

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**Научное наследие
академика И. Ф. Харламова
и актуальные проблемы
целостного образовательного
процесса в современном
педагогическом пространстве**

Международная научно-практическая
конференция, посвященная 100-летию
со дня рождения академика
И. Ф. Харламова

(Гомель, 4–5 июня 2020 года)

Сборник материалов

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2020

УДК 94:378.4(476.2):929*И.Ф.Харламов:37.011.3

Научное наследие академика И. Ф. Харламова и актуальные проблемы целостного образовательного процесса в современном педагогическом пространстве : междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. акад. И. Ф. Харламова (Гомель, 4–5 июня 2020 г.) : сборник материалов / редкол. : Ф. В. Кадол (гл. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.) [и др.] ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. – 235 с.

ISBN 978-985-577-655-1

Конференция посвящена 100-летию со дня рождения академика НАН Беларуси, доктора педагогических наук, профессора И. Ф. Харламова. В материалах сборника раскрываются актуальные проблемы целостного образовательного процесса в современном педагогическом пространстве, акцентируется внимание на концептуальных и методологических аспектах организации целостного образовательного процесса в информационном обществе, исследуются научно-методические основы обучения, воспитания и развития личности в современном педагогическом пространстве, актуализируются вопросы компетентностного и практико-ориентированного подходов в профессиональной подготовке конкурентоспособного специалиста.

Адресуется преподавателям учреждений высшего образования, учителям, классным руководителям, кураторам учебных групп, студентам педагогических специальностей, специалистам социально-педагогической и психологической службы.

Редколлегия:

Ф. В. Кадол (гл. ред.), В. П. Горленко (отв. ред.),
Е. Е. Кошман, В. И. Радионова, Н. Н. Зенько

ISBN 978-985-577-655-1

© Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», 2020

АКАДЕМИК ИВАН ФЕДОРОВИЧ ХАРЛАМОВ (К 100-летию со дня рождения)

Харламов Иван Федорович (30.06.1920–12.04.2003) родился в д. Шарпиловка Лоевского района Гомельской области в крестьянской семье. В 1922 г. семья переехала на постоянное место жительства в поселок Клин, расположенный в девяти километрах от Шарпиловки. В поселке работала начальная школа, в которой Иван Харламов учился до 1931 г. Затем – годы учебы в Шарпиловской семилетней школе. После окончания семилетки И. Харламов поступил в Речицкое педагогическое училище и закончил его в 1938 г. Дальнейшую учебу продолжал в Рогачевском учительском институте на литературном факультете. Вскоре обучение на дневном отделении пришлось прекратить, так как Министерство просвещения направило его, как и других студентов, на работу в школу. В 1940 г. И. Харламов закончил обучение на заочном факультете этого института. В 1948 г. поступил на II курс литературного факультета Гомельского педагогического института им В. П. Чкалова, который с отличием закончил в июне 1952 г. с присвоением ему квалификации учителя русского языка и литературы средней школы.



В ноябре 1940 г. И. Ф. Харламов был призван в армию. Службу проходил в качестве курсанта Смоленского военно-политического училища. В связи с началом Великой Отечественной войны из училища был выпущен досрочно в звании младшего политрука и в сентябре 1941 г. отправлен на фронт. Участвовал в боях в качестве политрука роты стрелкового полка 296 стрелковой дивизии Юго-Западного фронта. В одном из боев был тяжело ранен. После излечения в эвакогоспитале г. Кисловодска назначен комсоргом дивизиона Омского зенитно-прожекторного училища. С июля 1944 г. работал заместителем редактора газеты «Боец-патриот» 39-й Омской запасной стрелковой дивизии. В связи с расформированием дивизии в ноябре 1945 г. был демобилизован из рядов Советской Армии.

Работать учителем Иван Федорович начал еще до войны. Первым местом его учительской деятельности была Карповская семилетняя школа Лоевского района, в которой он преподавал русский язык и литературу и занимал должность директора школы с 1939 по 1940 г.

После демобилизации из армии Иван Федорович в 1945 г. приступил к работе в качестве директора Хоминской семилетней школы. В 1949 г. И. Ф. Харламов был назначен заведующим Лоевским районным отделом народного образования и проработал в этой должности по август 1950 г. Следующие два года Иван Федорович работал директором Шарпиловской средней школы.

В 1952 г. И. Ф. Харламов уезжает в Минск для обучения в стационарной аспирантуре при Минском педагогическом институте имени А. М. Горького. После окончания аспирантуры с 1955 г. И. Ф. Харламов стал работать старшим преподавателем кафедры педагогики Гомельского педагогического института. В 1956 г. в Московском областном педагогическом институте была защищена кандидатская диссертация. В 1960 г. И. Ф. Харламову было присвоено ученое звание доцента. В 1961 г. Указом Президиума Верховного Совета СССР И. Ф. Харламов был награжден медалью «За трудовое отличие».

Для более тесной связи со школой Иван Федорович начинает преподавать историю и проводить воспитательную работу с учащимися 5 класса 10-й средней школы г. Гомеля. Приходилось постоянно задумываться над такими вопросами: почему в школе имеются отстающие ученики, как добиться, чтобы все учащиеся усваивали новый материал, какой эффект может давать работа учеников с учебником на уроке, что нового следует внести в методику подготовки детьми домашних учебных заданий? Работа в 10-й средней школе, весь предшествующий опыт его учительской деятельности в школах Лоевского района, пристальное наблюдение за результатами обучения и воспитания учащихся в опыте работы учителей других школ, а также теоретико-методические наработки легли в основу двух его книг: «Основные вопросы организации воспитательной работы в школе» (Минск, 1967) и «Активизация учения школьников» (Минск, 1970).

Продвигался Иван Федорович и по служебной лестнице. Ровно год – с 1961 по 1962 гг. – работал заведующим кафедрой педагогики и методики начального обучения. С 1962 по 1964 гг. занимал должность проректора по учебной и научной работе. Заведующим кафедрой педагогики и психологии И. Ф. Харламов был назначен в 1965 г. и оставался на этой должности до 2003 г. С первых и до последних дней работы заведующим кафедрой Иван Федорович заботился о ее развитии и престиже, побуждал преподавателей к научному росту, включал их в исследовательскую работу, оказывал помощь в опубликовании научных работ. Все знали, что любое его решение будет на пользу кафедре, касалось ли это учебной нагрузки, введения новых учебных

дисциплин по педагогике или же руководства практикой. Так было всегда: и в 1965 году, и в 2003.

С 1969 по 1971 гг. И. Ф. Харламов находился на должности старшего научного сотрудника по подготовке докторской диссертации. В 1972 г. вышла его монография «Теория нравственного воспитания: историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи» (Минск : БГУ имени В. И. Ленина). «Настоящая книга, – писал автор, – представляет собой первый опыт историко-педагогического освещения проблем нравственного воспитания. Изложение ведется в плане общего раскрытия идей и теоретических концепций нравственного воспитания, разрабатывавшихся в ту или иную эпоху. Поскольку, однако, в педагогических исследованиях в последнее время основное внимание акцентируется на личности самого ребенка как субъекте воспитания, мы сочли необходимым подробнее остановиться на этом вопросе и показать, каким образом он решался и решается различными представителями педагогической мысли».

О значительности и ценности этой работы можно судить по достаточно большому количеству положительных рецензий, среди которых можно назвать такие: Л. Дрозд, М. Шчыракоў «Грунтоўна, цікава» (Настаўніцкая газета. 1972. 4 чэрвеня); С. Умрэйка, А. Рыгачоў «На высокім навуковым узроўні» (Народная асвета. 1972. № 9); Д. Водзинский «Нравственное воспитание вчера и сегодня» (Учительская газета. 1972. 18 июля); М. Дмитриев «В помощь воспитателям» (Учительская газета. 1972. 14 ноября). «Главное значение этой книги, – писал Д. Водзинский, – состоит в том, что она целиком обращена к современности... Заполнен существенный пробел, который уже давно ощущался в нашей науке и не позволял оценивать действительную новизну и оригинальность современных работ в области воспитания».

В 1972 г. И. Ф. Харламов защитил в ученом Совете НИИ общей педагогики АПН СССР докторскую диссертацию по монографии «Теория нравственного воспитания». В 1973 г. решением ВАК при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР И. Ф. Харламову присуждена ученая степень доктора педагогических наук, а в 1974 г. присвоено ученое звание профессора. Указанная монография в 1975 г. была издана на словацком языке в переводе Я. Ричалки (Teoria mravnej vuchovy. Bratislava. 1975).

Калейдоскоп дальнейших событий, происходивших в жизни И. Ф. Харламова, говорит о том, что он по-прежнему упорно трудился, достигал успехов в своей творческой педагогической деятельности и получал заслуженные награды. 1975 год – вторым изданием вышла книга «Как активизировать учение школьников»; награжден медалью

«Ветеран труда». 1976 год – награжден орденом Трудового Красного Знамени. 1977 год – участник III Конференции педагогов социалистических стран (Варшава). 1978 год – делегат VI съезда учителей Белоруссии. 1979 год – участник Всесоюзной научно-практической конференции (Баку). 1980 год – присвоено звание заслуженного деятеля науки Белорусской ССР. Большие и важные дела в жизни И. Ф. Харламова переплетались с малыми, но не менее важными. Он был депутатом горсовета и райсовета Центрального района г. Гомеля, членом РК КПБ Железнодорожного района, председателем методического совета областного общества «Знание», неоднократно избирался членом парткома и неизменно входил в состав ученого совета университета.

Большие дела в жизни И. Ф. Харламова переплетались с малыми, но не менее важными. Он был депутатом горсовета и райсовета Центрального района г. Гомеля, членом РК КПБ Железнодорожного района, членом совета Гомельского облоно, председателем методического совета областного общества «Знание», неоднократно избирался членом парткома и неизменно входил в состав ученого совета университета.

А сколько докладов прочитано И. Ф. Харламовым на различных симпозиумах, конференциях, педагогических чтениях, семинарах и совещаниях! Тематический и содержательный диапазон его выступлений был самым разнообразным. Свободно владея материалом, Иван Федорович мог читать доклады на такие широкие темы, как «Актуальные проблемы теории воспитания», «Специфика научных исследований по педагогике», «Психолого-педагогические основы повышения качества обучения», «Совершенствование вузовского обучения», «Педагогические основы демократизации школы». Соответственно и аудитория слушателей на таких лекциях была весьма солидной – педагогические работники разных рангов, преподаватели вузов, профессора и академики. Любил Иван Федорович читать лекции и по более узкой проблематике: «О культуре домашнего труда учащихся», «Формирование нравственных убеждений старшеклассников», «Как слушать лекцию». Они предназначались учительской аудитории, родителям и студентам.

Тема докторской диссертации определила ход дальнейших научных исследований И. Ф. Харламова. Существенной стороной этих исследований он считал изыскание путей и средств более эффективного влияния теории нравственного воспитания на улучшение воспитательной работы в школе. Обратив внимание на нерешенные в методическом плане вопросы нравственного воспитания учащихся, И. Ф. Харламов берется за решение этой проблемы и блестяще с ней справляется. Начиная с середины 70-х гг., издательство «Народная асвета»

осуществляет выпуск методических пособий для учителей и классных руководителей «Этические беседы с учащимися». И. Ф. Харламов являлся соавтором разрабатываемых материалов, писал предисловия к сборникам и осуществлял их научное редактирование. Первый сборник был издан в 1977 г., последующие семь сборников вышли в период с 1982 по 1994 гг. В общей сложности членами лаборатории нравственного воспитания было разработано около 130 этических бесед.

Параллельно И. Ф. Харламов работал над созданием пособия для классных руководителей «Нравственное воспитание школьников», которое было выпущено в 1983 г. издательством «Просвещение» в серии «Библиотека классного руководителя». Пособие написано на высоком профессиональном уровне, простым и доступным языком и не потеряло своей общенаучной и практической ценности до настоящего времени. В 1990 г. на ВДНХ проводилась тематическая выставка «Учитель, гражданин, профессионал». За представленный комплекс учебно-методической литературы в помощь учителю И. Ф. Харламов получил серебряную медаль ВДНХ.

Весьма значителен научный актив И. Ф. Харламова в области разработки теоретико-методических основ обучения и воспитания учащихся. Особенно заметными в этом плане являются его публикации в периодической печати: журналах и газетах союзного и республиканского значения. Его статьи были хорошо известны читателям российских журналов «Советская педагогика», «Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников». С журналом «Народная асвета» Иван Федорович сотрудничал с 1962 г., когда в нем появилась его первая статья «У творчасці настаўніка – ключ да раскрыцця здольнасцей вучняў». На протяжении почти 26 лет (с 1972 по 1998 гг.) он был членом редакционной коллегии журнала и оказывал действенную помощь в ее работе. Тесные связи у Ивана Федоровича были с «Настаўніцкай газетай». В ней он опубликовал более 60 научно-методических статей по различным вопросам обучения и воспитания. Трижды был победителем конкурса «Баявое пяро», который ежемесячно организовывала «Настаўніцкая газета». С журналом «Адукацыя і выхаванне» И. Ф. Харламов сотрудничал с самого начала его издания. В нем он опубликовал свои самые значительные статьи последних лет: «Ступені прафесіянальнага росту настаўніка» (1993), «Удасканаленне падручніка і выкладання педагогікі» (1994), «Этычныя веды: роля ў развіцці навучання: тэарэтычная мадэль, недахопы і парадгмы ўдасканалення» (2002), «Формирование у учащихся отношений и личностных качеств в процессе воспитания» (2003).

Весьма плодотворной была организаторская и научно-педагогическая деятельность И. Ф. Харламова в АПН СССР и НАН Беларуси. Членом-корреспондентом АПН СССР по отделению теории и истории педагогики он был избран в 1974 г. В разные годы Иван Федорович был членом ряда проблемных советов: по методологическим проблемам педагогики, по проблемам совершенствования обучения, по проблемам повышения эффективности работы школы. Состоял членом бюро Отделения методологии, теории и истории педагогики АПН СССР, выполнял обязанности заместителя председателя экспертного совета ВАК СССР по педагогическим наукам. В 1990 г. И. Ф. Харламов был избран действительным членом АПН СССР по отделению «Теория и история педагогики». В 1999 г. – иностранным членом Российской академии образования.

Активной была научно-организационная деятельность И. Ф. Харламова и в Беларуси. Он был членом Республиканского совета по координации научно-педагогических исследований при Министерстве просвещения БССР, членом специализированного Совета по защите диссертаций при МГПИ и БГУ. В 1995 г. был избран академиком НАН Беларуси. После известного педагога П. Я. Панкевича, который стал первым в Беларуси доктором педагогических наук (1929) и первым из педагогов был избран академиком АН БССР (1931), И. Ф. Харламов – второй белорусский ученый, удостоенный этих высоких званий в области педагогики. Под научным руководством И. Ф. Харламова 17 человек защитили кандидатские диссертации. Он был официальным оппонентом по докторским диссертациям таких известных российских ученых-педагогов, как О. С. Богданова, В. А. Сластенин, В. М. Коротов, М. Г. Тайчинов, А. С. Башышев и не менее известных белорусских педагогов – И. И. Казимирской, А. П. Сманцера, Л. Н. Рожиной, В. П. Пархоменко.

Значительный вклад внес И. Ф. Харламов в создание учебников и учебных пособий по педагогике. Его первая книга «Педагогика: Курс лекций» (Изд-во БГУ) вышла в 1979 г. Продолжительный период вузовской работы позволил И. Ф. Харламову накопить определенный опыт преподавания и в известной мере выработать собственный подход к изложению педагогических проблем. В 1983 г. эта книга вышла в Пекине на китайском языке. Новая книга И. Ф. Харламова по педагогике была выпущена московским издательством «Высшая школа» в 1990 г. и рекомендована ГК СССР по народному образованию в качестве учебного пособия для студентов университетов и педагогических институтов. Теоретичность, научная аргументированность и методическая направленность в подаче программного матери-

ала по педагогике сочетались с ясностью, простотой и выразительностью изложения. Благодаря этому учебное пособие И. Ф. Харламова являлось в те годы самым востребованным.

Значительным событием в педагогической жизни Республики Беларусь стало издание академиком И. Ф. Харламовым в 1996 г. первого учебника «Педагогика» на белорусском языке. Учебник не только углублял положительные характеристики предыдущих учебных пособий по педагогике, но и был дополнен рядом новых качественных особенностей. Указом Президента от 12 марта 2001 г. за этот учебник И. Ф. Харламову была присуждена Государственная премия Республики Беларусь. В последующие годы ученый продолжает трудиться над усовершенствованием учебника и издает его в Беларуси на русском языке пятым изданием в 1998 г., шестым – в 2000 г., седьмым – в 2002 г. Одновременно он выпускает учебные пособия по педагогике в московских издательствах «Юристъ» (1997) и «Гардарики» (1999, 2000, 2002).

Работая над обновлением содержания нормативного курса педагогики, И. Ф. Харламов создает компактное учебное пособие, или, как он его еще называл, своеобразный конспект учебника «Педагогика». Первое такое учебное пособие «Педагогика: Компактный учебный курс» вышло в 2001 г. (Изд-во «Университетское»). Издательством «Гардарики» было выпущено пособие «Педагогика в вопросах и ответах». Дважды, в 2003 и 2004 гг., оно выходило в «Высшей школе» под названием «Педагогика: Краткий учебный курс». Последние две книги появились, когда автора уже не стало. Это говорит о том, что ученый работал не только для настоящего, но и для будущего.

Педагогическое наследие И. Ф. Харламова, а это более 300 работ, является неоценимым вкладом в развитие педагогической науки и практики. Но не только этим хотелось бы ограничить воспоминания об этом истинном ученом. Образ жизни Ивана Федоровича, его профессиональные и личностные качества также могут служить образцом для молодежи. В своей научной и преподавательской деятельности он проявлял огромную работоспособность, целеустремленность и настойчивость, которые служили истоком плодотворности результатов его труда. В этом человеке восхищала его увлеченность любимой наукой – педагогикой, широта кругозора, высокая степень эрудиции, глубина и мудрость суждений. Для окружающих И. Ф. Харламов был примером настойчивости и последовательности в отстаивании своих научных и жизненных взглядов и убеждений. В нем удивительным образом сочетались такие личностные качества, как высокая требовательность, строгость и взыскательность, честность и принципиаль-

ность, и в то же время его отличали мягкость и интеллигентность в обращении с окружающими людьми, доброта и отзывчивость, умение понимать других.

Богатая творческая натура И. Ф. Харламова проявилась не только в области педагогики. Постигать суть и природу общественных явлений и поступков человека, передавать свои чувства, стремления и личные сомнения ученому помогали его стихи. Писать их он начал еще в школьные годы. Стихи, охватывающие более чем пятидесятилетний период, характеризуют богатый жизненный опыт ученого, в них слышен голос неустанного романтика и щедрого реалиста, человека отзывчивой души, обладателя высоких и чистых устремлений. Стихи, написанные И. Ф. Харламовым в разные годы его жизни, опубликованы в сборнике «На перекрестках жизни» (1998). Через весь сборник сквозным мотивом проходит поэтизация высоких гражданских чувств человека, его моральной чистоты, жизненной мудрости и благородных помыслов. Именно об этом идет речь в стихотворении «Судьба»:

Говорят, всему есть в жизни мера,
Каждому дана судьба своя...
В это я и верю, и не верю,
Постигая мудрость бытия.

Верю в то, что радости не сбыться,
Коль безделью будешь потакать.
Нам судьбой предписано трудиться,
Хлеб и соль упорством добывать.

Закаляться в напряженье буден,
Словно сталь, грядущее ковать.
Не годами, а служеньем людям
Прожитое время отмерять.

С подлостью
Идти в сраженье смело,
Чувствуя веление добра...
Для благих свершений нет предела,
И судьба без меры здесь щедра.

В. П. Горленко

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В. А. Бейзеров

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

УНИВЕРСИТЕТЫ И ГЛОБАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ

В последние десятилетия высшее образование, также как и другие отрасли, все больше глобализируется и, соответственно, становится подверженным влиянию всех мировых тенденций, в том числе кризисных. Современные университеты, для того, чтобы оставаться востребованными центрами научной, образовательной и культурной деятельности, вынуждены быть гибкими и учитывать возможные риски в планировании и осуществлении своей деятельности [1].

В качестве примера кризисной ситуации рассмотрим последние мировые события. Мировое положение в высшем образовании значительно изменилось в последние месяцы из-за распространения коронавирусной инфекции (иначе известной как COVID-19). Распространение коронавирусной инфекции затронуло большинство студентов учреждений высшего образования в связи с ограничениями на поездки, социальным дистанцированием, мерами изоляции, карантинами, закрытием кампусов и границ.

В настоящее время университеты столкнулись со следующими основными проблемами: организация образовательного процесса полностью в дистанционной форме; приостановка мобильности студентов и преподавателей, программ обмена, проведения научных исследований; отмена или перенос научных конференций и семинаров; проблемы организации набора студентов в следующем учебном году.

Согласно исследованию, проведенному международным рейтинговым агентством QS, 46 % респондентов заявили, что распространение коронавирусной инфекции повлияло на их планы обучаться за границей. Проблемы связаны с ограничениями на поездки, закрытием университетов, отменой авиарейсов; трудностями с получением стипендии, прохождением собеседования, подачей заявления на визу или языковыми тестами; отменой экзаменов или их отсрочкой. В связи с расширением пандемии 58 % потенциальных иностранных студентов выразили некоторую заинтересованность в изучении курса в онлайн-

режиме, в то время как только 42 % заявили, что они не заинтересованы в обучении онлайн. Кроме того, 51 % опрошенных потенциальных иностранных студентов заявили о своей готовности к большему объему дистанционного компонента в структуре их образовательных программ [2]. Аналогичный опрос, проведенный нами среди иностранных студентов, обучающихся в ГГУ имени Ф. Скорины, показал схожие результаты.

Университеты сталкиваются с серьезными и беспрецедентными проблемами в результате вспышки коронавируса. Учреждения высшего образования по всему миру вынуждены закрывать кампусы, полностью переходить на онлайн-обучение и использовать ИКТ. Многие пытаются справиться с кризисом, сохраняя при этом расписание учебных занятий, обеспечивая качество подготовки студентов и обеспечение постоянной связи с персоналом и студентами. Перед лицом этих проблем университеты приняли ряд мер для адаптации к новой ситуации. Большая часть университетов перевела образовательный процесс в онлайн-режим в полном объеме, многие учреждения осуществляют перенос экзаменационных сессий на более поздние сроки. Массовый переход на онлайн-обучение вынуждает систему образования проводить исследования о том, как стимулировать привлечение потенциальных студентов. Большинство из перечисленных выше проблем затрагивают вопросы, с которыми сталкиваются университеты в рекрутинге студентов. Для многих университетов обучение иностранных студентов является существенной статьей дохода. В связи с возникшими ограничениями на поездки и закрытием границ университеты осознают, что этот доход может значительно сократиться в следующем учебном году.

Для минимизации негативных последствий при наборе студентов университеты в настоящее время пытаются диверсифицировать экспорт, выходить на рынки новых стран. Учреждения высшего образования рассматривают широкий спектр рынков для расширения своей рекрутинговой деятельности. Такие страны, как Бразилия, Колумбия, Франция, Индия, Индонезия, Кения, Малайзия, Мексика, Пакистан, Филиппины, Республика Корея, Саудовская Аравия, Южная Африка, Таиланд, Турция, Объединенные Арабские Эмираты, Вьетнам, могут стать для многих западных университетов новыми рынками [2].

Цифровые технологии и онлайн-методы коммуникаций становятся все более важными, так как очное взаимодействие студентов и преподавателей, а также администрации университетов становится невозможным из-за опасности заражения. В настоящее время университеты вынужденно переосмысливают свои планы антикризисного

управления. Большинство учреждений, понимая важность антикризисного управления, внедрили эти планы и рассматривают их как эффективные. В антикризисных планах учитываются проблемы онлайн-обучения, профилактические меры, вопросы координации международного сотрудничества, гибкости в проведении зачетов и экзаменов, обеспечения надежной связи.

По мнению экспертов, высшее образование должно демонстрировать размеренный подход к кризисному управлению, оставаясь при этом эффективным, сводя к минимуму вероятные риски. Учреждения высшего образования весьма уязвимы в подобных кризисных ситуациях. Тем не менее при помощи ИКТ, Интернета университеты могут активно использовать технологии для разработки своих образовательных программ при помощи онлайн-методов. Из-за международного характера высшего образования, крупномасштабные кризисы, такие, как стихийные бедствия, глобальная вспышка болезни или политические волнения, окажут влияние на большую часть учреждений высшего образования.

Разработка детального и тщательно выверенного плана антикризисного управления помогает учреждению наиболее эффективно реагировать на угрозы, осуществляя свою обычную деятельность. План антикризисного управления необходим не только для того, чтобы помочь студентам продолжать получать образование во время и после кризиса, но также для восстановления репутации университета и обеспечения ежегодного набора студентов.

Не менее важная причина антикризисного управления состоит в том, что оно учитывает юридическую ответственность и обязанности высших учебных заведений обеспечивать безопасность своих студентов во время учебы. Хотя границы этой юридической ответственности не всегда легко определить, учреждениям все еще необходимо принять необходимые шаги для создания безопасной среды для студентов. Университет, который этого не сделает, скорее всего, подвергнется критике, что в конечном итоге повлияет на успех учреждения в дальнейшем [3].

Во время кризиса или чрезвычайной ситуации учреждению высшего образования необходимо действовать быстро и решительно, защитить своих сотрудников и обучающихся, минимизировать долгосрочные последствия. В период кризиса распространение дезинформации может вызвать панику и повысить вероятность того, что граждане получают дополнительный вред. Студенты большую часть информации получают в своем учреждении, в достаточной мере считая ее достоверной. Важно, чтобы информация, которую предоставляет

администрация учреждения была актуальной и предельно точной. К примеру, в связи со вспышкой коронавируса проблемы возникли из-за быстрого распространения неточной информации в социальных сетях. Признавая это, многие университеты дают четкие и точные указания студентам относительно того, какие меры следует предпринять, чтобы защитить себя. Обладая точной информацией, обучающиеся с большей вероятностью будут принимать решения, которые обеспечат их максимальную безопасность во время кризиса.

Регулярное общение со студентами не только помогает рассеять недостоверную информацию, но и дает четкие указания студентам на то, что их учреждение образования активно работает в условиях кризиса. Это важно, чтобы помочь сохранить положительную репутацию университета, который уделяет первостепенное внимание безопасности студентов и располагает ресурсами для эффективного управления кризисом. При общении со студентами во время кризиса можно использовать несколько каналов, включая электронную почту, социальные сети, виртуальные чаты и телефон. К примеру, Карлов университет в Праге (Чехия) имеет веб-страницу, посвященную поддержке студентов и сотрудников в чрезвычайных и кризисных ситуациях, где студенты могут найти адреса для связи с сотрудниками университета. Возможность регулярно и быстро связываться с университетом во время кризиса может помочь снять стресс и беспокойство студентов и их семей. Многие университеты быстро отреагировали на вспышку пандемии, предложив студентам онлайн-обучение, цифровое обучение, записи лекций и коммуникационные платформы [3].

Независимо от масштабов кризиса крайне важно, чтобы студенты были осведомлены об имеющихся услугах в области психического здоровья. Один из первых шагов после того, как непосредственная угроза ослабла, состоит в том, чтобы восстановить обратную связь со студентами и персоналом, выявить возникшие проблемы. Данная коммуникация способна помочь учреждению определить важнейшие шаги, которые оно должно предпринять для нормализации деятельности и повышения морального духа персонала и студентов. Чрезвычайно важно определить другие потенциальные проблемы, которые могут быть не столь очевидными, но могут стать очевидными только позже.

Список использованных источников

1 Altbach, P. G. Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world / P. G. Altbach // Current Issues in Catholic Higher Education : collection of articles. – Paris, 2003. – P. 3–25.

2 The Impact of the Coronavirus on Global Higher Education report // QS Worldwide. – London, 2020. – 19 p.

3 Improving Your Crisis Management: How to Future-Proof Your Student Mobility in Times of Crisis report // QS Worldwide. – London, 2020. – 16 p.

А. З. Бежанишвили
г. Гомель, ГОИРО

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Образовательный стандарт Республики Беларусь определяет методологическую основу организации современного учебного процесса на основе системно-деятельностного, культурологического, лично-ориентированного и компетентностного подходов. В них акцентируется внимание на оказании помощи обучающемуся не только в развитии его способностей, возможностей, но и в постоянном включении его в процесс становления как субъекта познавательной деятельности, в котором можно видеть динамику изменений в личностном развитии: самореализации, саморазвитии, саморегуляции, самовоспитании. В свое время академик И. Ф. Харламов, подчеркивая субъектность обучающихся, отмечал: «В конечном итоге получается, что учитель не «вкладывает» знания в головы учащихся, не «передает» их, а только организует их деятельность по осмыслению материала и помогает им самим «открывать» для себя новые теоретические правила, законы и т. д. и познавать сущность изучаемых предметов и явлений [1, с. 155].»

Как показывает опыт, лично-компетентностный подход к образованию не получил должного распространения в условиях общеобразовательной школы, отношения между педагогом и обучающимися в действительности продолжают оставаться субъект-объектными. Важнейшим условием перевода учащегося из позиции объекта в позицию субъекта собственного учения заключается в изменении позиции педагога по отношению к нему. Современная парадигма образования определяет не просто отрицание ранее существовавших консервативных форм организации образовательного процесса, а обосновывает диалектику нового и старого пути, способов, возможностей позитивного влияния при переходе из исходного состояния в качественно новое.

В условиях лично-ориентированного образования процесс обучения направлен на достижение иных целей, ориентированных,

прежде всего, на личностное развитие учащихся на основе [2]:

- организационно-мотивирующего стиля управления;
- раскрытия содержания отрезка социального опыта на уровне общих представлений;
- функций контроля, используемых педагогом для коррекции знаний, умений, навыков учащихся;
- формирования мотивации учения;
- педагогики сотрудничества;
- показателей эффективности организации образовательного процесса, в котором наблюдается рост самостоятельной и творческой деятельности учащихся.

В реальности ожидаемые педагогом качественные результаты деятельности учащихся, обозначенные в стандартах, не находят массового подтверждения. Они не могут решить текстовую задачу, прочесть чертеж, выделить главное и т. д. При этом стоит заметить, что педагог при организации образовательного процесса обладает «арсеналом» управленческих действий через использование эффективных форм, методов, приемов, средств при взаимодействии с учащимися.

Здесь актуализируется проблема владения учащимися такими универсальными инструментариями, которые в действительности способствуют их саморазвитию и самосовершенствованию в условиях сознательного и активного усвоения нового отрезка социального опыта, результатом которого является развитие логического мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, т. е. составляющие умений учиться. В современных условиях они определяются как метапредметные (надпредметные) компетенции, заключающиеся в измеряемых умениях, обеспечивающие субъектную позицию учащегося в ходе образовательной деятельности и являющиеся основой качественных предметных компетенций.

В этой связи, рассмотрим классификацию метапредметных компетенций, данную А. В. Хуторским [2]:

- ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования.

Педагогу необходимо четко представлять, что в условиях личностно-компетентного образования данная концепция направлена на достижение иных целей, в которых ведущим системообразую-

щим компонентом определяется личностное развитие, характеризующееся формированием и развитием метапредметных (надпредметных) компетенций учащихся в условиях расширения поля возможностей и социальной активности, обеспечивающих их умственную самостоятельную позицию в образовательном процессе. На основе представленной классификации метапредметных компетенций можно определить следующие их характеристики.

Ценностно-смысловые компетенции. Умения: иметь четкое представление о знаниях и умениях, необходимых для работы в зоне ближнего и дальнего развития; осознавать социальную, практическую и личностную значимость изучаемого отрезка опыта по предмету, междисциплинарной сфере.

Общекультурные компетенции. Умения: занимать активную жизненную позицию; проявлять уважение к своей Родине, честность и порядочность, гуманизм; уверенность в собственных силах, целеустремленность и др.

Учебно-познавательные компетенции. Умения: активно участвовать в процессах целеформирования и целереализации; направленная осознанность обучающихся в получении прогнозируемых результатов; понимать познавательную задачу в тексте; сосредоточенно работать над любым материалом; находить собственное решение в отличие от предложенного; самостоятельно формулировать вопросы по изученному материалу; обосновывать собственную оценочную деятельность в образовательном процессе и др.

Проблемно-поисковые компетенции. Умения: сравнивать – выделять признаки сходства, различия, главное и второстепенное, существенные признаки в изучаемом объекте (текст, определение понятия, задача); анализировать – разделять объект на части; располагать и характеризовать их в определенной последовательности; делать выводы, обобщения – систематизировать, синтезировать полученную информацию, находить главное в изучаемом объекте (определении понятия, правила, задачи, закона и др.); кратко оформлять высказывание, связывающее причину и следствие в изучаемом явлении, объекте; составлять схему – определить связь между частями и изобразить графически); использовать научные методы познания (наблюдение, гипотеза, эксперимент) для проведения исследования на основании нескольких источников; формулировать проблемы, предлагать пути их решения; высказывать собственное отношение к изучаемым фактам и событиям и др.

Информационные компетенции. Умения: структурировать информацию; выделять в информации существенное, главное; состав-

лять простой и сложный планы раскрытия содержания полученной информации; пользоваться справочной литературой; осуществлять поиск информации в различных источниках; представлять информации с помощью различных информационно-коммуникационных технологий; критически относиться к информации в средствах массовой информации и др.

Рефлексивно-оценочные компетенции. Умения: определять критерии оценки собственной деятельности; оценивать результаты своей и совместной деятельности; проводить самоанализ, самооценку, самоконтроль, самокоррекцию своей образовательной деятельности; управлять собственной деятельностью в условиях проведения целе-рефлексии; анализировать и корректировать процесс и результат совместной деятельности и др.

Коммуникативные компетенции. Умения: общаться в различных формах деятельности (культура общения); владеть культурой монологической и диалогической речи; помогать сверстникам в учении; владеть культурой межнационального общения и т. д.

Представленные метапредметные компетенции взаимосвязаны, формируются в комплексе в реальном образовательном процессе. Ключевая позиция педагога в этих условиях – постоянная помощь ученику, содействие, создание условий для формирования устойчивой мотивации к самообразованию, что позволяет определять уровень субъектности воспитанников в учении.

Современный образовательный процесс исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуального познания, в котором перманентно происходит его обогащение, приращение, преобразование. Здесь процесс учения выступает и как субъектная деятельность, и как форма проявления познавательной потребности, и как интерес, обеспечивающие направленность личности на осознание целей деятельности.

Список использованных источников

1 Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.

2 Бежанишвили, А. З. Особенности организации образовательного процесса в условиях обновляемого содержания образования / А. З. Бежанишвили // Веснік адукацыі. – 2017. – № 10. – С. 40–43.

3 Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 58–64.

И. Н. Биля

**г. Киев, Институт психологии
имени Г. С. Костюка НАПН Украины**

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В современном мире мышление прежде всего нужно для решения разного рода сложных задач. Интеллект, мышление, творческие способности становятся сегодня основными факторами, которые определяют успех индивида и государства в целом. Их развитие постепенно сдвигается с позиций стихийного процесса в сторону технологий. Технология в образовании – это технология управления образовательной деятельностью путем психолого-педагогического воздействия. Деятельностный подход и принципы творческой активности являются необходимой методологической основой технологии развития творческой деятельности. При этом стержнем технологии образовательной деятельности является система психолого-педагогических воздействий, а способы их использования в образовательном процессе составляют способ управления учебной деятельностью.

Центральную роль в технологии образования, по мнению ученых (Г. А. Балл, В. В. Давыдов, Г. С. Костюк, Ю. И. Машбиц, В. А. Моляко, Я. А. Пономарев и др.), играют учебные и творческие задачи, в процессе решения которых у субъекта накапливается опыт самостоятельного поиска, формируются психические структуры, необходимые для успешной адаптации, эффективной деятельности. Именно они являются основной формой передачи опыта молодому поколению, его социализации и развития творческого мышления. В. В. Давыдов, выражая подобное мнение, утверждал, что для характеристики образовательной технологии существенное значение имеет система учебных задач, направленных на усвоение обобщенного способа решения задач определенного типа [1].

Творческие и практические задачи выступают основным средством развития творческого мышления, а в качестве вспомогательных средств выступают: алгоритмы, примеры, образцы, ориентиры, схемы, инструкции и подсказки (рисунок 1). Способы помощи в решении задач, по убеждению Г. С. Костюка, должны постепенно меняться, начиная с детальных, конкретных и заканчивая все более обобщенными. Чем более обобщенные подсказки оказываются достаточными для успешного решения новых задач, тем выше степень самостоятельности мышления у субъекта [2, с. 364].

Все средства развития творческого мышления могут стать эффективными только при благоприятных условиях. В технологическом процессе управления творческой деятельностью решающим условием является наличие эстетической, развивающей среды, которая способствует активизации мышления, развитию чувственного опыта, перцептивных действий, творческой наблюдательности, служит условием эстетизации творческой деятельности (Э. де Боно, В. Моляко, Дж. Рензулли, К. Роджерс, Р. Стернберг, Е. Торренс).

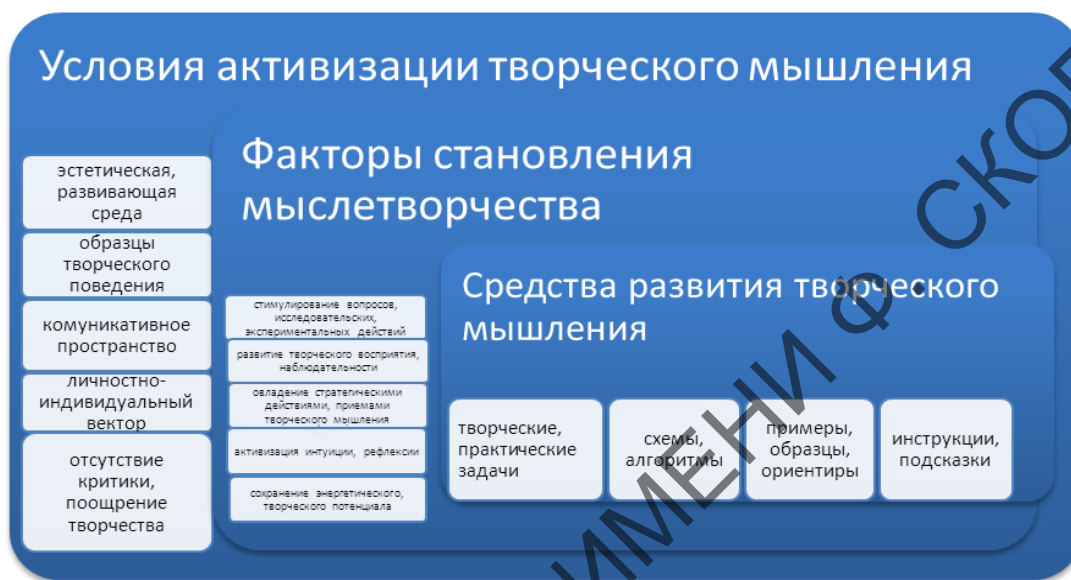


Рисунок 1 – Психолого-педагогическая модель развития творческого мышления

Не менее важным является фактор положительного психологического климата в онтогенезе развития творческого мышления и, в первую очередь, эмоциональной составляющей среды, особенностей окружения, способствующих развитию творческих способностей, творческого мышления индивида. К составляющим благоприятной эмоциональной среды, в частности, относятся: внимательное отношение к потребностям индивида; незначительный внешний контроль за его поведением; отсутствие чрезмерной требовательности; присутствие творческих наставников; поощрение нестереотипного поведения. Известно, что среда, в которой творчество, творческое мышление может актуализироваться, имеет высокую степень неопределенности и вариативности. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; вариативность обеспечивает возможность их нахождения.

В течение онтогенеза, в совместной творческой деятельности, реализуя заложенный потенциал, индивид стремится подражать значимому взрослому, как креативному образцу, что является предпосыл-

кой формирования его способностей, творчества. Попадая в новую ситуацию, он репродуцирует готовый способ действия, повторяет его ради достижения желаемого результата. Впоследствии подражание становится творческим, индивид проявляет элементы новизны и самодетельности, знакомится с различными вариантами осуществления инновационной деятельности, определяет свои преимущества в соответствии с собственными наклонностями и умениями без внесения существенных изменений.

Это демонстрирует аксиоматичность тезиса Л. С. Выготского о том, что все высшие психические функции человека в первую очередь формируются как внешние, то есть такие, в реализации которых принимает участие не один, а минимум два субъекта. И только постепенно они становятся внутренними, превращаются из «интерпсихических» в «интрапсихические». Разработка взглядов Л. С. Выготского привела к созданию оригинальной концепции развития, в рамках которой развитие индивида понимается как процесс присвоения общественно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями человечества (А. Н. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин).

В технологическом подходе развития творчества основной является диалогическая форма общения, которая предполагает обсуждение процесса решения задач и обеспечивает возможность учиться у других, осознавая как собственные открытия, так и открытия других. Многочисленные эксперименты, начало которым положено еще работами В. М. Бехтерева, показали, что обучение в процессе совместного решения творческих задач приводит к повышению его эффективности. В условиях общения быстрее включается механизм апперцепции, что повышает эффективность восприятия, мышления. Коллективные формы работы способствуют также развитию мотивационного компонента творческой деятельности, нравственных качеств и коммуникативных умений, обеспечивающих формирование у них жизненной компетентности, развитие творческого мышления.

В организации творческой деятельности следует учитывать также принципы объективности, научности и доступности, то есть раскрытие психических особенностей и характеристик развития субъекта в его собственных закономерностях, по законам развития и содержания психики на этом возрастном этапе. Ориентиром при отборе адекватных средств развивающего, образовательного воздействия на личность является ее возраст и индивидуальный жизненный опыт. Это определяет изменение акцентов с анализа типичного для большинства субъектов определенного возраста на поиск индивидуального, особенного, неповторимого. Принцип индивидуального и личностно

ориентированного подхода предусматривает комплекс форм, методов, приемов, средств, которые культивируют у субъекта его сущностные силы, индивидуальное своеобразие и неповторимость, формируют, активизируют механизмы саморазвития.

Следует заметить, что к факторам, способным погубить мыслетворчество, относят: ожидание оценки деятельности – фокусирование внимания на том, как мыслительная деятельность будет оценена, на внешнем вознаграждении; соревнование; навязывание целей деятельности; ограничение выбора вариантов в решении задачи; жесткие временные рамки и т. п. В условиях технологического подхода решающим фактором становления мыслетворчества является поощрение исследовательской, познавательной активности, развитие навыков экспериментирования как способности сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее проявляют свою скрытую в обычных ситуациях сущность, то есть способность в условиях очевидного видеть невероятное. Экспериментирование как тип поведения базируется на поисковой активности и направлено на изучение объекта или решение нетипичной ситуации, обеспечивает развитие творческого восприятия и как следствие – творческое мышление.

Кроме интенсивной поисковой мотивации и познавательной исследовательской активности важным является развитие чувствительности к побочным образованиям, возникающим в мыслительном процессе. Известно, что активационные процессы готовят решение на неосознанном уровне, используя прошлый опыт субъекта и информацию, полученную им в ходе решения задачи и после неудачных попыток ее решения. То есть существует взаимосвязь и взаимовлияние осознанного и неосознанного на разных этапах познавательной деятельности субъекта, которые функционируя, изменяются под влиянием друг друга, взаимообогащаются и, в конечном итоге, обеспечивают нахождение субъектом творческого решения.

По мнению Я. А. Пономарева, когнитивная система в каждый момент находится в состоянии, когда ей более доступно или логическое, или интуитивное знание. Поэтому важным фактором в технологическом процессе развития творческого мышления является активизация интуитивных процессов, развитие наблюдательности, творческого восприятия, быстрого (интуитивного) мышления [3].

Необходимым этапом технологического процесса развития творческого мышления является упражнение в овладении стратегиями мысленной деятельности, которая представляет собой склонность к преимущественному применению однотипных мыслительных действий, приемов, проявление основных мыслительных операций и спо-

собов решения задач. Мыслительные стратегии определяют организацию и реализацию всего творческого процесса. Преобладающие мыслительные действия (аналогизирования, комбинирования, реконструкции) детерминируют действия субъекта по подготовке, планированию и реализации замысла, организовывают поток мыслительного поиска и, имея конкретные направления (поиск аналогов, комбинирования, реконструкции), определяют характер трансформации прообразов в образы-проекты, образы-решения, а также специфику творчества в конкретной сфере человеческой деятельности. Целенаправленная тренировка мыслительных действий поиска аналогов, комбинирования, реконструкции придают мышлению творческую окраску, поднимают его до высокого уровня. Организуя творческую деятельность, важно также помнить о необходимости сохранять энергетический, творческий потенциал и рационально его распределять.

В целом психолого-педагогическая модель технологии развития творческого мышления, которая определяет условия, средства эффективного развития творческой мыслительной деятельности и факторы становления творческих мыслительных действий, обеспечивает эффективную организацию образовательного процесса, в котором личность имеет все возможности не только для развития творческого мышления, творческого потенциала, но и для самореализации и саморазвития.

Список использованных источников

- 1 Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
- 2 Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
- 3 Пономарев, Я. А. Психология творения : избранные психологические труды / Я. А. Пономарев. – Воронеж : МОДЭК, 1999. – 480 с.

В. П. Горленко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ВКЛАД И. Ф. ХАРЛАМОВА В ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Вопросы повышения эффективности вузовского обучения всегда находились в поле зрения И. Ф. Харламова. Однако наиболее при-

стальное внимание он обратил на них в начале 80-х гг. XX в. Как преподаватель И. Ф. Харламов был хорошо знаком с теми недостатками вузовского обучения, которые отрицательно влияли на качество общенаучной и профессиональной подготовки студентов. К наиболее серьезным из них ученый относил многопредметность учебных планов, перегрузку учебных программ, отсутствие правильного соотношения между лекционными и практическими занятиями, либерализм в оценке знаний и практических умений студентов, несовершенство методики их самостоятельной учебной работы.

С целью устранения указанных недостатков И. Ф. Харламов глубоко и всесторонне стал исследовать вопросы специфики вузовского обучения, совершенствования лекторского мастерства преподавателей, закономерностей учебно-познавательной деятельности студентов. Вскоре результаты научных исследований приобрели определенную систему и создали реальные предпосылки для внедрения их в учебный процесс. Идея И. Ф. Харламова о повышении эффективности образовательного процесса на основе активизации учебно-познавательной деятельности студентов была поддержана руководством Гомельского государственного университета, и ее реализация стала осуществляться в самых различных направлениях.

На протяжении 10 лет в университете под руководством И. Ф. Харламова работал научно-методический семинар молодых преподавателей. Тематика занятий семинара включала в себя такие проблемы, как «Структура процесса познавательной деятельности студентов», «Психолого-педагогические основы вузовской лекции», «Учебная работа студентов по овладению лекционным материалом», «Методика письменной проверки знаний студентов», «Формы контроля самостоятельной учебной работы студентов» и др. Указанные вопросы обсуждались на совещаниях деканов и заведующих кафедрами, при проведении ученых советов и на заседаниях ректората.

В целях повышения лекционного мастерства преподавателей И. Ф. Харламов разработал классификацию читаемых лекций по четырем уровням. *Первый* – лекции творческого характера. *Второй* – лекции, в которых программный материал обогащался и углублялся по сравнению с учебником. *Третий* – лекции, содержание которых сводилось к более или менее полному и свободному воспроизведению учебника. *Четвертый* – лекции, которые по своему содержанию и характеру изложения изучаемого материала были ниже уровня учебника. Эта классификация была весьма полезной. Она внесла определенную ясность и конкретность в общую оценку читаемых преподавателями уни-

верситета лекций и стимулировала к работе над повышением их научной содержательности и методического совершенства.

Со студентами в рамках решения данной проблемы проводилась целенаправленная работа по обучению их *технологии учебно-познавательной деятельности*. Преподаватели специальных кафедр, кураторы студенческих групп беседовали со студентами об организации, специфике и методике учебной работы в вузе. К проведению разъяснительной работы среди студентов по вопросам совершенствования их учебно-познавательной деятельности были привлечены преподаватели кафедры педагогики и психологии. Они читали лекции на темы: «Память, ее основные виды и роль в овладении изучаемым материалом», «Обучение как педагогический процесс, структура и сущность его основных компонентов», «Технология усвоения лекционного материала», «Методика написания курсовых и дипломных работ» и др. Чтобы придать этой работе более высокую содержательность и организационную четкость и избежать эпизодичности и фрагментарности в ее проведении, на первых курсах был введен цикл лекций «Научные основы учебно-познавательной деятельности студентов».

Опыт Гомельского университета по активизации учебно-познавательной деятельности студентов был изучен Министерством высшего и среднего специального образования БССР и рекомендован к использованию в вузах республики. В ноябре 1983 г. на базе университета проводился республиканский научно-методический семинар проректоров по учебной работе высших учебных заведений БССР на тему «Повышение эффективности познавательной деятельности студентов в процессе обучения». В работе семинара принимали участие министр высшего и среднего специального образования БССР Н. М. Мешков и начальник Управления вузов В. Т. Воднев. С основным докладом на тему «Психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности студентов» выступил И. Ф. Харламов. На второй день семинара И. Ф. Харламов в присутствии ряда проректоров высших учебных заведений прочитал открытую лекцию для студентов IV курса математического факультета на тему «Сущность процесса обучения, его задачи и внутренняя структура».

В 1983 г. под редакцией И. Ф. Харламова была опубликована книга «Повышение эффективности познавательной деятельности студентов в процессе обучения», в которой ее авторы (И. Ф. Харламов, Б. В. Бокуть, Л. А. Шеметков, С. И. Сокорева) осветили опыт работы Гомельского университета по проблемам совершенствования вузовского обучения, отметили достигнутые результаты и обратили внимание на дальнейшие методические поиски в этом направлении. В 1989 г.

указанная книга вышла в издательстве «Университетское» под названием «Вузовское обучение: проблемы активизации».

Осуществляемая в конце 80-х гг. XX в. перестройка высшего образования обратила внимание преподавателей на дальнейшее повышение качества подготовки специалистов. Вузам предоставлялось право изменять количественное соотношение лекционных и практических занятий, устранять дублирование одного и того же материала в различных курсах. Пользуясь этим правом, И. Ф. Харламов вносит существенные изменения в преподавание психолого-педагогических дисциплин. В частности, курс педагогики стал читаться в объеме 100 часов, а не 70, как это было ранее. Было также обращено внимание на синхронность в проведении лекционных и практических занятий по педагогике, т. е. по каждой теме вслед за лекцией проводились практические занятия. С целью усиления контроля за качеством усвоения студентами изучаемого материала на каждом практическом занятии стали проводиться письменные проверочные работы, что значительно активизировало их самостоятельную учебную работу.

Еще одно направление исследовательской деятельности И. Ф. Харламова в области вузовского обучения было связано с совершенствованием практической подготовки студентов и повышением качества педагогической практики. Эту работу он начал проводить с 1991 г., когда в Минске открылся НИИ педагогического образования АПН СССР. На базе Гомельского университета под руководством И. Ф. Харламова была создана проблемная лаборатория для исследования темы «Структура и содержание непрерывной педагогической практики в университетах, педвузах, педучилищах». В дальнейшем исследования по данной проблеме проводились по заданию Министерства образования и науки Республики Беларусь. В 1995 г. выполнялась тема «Развитие теоретико-методических основ совершенствования педагогической практики студентов и разработка ее научной концепции» (ГБЦМ 95-20). В 1996–1999 гг. – «Развитие научных основ совершенствования педагогической практики в системе подготовки будущих учителей» (ГБЦМ 96-31). В 2000 г. – «Инновационные основы совершенствования педагогической практики студентов в системе стационарного и заочного обучения» (ГБЦМ 20-27). В 2001 г. – «Педагогическая практика студентов: развитие научных основ» (ГБЦМ 01-15).

Результаты исследования оказались весьма ощутимыми. Был осуществлен ретроспективный анализ состояния практической подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности, который позволил увидеть как положительные стороны орга-

низации педагогической практики, так и ее существенные недостатки. Было обращено внимание на эмпирический характер ее проведения и сделан вывод о необходимости разработки ее научных основ. Теоретическое осмысление данной проблемы и продолжительная опытно-экспериментальная работа в этом направлении позволили создать существенно обновленную и более эффективную модель организации педагогической практики.

К элементам теоретической и методической новизны этой модели следует отнести переосмысление сущности практики, уточнение ее целевой направленности, обоснование бинарного характера ее содержания. Значительное научное продвижение достигнуто при раскрытии специфических основ процесса формирования у студентов учебно-воспитательных умений и развития профессионально-личностных свойств и качеств. В более стройной системе и логике разработаны и обновлены формы руководства практикой и укрепления ее связи с психолого-педагогической теорией. Детально обоснована необходимость специальной подготовки студентов к прохождению педагогической практики и освещены содержание и формы этой подготовки.

Исследовательским коллективом было опубликовано более 50 работ по вопросам совершенствования педагогической практики студентов. Широкую известность в этом плане приобрели статьи И. Ф. Харламова «О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве», «О концептуальных основах педагогической практики», «Педагогическая практика: старые и новые подходы», опубликованные в московском журнале «Педагогика». В белорусских изданиях печатались статьи на темы: «Системообразующая роль педагогической практики в подготовке учителей», «Педагогическая практика: проблемы эффективности», «Педагогическая практика студентов: инновационные основы совершенствования» и др.

Значительных успехов достиг исследовательский коллектив в разработке методических пособий по педагогической практике для студентов. Так, большим тиражом были выпущены пособия: «Педагогическая практика студентов IV курса» и «Педагогическая практика студентов V курса». Большую ценность для студентов-практикантов и руководителей практики представляют изданные брошюры «Новая модель педагогической практики», «Индивидуальный план практики», «Дневник педагогической практики». Логическую завершенность исследованию придала опубликованная в 2002 г. издательством «Университетское» под редакцией И. Ф. Харламова монография В. П. Горленко «Педагогическая практика студентов: развитие научных основ».

В. В. Гракова
г. Минск, НИО

ЦЕЛОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Одной из основополагающих задач образования в Республике Беларусь является его содействие устойчивому развитию личности и общества для сохранения цивилизации, культуры, человечества в целом. Ощущение человеком XXI в. целостности в единстве, согласованности, «сонастроенности» всех природных, социальных и духовных составляющих человеческого естества [1] выступает не только важным условием внутреннего благополучия личности, установления экологических взаимоотношений с окружающими людьми и миром, но и залогом стабильного существования человеческого сообщества в условиях глобальных цивилизационных кризисов.

Формирование целостной личности возможно в системе такого образовательно-воспитательного влияния, которое опирается на культуру и погружает сам процесс воздействия в контекст общечеловеческой культуры [2, с. 21]. Мощным средством создания такой среды является искусство вообще, и музыкальное искусство, в частности.

Благодаря своим онтологическим свойствам (эстетическому характеру происхождения, направленности воздействия музыки, переживаниям «Другого» на внутренний мир личности, интонационной природе), музыка, проникая в эмоционально-ценностную сферу растущей личности, «задает» нормы, примеры отношения к жизни, образцы поведения, которые становятся для нее социальными, морально-нравственными регулятивами и позволяют направлять присвоенное рациональное знание в созидательное русло (А. С. Клюев, 2010).

Сила воздействия «музыкального» («музыкальности») как эстетической категории переосмысливается современными исследователями с позиции ее влияния на жизнедеятельность личности и общества в целом. Г. Г. Коломиец утверждает, что музыкальность как свойство личности наделяет ее не только определенным способом познания Прекрасного, но и предопределяет образ жизни в целом [3].

Потребление музыкального искусства является естественным способом поддержки растущей личности в достижении благоприятного для нее полноценного развития, средством удовлетворения значимых потребностей возраста. Уникальные специфические черты музыкаль-

ного искусства помогают сгладить протекание подросткового кризиса, позволяют учащимся «рассмотреть» собственный внутренний мир, осознать свою индивидуальность, найти духовную опору на пути к гармонизации нестабильного физического и душевного состояния.

Общаясь с музыкой, подросток, посредством усиленного переживания ее содержания, имеет возможность ощущать эстетические эмоции и опыт «Другого» в отношении к многообразным проявлениям бытия. Так осуществляется субъективация того, что еще недавно было объективным; происходит познание учащимся чего-то нового, что еще им не пережито в физической реальности. Познание мира и себя в нем, основанное на чувствах и ценностном осмыслении, является потребностью подросткового возраста.

Актуальная ситуация, сложившаяся в системе общего среднего музыкального образования Республики Беларусь, такова, что именно на подростковом этапе, определяющем все дальнейшее ценностно-смысловое развитие, растущая личность оказывается лишенной естественной и востребованной опоры своего духовного роста и развития. Согласимся с мнением экспертов, которые утверждают, что в условиях общества глобальных и цивилизационных кризисов, когда решающую роль для продолжения истории человечества имеет качество жизни и поведение каждого, такое упущение может привести к катастрофическим последствиям (Б. Т. Лихачев, В. В. Медушевский, Б. М. Неменский, В. И. Слободчиков, М. В. Кларин и др.).

На острую необходимость организации устойчивого, целостно организованного процесса музыкально-эстетического воспитания на уровне общего среднего образования указывают Б. О. Голешевич, И. И. Казимирская, Г. Г. Коломиец, В. В. Медушевский, В. П. Рева, Е. С. Полякова и др. Ценность и специфика музыкального образования, в отличие от тех его видов, которые направлены на развитие у учащихся представлений и знаний об объективно существующем мире, в том, что оно создает прочувствованный, «проинтонированный» каждым человеком образ мира и себя в этом мире. Музыкальное искусство позволяет обеспечить образование высшего качества в опоре на духовно-нравственные ценности, в связи с чем максимальное включение его в образовательный процесс является обоснованным требованием времени.

Как показали результаты проведенного нами опроса учащихся 1–11 классов учреждений общего среднего образования (250 человек), родителей (150 человек), учителей (150 человек), потребность в целостно и непрерывно организованном музыкально-воспитательном процессе осознается в равной степени всеми участниками образова-

тельного процесса. Респонденты считают целесообразным введение учебного предмета «Музыка» в учебные планы на II и III ступенях общего среднего образования (76,7 % родителей, 83,3 % учащихся, 90 % учителей).

Большинство из опрошенных нами педагогов (56,6 %) осознают музыкальную культуру как базовое качество гармонически развитой личности. Отсутствие опыта системного музыкально-образного восприятия мира и музыкально-эстетической деятельности у учащихся II и III ступеней общего среднего образования оценивается педагогами (58,6 %) как критичная ситуация для целостного развития растущей личности.

Таким образом, полученные в ходе нашего исследования данные указывают на необходимость признания правомочности музыкально-эстетической точки зрения на организацию всего образовательного процесса, а эстетической оценки и музыкально-эстетического переживания как равноправного средства освоения содержания образования. Введение музыки в качестве равноправного и обязательного к изучению учебного предмета на всех ступенях общего среднего образования Республики Беларусь является актуальным и востребованным запросом общества и его заинтересованных граждан. Приобщение обучающихся к музыкальному искусству на протяжении всего периода их обучения в общеобразовательной школе – необходимое условие воспитания целостной личности.

По нашему мнению, музыкально-воспитательный процесс может и должен рассматриваться в современных условиях в качестве стержня, гармонизирующей проникающей практики всего образовательного процесса учреждения общего среднего образования, а музыкальное искусство должно приобрести статус системообразующего компонента всего процесса обучения учащихся.

В этой связи реальной и целесообразной стратегией организации образовательного пространства учреждения общего среднего образования может быть эстетизация образовательной среды посредством музыки (музыкально-эстетическая организация образовательной среды), которая понимается нами как насыщение и преобразование социального и пространственно-предметного окружения растущей личности музыкально-эстетическими элементами с целью расширения возможностей музыкально-эстетического и духовно-нравственного развития учащихся [4].

Эстетизация образовательной среды средствами музыкального искусства рассматривается нами как закономерность организации процесса обучения, который реализуется через влияние музыкального

искусства на все компоненты образовательной среды учреждения образования: многообразные виды учебно-познавательной деятельности учащихся, технологии и формы ее организации, межличностные отношения участников образовательного процесса, его предметно-материальное наполнение, духовные традиции.

Целью музыкально-эстетической организации образовательной среды выступает заинтересованность личности в собственном эстетическом развитии средствами музыки, повышение уровня ее музыкальной и духовной культуры, создание музыкального фона школьной жизни как компонента благоприятного психологического климата в школьном коллективе, эстетизация межличностных отношений участников образовательного процесса, развитие и создание традиций и ценностей школьной жизни, связанных с удовлетворением базовых потребностей всех участников образовательного процесса.

Стоит отметить, что музыкально-воспитательный процесс востребован сегодня и как всепроникающая практика общественно значимого масштаба, которая может внести свой вклад в развитие мышления личности XXI в., способной сознательно смещать фокус своей жизни в область потребления духовных ценностей, творческой самореализации. В связи с этим огромную роль приобретает распространение в обществе музыкального искусства, знаний о нем, что с успехом может делать общеобразовательная школа, вооружившись целостно выстроенным музыкально-воспитательным процессом.

Список использованных источников

1 Беляев, И. А. «Целостность человека» и «Цельность человека»: соотношение понятий [Электронный ресурс] / И. А. Беляев // Вестник ОГУ. – 2014. – № 2. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-cheloveka-i-tselnost-cheloveka-sootnoshenie-ponyatiy>. – Дата доступа : 10.04.2020.

2 Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1999. – 432 с.

3 Коломиец, Г. Г. Смысл и ценность музыки [Электронный ресурс] / Г. Г. Коломиец // Ценности и смыслы. – 2010. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/smysl-i-tsennost-muzyki>. – Дата доступа : 10.04.2020.

4 Беляев, А. А. Эстетическая организация среды / А. А. Беляев // Эстетика. Словарь / под общ. ред. А. А. Беляева [и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – С. 422–423.

Л. Д. Ермакова
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Утверждение И. Ф. Харламова о том, что «...компетентность кадров и их высокая гражданская ответственность во многом определяют масштабы и темпы научно-технического прогресса...» получила свое продолжение в образовательной практике подготовки специалиста в цифровом обществе. Его идеи о недопустимости такого положения, когда некоторые выпускники вузов, приходя на производство, в течение ряда лет не могут проявлять необходимую самостоятельность и творчество в работе, и вынуждены «доучиваться» как в области теории, так и в области практической деятельности» являются актуальными в современной образовательной практике [1, с. 3–4].

Одним из важнейших факторов, определяющих рельеф современного образования, является цифровизация общества. В Республике Беларусь взят курс на развитие цифрового общества. Разработана и реализуется Государственная программа развития цифровой экономики и информационного общества на 2016–2020 годы, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь [2]. В рамках ее выполнения Министерство образования реализует проект «Электронная школа».

В учреждениях высшего профессионального образования внедряются сервисы электронных кураторских дневников, электронных журналов и электронных зачетов. Активно внедряются в образовательный процесс мобильные компьютерные устройства, голосовая почта, электронная почта, система Скайп на различных платформах. Одним словом, мы живем в электронном мире, который на наших глазах превращается из вертикального в горизонтальный, из закрытого в практически прозрачный, из линейного в сетевой, из регламентированного в неопределенный, из однозадачного в многозадачный.

В этой связи стоит обратить внимание на доступные возможности подготовки компетентностного специалиста, в числе которых практико-ориентированные методы обучения с использованием современных сервисов сети Интернет и облачных программных продуктов, размещенных на удаленных серверах.

Технические возможности в цифровом обществе позволяют получить мгновенный доступ практически к любой информации, в том

числе онлайн-курсам университетов мира. Менее чем за минуту возможно осуществлять сложнейшие вычисления, максимально индивидуализировать процесс обучения с учетом как интересов, так и особенностей психофизического развития будущего специалиста. Использование цифровых ресурсов в образовательном процессе не только открывает огромные возможности, но и порождает педагогические риски в подготовке компетентного специалиста.

Педагогический риск – это применение необычного метода или приема разрешения отдельной педагогической задачи при отсутствии полной уверенности в положительном результате, когда обычные меры оказываются малоэффективными [3, с. 508]. Риск появляется всегда в тех случаях, когда нет полной ясности и определенности в обстановке, а решать необходимо. Нельзя рассматривать педагогический риск подготовки компетентного специалиста как возможную неудачу лишь преподавателя, хотя вероятность такого исхода возможна. Поэтому очень важно уметь управлять риском, минимизировать, если невозможно избежать.

Важнейшим компонентом любого вида деятельности является цель. Целью современного образования (его ожидаемым результатом) является конкурентоспособный специалист, обладающий совокупностью профессиональных компетенций, способствующих безопасному поведению в интернете, активному использованию информационно-коммуникационных технологий в интересах профессии и общества, а также ответственному отношению к поиску необходимой информации в интернете, принятию разумных решений в отношении ее достоверности и надежности.

Таким образом, речь идет о личностном развитии не только будущего компетентного специалиста, но и цифрового гражданина. Однако если проанализируем все показатели рейтингов профессорско-преподавательского состава, структурных подразделений университета, личность будущего специалиста – цифрового гражданина – просматривается с трудом.

В период цифровизации общества осуществляется технологизация образовательного процесса. Применение информационно-коммуникационных технологий и компьютерной техники в образовательном процессе предполагает перенос на них ряда традиционных функций преподавателя; использование их как посредников во взаимодействии преподавателя и будущего специалиста; обуславливает использование формализованных моделей и знаковых систем в образовательном процессе; порождает новую педагогическую реальность, проявляющуюся в «сжатии» социального времени, что является мощ-

ным фактором развития личности и в определенной мере повышает социальную мобильность будущего специалиста. Это обуславливает потребность в изменении подходов к формированию компетенций будущего специалиста.

Важнейшими из компетенций в цифровом обществе становятся умение обучаться (в том числе самостоятельно) на протяжении всей жизни, готовность к нескольким сменам профессии в условиях постоянно изменяющихся потребностей рынка труда, а также способность ориентироваться в избыточных потоках информации, самостоятельно отделять нужное от так называемого «информационного мусора» и многочисленных информационных угроз.

Проведенный анализ подготовки компетентного специалиста в цифровом обществе с помощью дискурс-анализа и экспертного опроса (выборка 28 преподавателей университета на курсах повышения квалификации и 148 студентов 1–5 курсов) позволил выделить некоторые педагогические риски технологизации образовательного процесса.

Во-первых, важно отметить, что 52 % преподавателей утверждают, что новые информационно-коммуникационные технологии по большей части сфокусированы на проблеме «как учить», и совсем не затрагивают важнейший вопрос – «чему учить». Это происходит по причине того, что в большинстве своем преподаватели находятся в основном на этапе освоения информационно-коммуникационных технологий.

Во-вторых, беспокоит то, что у будущих специалистов-педагогов (более чем у 60 %) наблюдается игнорирование знаний орфографии, пунктуации и грамматики, мотивируя тем, что во всех гаджетах и браузерах есть функция автоисправления. Кроме того, большинство студентов утрачивают навыки каллиграфического письма, испытывают затруднения при распознавании рукописного текста. Как подтверждают многие исследования, это может препятствовать развитию творческих способностей как самих специалистов, так и в процессе педагогической деятельности. Непроизвольно встает вопрос, а способны ли будут такие специалисты обучать грамотному письму обучающихся?

В-третьих, теряется способность воспринимать большие тексты, даже если темы изучаемой дисциплины размещены в электронных учебно-методических комплексах. Известно, что среднестатистический пользователь Интернета прочитывает не более 20 % текста, размещенного на странице, и всячески избегает больших абзацев. Исследования показали, что человек, постоянно подключенный к сети,

текст не читает, а сканирует как робот – выхватывает отовсюду разрозненные куски данных. Пользователь сначала считывает несколько первых строк текстового содержимого страницы (иногда даже полностью, от начала до конца), затем перескакивает на середину страницы, где считывает еще несколько строк (как правило, уже лишь частично, не дочитывая строки до конца).

Вряд ли найдется человек, который не слышал бы популярного сетевого высказывания «слишком много букв – не осилил». Получается замкнутый круг – писать много нет смысла, поскольку это почти никто не будет читать, а сокращение объема передаваемой мысли приводит к еще большему скудоумию не только читателей, но и будущего специалиста.

В-четвертых, под влиянием Интернета параллельно с профессиональной лексикой осваивается особый язык, формируется молодежный сленг (короткие предложения без прилагательных и знаков препинания).

Таким образом, в процессе подготовки компетентного специалиста необходимо «быть с веком наравне». Учебные задания на основе использования Интернет-сервисов и удаленных облачных программ могут содержать разные учебные цели (моделирование процессов и явлений, коллективный сбор и обработка информации, поиск методов ее анализа) и направляться на развитие цифровых компетенций у будущего специалиста.

Педагогическим рискам технологизации образовательного процесса подготовки компетентного специалиста в цифровом обществе можно противопоставить личностную зрелость цифрового гражданина, многообразие видов деятельности, профессионализм преподавателей, а также эффективное управление мотивацией, содержанием образования и технологиями обучения.

Список использованных источников

1 Вузовское обучение: проблемы активизации / Б. В. Бокуть, С. И. Сокарева, Л. А. Шеметков, И. Ф. Харламов ; под ред. Б. В. Бокутя, И. Ф. Харламова. – Минск : Университетское, 1989. – 110 с.

2 Государственная программа развития цифровой экономики и информационного общества на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://bit.ly/2HJscWV>. – Дата доступа : 10.04.2020.

3 Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : «Современное слово», 2005. – 720 с.

Ф. В. Кадол

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

**НАУЧНАЯ ШКОЛА ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ
ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ АКАДЕМИКА
И. Ф. ХАРЛАМОВА**

Харламов Иван Федорович (1920–2003) родился 30 июня в д. Шарпиловка Гомельского района. Первоначальное педагогическое образование получил в Речицком педагогическом училище (1935), в 1938 году работал в Речицкой районной газете «Заря Коммуны», учился в Рогачевском учительском институте (1940), с отличием окончил литературный факультет Гомельского педагогического института имени В. П. Чкалова (1952), аспирантуру при МГПИ имени А. М. Горького (1955) с успешной защитой кандидатской диссертации в Москве (1956).

В довоенные и послевоенные годы на протяжении ряда лет работал учителем, директором школы, заведующим Лоевским районо. С 1955 года работал старшим преподавателем, доцентом, проректором по учебной и научной работе, с 1965 по 2003 год – заведующим кафедрой педагогики ГГУ имени Ф. Скорины. Доктор педагогических наук (1973), профессор (1974), член-корреспондент (1974–1990) и академик Академии педагогических наук СССР (1990), иностранный член Российской академии образования (1999), академик НАН Беларуси (1995), заслуженный деятель науки БССР (1980), Лауреат Государственной премии Республики Беларусь (2001).

Как участник Великой Отечественной войны был награжден Орденом Отечественной войны II степени, медалью «За победу над Германией», юбилейными медалями «20 лет победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», «50 лет Вооруженных сил СССР». В мирное время награжден медалью «За трудовое отличие» (1961), медалью «Ветеран труда» (1975), орденом «Трудового Красного Знамени» (1976), Почетными грамотами Верховного совета БССР (1978), Министерства высшего и среднего специального образования БССР (1984), Министерства образования Республики Беларусь (1994), серебряной медалью ВДНХ (1990), значком «Отличник образования Республики Беларусь» (1999).

Наибольший вклад И. Ф. Харламов внес в разработку теории и методики нравственного воспитания учащихся. Важнейшими научными трудами являются книги «Основные вопросы воспитательной работы в школе» (1967), «Активизация учения школьников» (1970),

«Теория нравственного воспитания» (1972), «Педагогика: курс лекций» (1979), «Нравственное воспитание школьников» (1983). Ряд книг были изданы на чешском, эстонском и китайском языках.

Большой заслугой И. Ф. Харламова является подготовка учебных пособий и учебника по нормативному курсу «Педагогика». Еще при жизни автора, начиная с 1979 года, они выдержали более 10 изданий. Научное наследие ученого составляет более 40 книжных изданий – учебных пособий, монографий, методических пособий для учителей и студентов, более двухсот статей в журналах, сборниках научных статей и материалов, большое количество газетных публикаций, а также книга стихов «На перекрестках жизни». Последним подтверждается многогранность творческого потенциала выдающегося педагога.

Большой популярностью среди ученых-педагогов, учителей и классных руководителей пользовалась серия научно-методических пособий И. Ф. Харламова «Этические беседы с учащимися» для V–VIII классов. Для каждого класса издавался отдельный сборник бесед с учетом особенностей подросткового возраста. В их подготовке принимали активное участие методисты, творчески работающие учителя и классные руководители школ г. Гомеля и Гомельской области: Д. В. Добрынина, Н. С. Купцова, В. М. Некрашевич, Л. И. Радинская, Н. П. Рухля, В. П. Чепелов и др.

Много сделано академиком И. Ф. Харламовым в подготовке педагогических кадров. Им создана научная школа нравственного воспитания учащихся. 16 его учеников стали кандидатами и 3 докторами педагогических наук (Ф. В. Кадол, В. Т. Чепиков, В. С. Болбас), 1 – доктором политических наук (Л. Н. Сечко). Темы их диссертационных исследований формулировались в русле основополагающих идей основателя научной школы нравственного воспитания учащихся. Под научным руководством И. Ф. Харламова его первым аспирантом Ф. В. Кадолом была исследована проблема создания и развития воспитательных перспектив ученического коллектива класса. Рассматривая перспективы как проектно-эмоциональный феномен, Ф. В. Кадол объяснил их внутреннюю архитектуру и механизмы воздействия на нравственное развитие и саморазвитие личности с точки зрения способности человека к опережающему отражению морального смысла своих действий и поступков. Научные находки проведенного исследования получили дальнейшую разработку в докторской диссертации Ф. В. Кадола на тему: «Формирование чести и личного достоинства учащихся в системе нравственного воспитания». Исследование было выполнено на материале учебно-воспитательной работы с учащимися старшего школьного возраста.

Цикл диссертационных работ аспирантов И. Ф. Харламов был непосредственно связан с теорией и методикой нравственного воспитания подростков. Среди них научные исследования Л. Н. Сечко, В. П. Горленко, А. А. Лытко. Так, диссертация Л. Н. Сечко была написана на тему: «Формирование у учащихся негативного отношения к аморальным поступкам». Исходной идеей данного исследования явилось научное положение о том, что нравственное развитие учащихся выступает как процесс формирования у них способности к правильной моральной ориентировке и саморегуляции своего поведения. Продолжением развития идей нравственного становления личности было диссертационное исследование В. П. Горленко «Приучение подростков к обдумыванию своего поведения в процессе нравственного воспитания». В нем была раскрыта сущность и структура процесса обдумывания учащимися своего поведения и определены те специфические особенности, которые характеризуют этот процесс в общей системе нравственного воспитания.

Ряд аспирантов школы И. Ф. Харламова выполнили содержательные исследования и защитили кандидатские диссертации по историко-педагогической проблематике. К этому направлению научной школы И. Ф. Харламова следует отнести диссертации Н. Ф. Бугановой – «Становление и развитие гуманистических основ воспитания в советской школе (1917–1941 гг.)», А. В. Дикаревой – «Развитие прогрессивных идей и нравственного воспитания в русской педагогике второй половины XVIII века», Т. В. Лукиной – «Развитие теории и методики нравственного воспитания в трудах Н. И. Болдырева», В. М. Целуйко – «Развитие теории коммунистического воспитания в трудах Н. К. Гончарова», Е. Л. Бахтановой – «Преодоление авторитаризма и утверждение идей демократизации и гуманизации школьного воспитания в советской педагогике (20-е годы)», В. С. Болбаса – «Прогрессивные нравственно-воспитательные идеи представителей педагогической и общественной мысли XVI–XVII вв.». Следует отметить, что В. С. Болбас в последующие годы защитил докторскую диссертацию по проблеме развития теории нравственного воспитания в трудах представителей белорусской педагогической мысли от древних времен до конца XVII столетия. Тем самым научно-педагогическая школа Гомельщины внесла и продолжает вносить весомый вклад в разработку теории, истории и методики нравственного воспитания.

Благодаря научно-исследовательской работе учеников школы И. Ф. Харламова была всесторонне освещена система воспитательной работы по формированию и развитию у обучающихся целостной системы нравственных качеств. Современный научный уровень изложе-

ния теоретических основ нравственного воспитания в значительной мере обеспечивается путем конкретного использования данных всей системы наук о человеке и, в частности, философии, этики, физиологии, психологии. Идеи этих наук не только служат базой для раскрытия методологических основ теории и методики нравственного воспитания, но и помогают уяснению сущности и методики воспитательной работы в целом. На этой основе кафедрой педагогики, которую долгие годы возглавлял И. Ф. Харламов, разрабатываются психологические основы воспитательного процесса, дается психологическая аргументация каждому методу воспитания, освещается психологическая и педагогическая стороны процесса нравственного развития и саморазвития.

В работах И. Ф. Харламова был поставлен методологический вопрос о развитии позитивного отношения не только к социально значимой деятельности, но и к повышению его личностной значимости, формированию у обучающихся чувства чести и личного достоинства. Эти качества рассматриваются учеными школы И. Ф. Харламова в качестве одного из критериев нравственной воспитанности учащихся, так как понятия честь и чувство личного достоинства находятся на вершине всей системы личностных качеств, венчают весь процесс нравственного воспитания и являются его итоговым результатом. В этом смысле честь и личное достоинство являются результатом воспитания у учащихся патриотизма и культуры межнациональных отношений, гуманизма и трудолюбия, дисциплинированности и культуры поведения, а также достижения успехов в учебе, трудовой деятельности, спорте и других социально и личностно значимых видах деятельности, имеющих нравственную акцентуацию. Это научное направление получило фундаментальную разработку в исследованиях ученых кафедры педагогики. Научная тема о воспитании чести и достоинства подростков и старших школьников получала финансовую поддержку Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований.

О признании разработок ученых школы нравственного воспитания И. Ф. Харламова свидетельствует весьма примечательный факт. В книге Г. Ю. Ксензовой «Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности учителя», изданной в 2004 г. в Москве в издательском центре «Педагогический поиск», на 222 странице даются ссылки на три статьи учеников И. Ф. Харламова (В. С. Болбаса, В. П. Горленко и Ф. В. Кадола). Причем эти статьи были опубликованы в самом престижном для того времени российском журнале «Педагогика». Приведем название этих статей: Болбас В. С. Наука добродетели Симеона Полоцкого (Педагогика, 1998, № 5); Горленко В. П.

Обдуманность поведения учащихся: проблемы нравственного поведения школьников (Педагогика, 1993, № 4); Кадол Ф. В. Честь и достоинство: критерии их развития у старшеклассников (Педагогика, 1996, № 6). На наш взгляд, это весьма примечательный факт, который говорит о научном и содержательном уровне работ учеников школы И. Ф. Харламова. В советское время существовало неписанное правило, согласно которому докторская диссертация по педагогике принималась к защите только после опубликования ее результатов в этом престижном педагогическом журнале.

И. Ф. Харламов был не только создателем школы нравственного воспитания в ГГУ имени Ф. Скорины, но и основоположником педагогической науки Гомельщины в целом. При этом есть все основания говорить о приоритетности его научно-методических трудов в современной педагогике Республики Беларусь, в особенности в области нравственного развития и саморазвитии личности, активизации учения школьников, подготовке и издании учебных пособий и учебников по педагогике. Многие работы И. Ф. Харламова были изданы большими тиражами в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Дальнейшее научное продвижение школы теории и методики нравственного воспитания И. Ф. Харламова может состоять в расширении и детализации вопросов морально-этического воспитания обучающихся в условиях современного социума. Этот процесс должен проходить на основе достижений психолого-педагогической науки, новейших научных разработок по теории и методике нравственного развития и саморазвития личности. В частности, в последующей исследовательской работе может быть сделан акцент на разработку системы практической деятельности учителей, классных руководителей, кураторов учебных групп и социальных педагогов по вопросам морально-этического воспитания обучающихся в целостном образовательном процессе. Дальнейшее внимание следует обратить на развитие духовно-нравственной культуры растущего человека в соответствии с требованиями Кодекса Республики Беларусь об образовании, соглашения о сотрудничестве между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью, с учетом требований новой Концепции и Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг.

В настоящее время ученые школы И. Ф. Харламова изучают потенциальные возможности целостного образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования и его роль в социально-нравственном воспитании детей и учащейся молодежи. Цель и задачи проводимого исследования состоят в углублении социальной значи-

мости и сущности нравственного воспитания детей и учащейся молодежи, определении содержания и технологии воспитательной работы по социальной адаптации подрастающего поколения в условиях постиндустриального общества. Группой ученых кафедры выполнено научное исследование в рамках Беларускаго республіканскаго фонда фундаментальных исследований на тему: «Создание модели педагогического пространства для нравственного саморазвития обучающихся из категорий социального риска».

В процессе проведенного исследования по кафедральной тематике дано психолого-педагогическое и научно-методическое обоснование социальной направленности нравственного воспитания обучающихся в контексте профессиональных и нравственных обязанностей учителей и классных руководителей. Разработана система методов и приемов, форм и средств нравственного развития обучающихся, которая позволяет повысить научно-методическую компетентность воспитательной работы классных руководителей и кураторов учебных групп в условиях целостного образовательного процесса. Результаты проводимого исследования позволяют использовать педагогический потенциал делового взаимодействия в системе «воспитатель – воспитанник» на основе педагогического сопровождения нравственного выбора обучающихся с использованием содержательно-структурных характеристик морально-этического сознания и поведения, внешних и внутренних факторов нравственного развития личности. Приведены в систему диагностические методики и обобщен эмпирический материал по практической организации социального и нравственного воспитания детей и учащейся молодежи. Уточнены научные закономерности и основные социальные тенденции совершенствования нравственного воспитания детей и учащейся молодежи и выявлены перспективные направления социализации личности на основе приобретенного опыта нравственного поведения с учетом традиций морально-этической культуры современного человека.

Таким образом, научно-педагогические идеи И. Ф. Харламова не потеряли актуальности и в настоящее время, являются надежным ориентиром в решении важнейших педагогических проблем. Особую роль играют его работы о закономерностях целостного образовательного педагогического процесса, деятельностно-отношенческой концепции нравственного воспитания, его непрерывности и целостности, генеративности и гуманистической направленности. Их реализация в современных учреждениях общего среднего и высшего образования помогает развитию и коррекции нравственного сознания и поведения обучающихся, трансформации внешних факторов развития личности

во внутренние стимулы ее морально-психологического саморазвития, обретению учащимися и студентами социально-личностной компетентности и нравственной самодостаточности.

М. Г. Кошман

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Социокультурные тенденции влияют на развитие гуманитарного знания, особенно педагогического. Дифференциация педагогического знания зависит от развития пространства деятельности в обществе. Именно поэтому палитра современного педагогического знания довольно широкая, а его экспансия продолжает расширяться на другие праксиологические пространства, возникающие в современном социуме. Одним из важнейших видов деятельности в обществе является физическая культура и спорт. Педагогические процессы, осуществляемые в данном виде деятельности, объясняет, описывает и проектирует педагогика физической культуры. Сегодня данный вид педагогического знания имеет свое место и значение в системе педагогической эпистемиологии.

В специальной профессионально-педагогической подготовке физкультурных кадров «Педагогика физической культуры» занимает сегодня свое должное место в учебных планах по подготовке будущих спортивных педагогов в России, а также в системе их переподготовки и повышения квалификации. К сожалению, в системе высшего профессионального физкультурного образования нашей страны данному учебному курсу уделяется недостаточно внимания.

Педагогика физической культуры является неотъемлемой, органической частью общепедагогической, профессиональной подготовки студентов в процессе изучения методологических, психолого-педагогических и специальных дисциплин. Основной акцент делается на формирование профессионального мышления и деятельности специалистов сферы физической культуры и спорта на основе теории развивающего обучения В. В. Давыдова и методологии проектирования Г. П. Щедровицкого [1]. При этом учитывается тот фактор, что в последнее время спортивная педагогика как наука и практика интенсивно развиваются. Поэтому в содержании курса нашли отражение различные подходы к анализу педагогических явлений, педагогические

инновации, образовательные технологии, опытно-экспериментальные практико-ориентированные исследования в сфере физической культуры и спорта. Для научно-методического обеспечения данного курса спроектирован и разработан специальный учебник [2]. В последнее время все больше появляется региональных учебных пособий по данному направлению. Содержание разработанного нами учебника «Педагогика физической культуры» соответствует учебной программе и направлено на повышение уровня профессионально-педагогической культуры студентов физкультурных вузов и факультетов физической культуры, учащихся педагогических колледжей и училищ олимпийского резерва, а также слушателей факультетов и институтов переподготовки и повышения квалификации физкультурных кадров. Данный учебник принципиально отличается от других тем, что это учебник нового поколения, для которого характерны рефлексивность, развивающий характер, системность, проблемность и мыслекоммуникационность (диалогичность).

Следует отметить, что идеи (и их содержательное наполнение), которые представлены в курсе «Педагогика физической культуры», должны органично и системно использоваться (в различных вариантах) в процессе подготовки современного спортивного педагога. В содержании данного учебника отражены теоретические основания для разработки стратегических линий развития научно-методологических исследований в области профессионального физкультурного образования и модернизации самой педагогики физической культуры. За последние два десятилетия было подготовлено и используется в образовательной практике два издания педагогики физической культуры. Первое издание вышло в 2006 году, второе – в 2013 году. Продолжается работа над рефлексивным осмыслением структуры и содержания данного курса с учетом и на основе классического и специфического педагогического наследия.

Теоретическое моделирование развития содержательности педагогики физической культуры основано на следующих положениях: 1) на теоретическом видении и опыте использования в непрерывном педагогическом образовании классического педагогического наследия (Ю. К. Бабанский, О. Л. Жук, Н. И. Решетень, В. А. Сластенин, П. И. Пидкасистый, И. Ф. Харламов и др.); 2) на онтологических представлениях о сущности «педагогического» в обществе; 3) на сущностных характеристиках и теоретических моделях педагогических, дидактических, образовательных и воспитательных систем; 4) на сущности, содержании и специфике сферы физической культуры и спорта и специфических особенностях педагогической деятельности в ней; 5) на

практическом опыте реализации данного курса в системе непрерывного профессионального физкультурного образования.

Исходя из данных положений, осуществим реконструкцию структуры и содержания «педагогического» в крупнейших культурных педагогических образцах. В учебнике по педагогике И. Ф. Харламова предложена следующая классическая структура его содержания: общие вопросы педагогики, дидактика, воспитание, школоведение [3]. В аналогичных работах других классиков педагогической науки в определенном видоизменении и конкретике присутствует общепринятая структурная организованность. В специальных работах, посвященных педагогике физической культуры, которые в последнее время развиваются очень интенсивно, наблюдаются различные подходы к определению ее структуры и содержания. К сожалению, приходится констатировать, что авторы моделируют данные учебные пособия исходя из того материала, который у них есть и они его уже хорошо наработали и усвоили. В основание данных курсов авторы практически не кладут каких-то теоретических моделей классического или инновационного образцов. Поэтому структура и содержание данных курсов носит эпизодический и фрагментарный характер, что не в полной мере способствует раскрытию педагогического потенциала данного учебного курса [4].

В теоретических работах, посвященных изучению сущности и структуры педагогических систем, представлены следующие компоненты: системообразующие факторы (цель и результат); субъект учебной деятельности (учащийся как личность и его учебная деятельность); учитель (личность и его педагогическая деятельность); механизм педагогического взаимодействия (методы, формы, средства, принципы и др.), педагогическая среда. Методологический анализ классического педагогического наследия позволил нам спроектировать гипотетическую теоретическую модель структуры и содержания учебника нового поколения «Педагогика физической культуры».

Развитие педагогики физической культуры осуществляется посредством актуальных и востребованных педагогических и методологических исследований. Для того, чтобы разработать актуальную тематику исследований в области педагогики физической культуры необходимо использовать современный методологический подход (проектно-программный), сущность которого заключается в проектировании план-карты данных исследований. Эмпирический опыт и теоретическое моделирование такой работы имеется в образовательном пространстве и представлен в ряде исследований [5].

В ходе эмпирических разработок этого вопроса предполагается получить множество различных позиций и взглядов отдельных ученых и научных школ. Это решение не будет целостным, методологически обоснованным и адекватным вызовам времени, оно будет носить случайный характер. Стихийно-эмпирический подход к этому вопросу является малоэффективным. Поскольку в первом подходе нет возможности работать и он очень малопродуктивный, то исходя из состояния гуманитарного знания и собственных методолого-теоретических исследований в области профессионального физкультурного образования, педагогики физической культуры, на наш взгляд, актуальной и перспективной тематикой являются следующие направления: телеологические основания; общенаучные подходы; профессионально-педагогическая культура (компетентность) спортивного педагога; становление у спортивных педагогов профессионализма мыследеятельностного типа в процессе вузовского обучения; профессионализм личности спортивного педагога; профессионализм деятельности спортивного педагога; формы организации обучения в вузе; методы активного обучения; модернизация профессионального физкультурного образования; структура содержания профессионального физкультурного образования; обновление содержания профессионального физкультурного образования; педагогические процессы; участники образовательного процесса; образовательная среда; управление педагогическим образованием; педагогические результаты и продукты и др.

Данные направления конституируют, создают контуры (топы) пространства педагогики физической культуры, которые выступают в качестве методологических ориентиров при тематизации научно-исследовательских и методологических программ. В заключение отметим, что комплексирование данных направлений при конкретизации научно-методологических исследований позволит получить актуальное конкретно-тематическое поле исследований (план-карту) в области педагогики физической культуры и непрерывного профессионального физкультурного образования. На основе социального заказа и с учетом контуров данной план-карты выполнение конкретных научно-методологических исследований позволит осуществить критериальное (неслучайное) развитие педагогической эпистемологии в физкультурном пространстве.

Список использованных источников

1 Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа Культурной Политики, 1996. – 760 с.

2 Педагогика физической культуры : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. С. Д. Неверковича. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. – 368 с.

3 Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.

4 Карпушин, Б. А. Педагогика физической культуры : учебник / Б. А. Карпушин. – М. : Изд-во «Советский спорт», 2013. – 304 с.

5 Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громько. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.

А. В. Литвин

г. Львов, ЛГУБЖД

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОИСКОВ

Глобальные вызовы современности побуждают нас пересматривать концептуальные основы научно-педагогического познания, переосмыслить различные компоненты образовательной деятельности – от методологии до приемов и средств обучения и воспитания. Образовательные проблемы, как правило, многоаспектны, поэтому исследователи, приступая к анализу проблемы, должны выделить первостепенные идеи, методы ее изучения и решения в педагогической плоскости, учитывая и используя наиболее весомые результаты и достижения предшественников. В частности, методологической основой развития педагогической науки являются центральные идеи, принципы и концепции философии образования в ее полифункциональном выявлении: онтологическом, эпистемологическом, антропологическом, этическом, герменевтическом, аксиологическом, акмеологическом, когнитологическом, синергетическом [1, с. 7].

В представленной статье мы рассмотрим, как взаимосвязаны направления, функции, структурные составляющие, принципы организации (усовершенствования) процесса обучения, как они проецируются на предложенные исследователем педагогические условия. Исходя из необходимости обеспечения практической направленности, значимости и пользы (экономического эффекта) любого исследования в области теории и методики образования, можно с уверенностью утверждать, что сущностной целью научно-педагогической работы всегда является повышение качества образования и/или эффективно-

сти исследуемой образовательной системы. Обоснование педагогических условий, необходимых для достижения этой цели в настоящее время – основная задача научного поиска. В то же время повышение качества и эффективности обучения связано с реформированием, модернизацией или оптимизацией образовательного процесса. Отметим, что наиболее целесообразной с практической точки зрения, как правило, является именно оптимизация.

Принцип оптимальности, внедренный в педагогику Ю. К. Бабанским, требует, чтобы образовательный процесс достигал наиболее высокого для определенной ситуации уровня функциональности. Теория оптимизации, по авторитетному мнению Б. С. Гершунского, исходит из целостного рассмотрения объекта оптимизации (образовательного процесса), требует системного подхода к обоснованию всех его элементов в едином цикле поиска и реализации образовательной инновации и учитывает реальные условия внедрения теории в современную педагогическую практику [2, с. 96].

Ю. К. Бабанский отмечает, что к каждому из основных компонентов образовательного процесса и к процессу в целом должны быть выдвинуты основополагающие требования, которые являются принципами обучения. При таком подходе последовательность принципов становится четкой и конкретной, повышается их значение [3, с. 162]. Подчеркнем, что дидактические принципы, как правило, педагоги-классики выводят из закономерностей обучения.

Продолжая свою мысль, ученый настаивает, что из принципов дидактики логически вытекают способы оптимизации обучения. Если исходить из этого, разработанные способы становятся «не произвольными практическими рекомендациями, а научно обоснованной категорией дидактики, хотя и более конкретной, чем категории принципов и закономерностей обучения» [3, с. 249]. Поставив задачу разработать четкие направления усовершенствования процесса профессиональной подготовки, а также соответствующие организационно-педагогические условия оптимизации образовательного процесса в учреждениях профессионального (как высшего, так и начального) образования, мы исходим именно из целостности образовательного процесса, предполагающего единство его основных компонентов: содержательного; организационно-проектировочного; психолого-мотивационного; операционно-процессуального; контрольно-оценочного; организационно-управленческого и др. Приняв во внимание, что некоторые из них лежат в одной плоскости, можем определить основные направления оптимизации (совершенствования) профессиональной подготовки (таблица 1) [4, с. 435].

Таблица 1 – Направления, функции, структурные составляющие, принципы и педагогические условия оптимизации профессиональной подготовки

Направления оптимизации профессионального образования			
оптимизация содержания обучения	оптимизация форм, средств, методов и технологий	оптимизация учебно-воспитательной и пр. деятельности	оптимизация организации и управления образованием
Основные аспекты оптимизации обучения			
целесообразность и прогнозируемость	производительность и альтернативность	эффективность и рефлексивность	оперативность и рациональность
Функции оптимизации в обеспечении качества подготовки			
совершенствование содержания подготовки с учетом требований работодателей	проектирование продуктивных технологий профессиональной подготовки	интенсификация педагогического взаимодействия преподавателей и студентов	интегрирование комплекса профессиональных компетентностей
Структурные составляющие оптимизации профессиональной подготовки			
координационная составляющая	проектировочная составляющая	процессуальная составляющая	организационная составляющая
Специфические принципы оптимизации профессиональной подготовки			
принцип прямой и обратной связи с работодателями, производством	принцип индивидуального проектирования профессионального обучения	принцип психологической комфортности образовательного процесса	принцип осознанной перспективы профессионального роста
Организационно-педагогические условия оптимизации подготовки			
взаимосвязь с рынком труда для согласования содержания подготовки	повышение компетентности научно-педагогических работников	создание инновационной информационно-образовательной среды	целенаправленное формирование комплекса компетентностей
Методика оптимизации профессиональной подготовки с			
содержательный компонент	технологический компонент	операционный компонент	организационный компонент

Проанализировав эти направления, можем уточнить функции оптимизации, которые будут соответствовать каждому из направлений

(например: совершенствование содержания образования, проектирование продуктивных технологий; интенсификация педагогического взаимодействия; интегрирование знаний, умений, навыков, выработанных качеств и приобретенного опыта). После этого следует перейти к определению структурных составляющих оптимизации обучения: координационной, проектировочной, процессуальной и организационной [5], которые также будут соответствовать определенным направлениям. Безусловно, каждый исследователь выбирает те направления, функции, составляющие, которые требуют наибольшего внимания в тех или иных обстоятельствах образовательного процесса, учебного заведения и являются объектом его исследования.

Очевидно, что способы оптимизации целесообразно разрабатывать уже на основе определенных направлений, функций и структуры оптимизации профессиональной подготовки, с учетом закономерностей и принципов (общедидактических и профессионального образования). Эти способы, на наш взгляд, следует трактовать как частичные (специфические) принципы профессиональной подготовки.

Следующий, наиболее ответственный этап психолого-педагогического исследования – это обоснование педагогических условий как комплекса специально спроектированных генеральных факторов влияния на внешние и внутренние обстоятельства образовательного процесса и личностные параметры всех его участников. Педагогические условия обеспечивают целостность обучения и воспитания в образовательной среде учебного заведения в соответствии с запросами общества и требованиями работодателей, способствуют всестороннему и гармоничному развитию личности, создают благоприятные возможности для выявления ее задатков, учета потребностей, формирования социально и профессионально важных качеств, ключевых квалификаций, общих и профессиональных компетенций [6, с. 28–29].

По мнению большинства исследователей, педагогические условия определенным образом поддаются регулированию, повышая эффективность педагогического взаимодействия. Однако они касаются, как правило, лишь отдельных сторон обучения. Кроме того, обоснованные условия часто являются слишком общими, недостаточно учитывают специфику учебного заведения, особенности определенного вида подготовки, профиль будущих специалистов. При этом наблюдаются существенные различия в понимании сущности педагогических условий. В результате их обоснование чаще всего сводится, к сожалению, к простому эмпирическому обобщению.

Отметим, что на самом деле реализация педагогических условий – это, собственно, планомерная работа по уточнению закономерностей

образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверки результатов научно-педагогического исследования. Выделенные педагогические условия, очевидно, должны коррелировать с установленными специфическими принципами. Только в этом случае удастся обеспечить их необходимость и достаточность. В соответствии с изложенным, организационно-педагогические условия оптимизации целесообразно разрабатывать именно на определенных в каждом конкретном случае специфических принципах. Кроме того, методику оптимизации тоже целесообразно проектировать на основе выделенных принципов и с учетом внедрения и реализации теоретически обоснованных условий.

Анализ всего комплекса элементов оптимизации профессиональной подготовки показывает, что направления, структурные составляющие, принципы оптимизации и организационно-педагогические условия, на которые они проектируются, тесно коррелируют. При этом каждый элемент предложенной инновации определенным образом касается и других элементов этого процесса, так же, как каждый способ оптимизации обучения опирается, как правило, не на один, а на несколько взаимосвязанных принципов обучения. В частности можно проследить перекрестные связи практически всех функций и структурных составляющих оптимизации.

Разумеется, мы не абсолютизируем предложенный подход. Многие исследователи и педагоги-практики успешно обосновывают условия, исходя из анализа психолого-педагогической литературы, отталкиваясь от опыта работы учебных заведений, собственных теоретических размышлений и результатов констатирующего эксперимента. Следует также учитывать сущность, назначение, направленность, значимость, конкретность выделенных условий [6, с. 39]. Обоснованный комплекс педагогических условий может касаться стратегии развития определенного уровня образования, образовательной системы конкретного заведения или проектирования технологии формирования отдельных компетентностей будущих специалистов. Однако если педагогические условия обоснованы правильно, обратная проверка подтверждает, что каждое условие касается одного из возможных направлений совершенствования образовательного процесса и согласуется с предложенными частичными принципами.

Поэтому, исходя из направленности педагогических условий на цель научного поиска, советуем решать педагогические проблемы комплексно, рассматривать образовательный процесс в его целостности и взаимосвязях. Выделить необходимые педагогические условия, определить и зафиксировать их главные характеристики можно толь-

ко после основательного теоретико-методологического анализа образовательной системы и научно-методических разработок, направленных на выявление ключевых связей учебно-воспитательного, учебно-производственного, организационно-управленческого и других процессов и явлений. В этом контексте обратим внимание на структуру теории профессионального образования А. М. Новикова (четыре идеи, 13 принципов и 41 условие), в которой для реализации каждого принципа предложено несколько условий, построенных по определенной классификации с конкретным обоснованием [7].

Известно, что процесс формирования специалиста происходит под давлением различных социальных факторов, явлений, среды, ситуаций, часто негативных, на которые, в отличие от педагогических условий, мы не можем влиять. К сожалению, крайне сложное положение, в котором в результате целого ряда объективных и субъективных факторов сегодня оказалась Украина, заставляют нас довольно скептически рассматривать перспективы быстрого развития образования и подъема науки в нашей стране.

Однако это только повышает актуальность и значимость научно-педагогических разработок, направленных на совершенствование деятельности научно-педагогических работников и инновационных учебных заведений. В наших реалиях постоянных изменений и преобразований, часто непоследовательных, а иногда откровенно ненужных, педагогические условия образовательной практики требуют постоянной корректировки и совершенствования. Для этого нужно создать педагогические условия, обеспечивающие мотивацию молодежи, качественную общеобразовательную и профессиональную подготовку и адаптацию к трудовой деятельности путем оптимизации и интенсификации образовательного процесса, модернизации учреждений профессионального образования. Прежде всего, должна быть определена теоретико-методологическая база, на основе которой выполняется всесторонний анализ проблемы, выстраиваются теоретические положения, обосновываются концептуальные идеи, педагогические условия, разрабатываются образовательные технологии, даются методические рекомендации, предложения и т. п.

Таким образом, предложенную идею комплексного подхода к совершенствованию образовательной системы считаем весьма целесообразной. Надеемся, что изложенный краткий анализ сущности и методики научно-педагогического исследования на примере оптимизации профессиональной подготовки раскрыл нашу концепцию научно-педагогических поисков в направлении совершенствования процессов профессиональной подготовки на этом уровне методологии научно-

исследовательской работы. Это поможет будущим исследователям обосновать совокупность необходимых педагогических условий как действенную систему продуктивного решения заданий образовательной практики, совершенствования работы образовательных учреждений, повышения качества подготовки специалистов.

Список использованных источников

1 Васянович, Г. Дидактичні засади формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників / Г. Васянович, В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 1. – С. 7–25.

2 Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К. : Вища шк., 1986. – 200 с.

3 Педагогіка : учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

4 Марцева, Л. А. Професійна підготовка молодших спеціалістів радіотехнічного профілю в технічних коледжах / Л. А. Марцева ; за ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : Тезис, 2015. – 436 с.

5 Пиралова, О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза : монография / О. Ф. Пиралова. – М. : Академия Естествознания, 2011. – 195 с.

6 Литвин, А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – 76 с.

7 Новиков, А. М. Структура системной теории развития профессионального образования [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Труды четвертых международных научных чтений, посвященных памяти С. Я. Батышева (Москва, 18–20 окт. 2010 г.). – Режим доступа : http://www.anovikov.ru/artikle/str_sys.htm. – Дата доступа : 28.05.2020.

Н. Р. Пяталашко

г. Минск, НИО

ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА» В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ребенку дошкольного возраста для развития всех функциональных систем требуется соответствующая сензитивным периодам дви-

гательная активность, которая является основой индивидуального развития и жизнеобеспечения организма ребенка. Неподвижность для детей дошкольного возраста чревата большой степенью утомляемости и может приводить к замедлению роста, задержке умственного развития, снижению сопротивляемости инфекционным заболеваниям (Л. П. Матвеев, Д. В. Хухлаева, Т. И. Осокина, А. В. Кенеман, Е. А. Тимофеева, В. А. Овсянкин, Л. Д. Глазырина, М. А. Рунова и др.).

Двигаясь, ребенок проявляет естественное стремление к физическому и психическому совершенствованию, что проявляется в различных двигательных действиях. Каждое двигательное действие представлено поведенческим двигательным актом, сознательно осуществляемым в целях решения какой-либо двигательной задачи. Содержание решения этой задачи определяет степень двигательной активности, которая обусловлена внутренними побуждениями ребенка, что подтверждается Р. С. Немовым в определении понятия «активность», где автор трактует активность как понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних или внутренних стимулов-раздражителей [1, с. 651].

В психолого-педагогической литературе также отмечается, что активность находится в прямой зависимости от темперамента ребенка. Дети, различные в типологическом отношении, по-разному приспособляются к условиям деятельности. Так, отмечается, что для подвижных, активных детей характерен неравномерный темп деятельности, быстрая перестройка в соответствии с конкретной задачей, а для инертных – равномерный темп деятельности, наличие предупредительных действий и др. [2, с. 426]. Это говорит о том, что при изучении проблемы, связанной с двигательной деятельностью детей старшего дошкольного возраста, необходимо учитывать наличие характеристик личности ребенка.

Далее необходимо рассмотреть понятие «деятельность» как ключевое понятие в определении двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. В современной педагогической энциклопедии деятельность трактуется как активное взаимодействие субъекта (живого существа) с окружающей действительностью, в ходе которого он целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя таким образом свои потребности [3, с. 125]. Деятельность – это активный процесс овладения общественным опытом, достижениями культуры. На протяжении жизни человек осваивает различные виды деятельности, в результате которых формируются психические качества и свойства личности. Некоторые из них приобретают особую значимость, протекают наиболее успешно. В избирательных отношениях, склон-

ностях к определенным видам деятельности проявляются личностные качества человека. В деятельности совершенствуется восприятие, память, мышление, воображение, ощущения.

В. В. Давыдов отмечал, что важная особенность деятельности состоит в том, что она всегда носит явный или неявный предметный характер. Все ее компоненты имеют то или иное предметное содержание, а сама деятельность направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта [4, с. 46].

В процессе любой деятельности (игровая, изобразительная, познавательная, музыкальная, двигательная) ребенок осваивает определенные действия, которые ведут к внешнему результату, и внутренние, психические действия, которые составляют основу содержания физического и психического развития, происходит обогащение форм познания окружающей действительности и др. Ведущим видом деятельности детей старшего дошкольного возраста является игровая. Во всех указанных выше видах деятельности двигательная деятельность представляет собой совокупность двигательных актов и выступает как одно из необходимых условий поддержания нормального функционального состояния ребенка и его естественной потребности. Ограничение движений или их нарушение неблагоприятно сказывается на всех жизненных процессах.

Двигательная деятельность детей дошкольного возраста выступает одновременно и как условие, и как стимулирующий фактор развития интеллектуальной, эмоциональной и других сфер (В. С. Мухина, Л. Д. Глазырина, Н. Ф. Талызина, Э. Я. Степаненкова и др.). Весьма важно отметить, что данный вид деятельности ребенка должен соответствовать его опыту, интересам, желаниям, функциональным возможностям организма с целью становления необходимых в жизни движений для создания фундамента будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что двигательная деятельность детей старшего дошкольного возраста является одним из главных источников познания окружающего мира и характеризуется интенсивным естественным физическим развитием, которое в данный период зависит от факторов, предусматривающих целенаправленное воздействие на ребенка с целью становления основных движений.

Список использованных источников

1 Немов, Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 688 с.

2 Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2004. – 576 с.

3 Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.

4 Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1988. – 136 с.

И. И. Петрашевич

г. Минск, БГПУ имени М. Танка

К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТАХ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Актуальная мировая экономико-политическая ситуация предъявляет конкретные требования к педагогическим работникам с целью сохранения их конкурентоспособности и востребованности на рынке образовательных услуг, связанных с совершенствованием и саморазвитием, как личностным, так и профессиональным, на протяжении всей своей жизни; повышением квалификации, переподготовкой; национальной и международной академической мобильностью; гибкостью и быстрой реакцией на происходящие изменения в профессиональной сфере.

Процессы интеграции и интернационализации современных систем образования обусловили выработку дополнительного, значимого для всех стран мира, требования как к педагогическим работникам любого уровня образования, так и к национальным системам образования: не потерять идентичность и свое «лицо»; сохранить своеобразие, специфику и отличительные черты национальной системы образования.

Сохранение национальной специфики в области образования в условиях интеграционных процессов действительно является чрезвычайно важной задачей любой страны. Решение заявленной выше задачи возможно на различных уровнях. Наиболее действенный вклад в сохранение своеобразия национальной системы образования возможен через выработку соответствующих направлений в подготовке педагогических работников. Таким образом, назревает необходимость в выработке и обосновании национальных приоритетов в подготовке педагогических кадров страны.

Реализация историко-педагогического подхода в определении национальных приоритетов в подготовке педагогических работников поспособствует более глубокому анализу заявленной проблемы и качественному решению поставленной задачи. Анализ подходов к определению национальных приоритетов в подготовке педагогических работников на основе историко-педагогического подхода станет предметом наших рассуждений.

Сущность понятия «приоритет» заключается в приобретении первенства в определенной сфере жизнедеятельности, а также преобладающее, первенствующее значение [1, с. 431]. Приоритет – это то, что является первоочередным, чему отдается предпочтение в определенном виде деятельности. Понятие «национальный приоритет» в образовании можно рассматривать как выделение и обоснование определяющей, ценностной основы, характерной системе образования той или иной страны, на основе которой может осуществляться определение содержания в подготовке педагогических работников.

Отличительной особенностью в подготовке педагогических работников является его системообразующий характер, своеобразное «замыкание системы на себя», т. к. подготовка педагогических работников может быть представлена в виде логической цепочки «школа – получение квалификации – педагогическая деятельность в учреждении образования». Педагог фактически возвращается в исходную точку, но уже в совершенно новом качестве, обеспечивая воспроизводство и дальнейшее развитие системы образования [2, с. 3–4]. В связи с этим определение национальных приоритетов в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров приобретает особую значимость.

В Беларуси в контексте реформирования образования, интеграции в европейскую образовательную систему особую значимость приобретает анализ прогрессивных тенденций в развитии образовательных систем европейских стран и выделении национальных приоритетов в национальной системе подготовки педагогических кадров. Развитие идеи национальности в образовании, выделение национальных приоритетов зародилось и приобрело актуальность в начале XIX в. Этому способствовали следующие тенденции в образовании: а) сближение отечественной школы с европейскими учебными заведениями; б) охват образованием широких слоев населения; в) смена копирования европейских порядков, их аргументированная критика.

Учитывать мировоззренческие особенности своего народа, обращать внимание на изучение русского языка и словесности, отечественной истории и географии, сосредоточивать усилия на формиро-

вании патриотических качеств юношества, используя в этих целях возможности общественного и семейного воспитания. предлагали А. Ф. Бестужев, И. Ф. Богданович, А. А. Прокопович-Антонский, Н. М. Карамзин. Рассмотрим в качестве примера меры, которые были направлены на формирование национальных приоритетов в подготовке и организации профессиональной деятельности педагогических работников в XIX в. [3].

Принятое в 1835 г. «Положение о частных учебных заведениях» обязывало основателей пансионов иметь удостоверения о нравственном поведении учителей, их русском подданстве. Министерство народного просвещения усилило контроль над деятельностью домашних учителей, особенно иностранцев, которым в 1848 г. был временно прекращен доступ в Россию. Тогда же было ограничено обучение юношей за границей. Итогом реформ стало следование школы трем основам николаевской образовательной политики – девизу «Православие, самодержавие, народность».

В развитии отечественной педагогической мысли в 30–40-е гг. XIX в. наблюдались национальная и европейская тенденции. Национальное направление сформировалось как альтернативное ориентации русского образования на западный образец и приняло форму славянофильства. Т. Н. Грановский, В. А. Жуковский, В. Ф. Одоевский, П. Г. Редкий, сторонники европейского направления, с 20-х гг. XIX в. вели разработку научных основ обучения и воспитания.

Идею развития национального направления в образовании обосновывали С. П. Шевырев, С. К. Победоносцев, М. Н. Катков и др. А. И. Герцен связывал проблемы формирования человека с переустройством политической системы страны, был убежден, что образование должно помочь человеку осмыслить значение созданных народом историко-культурных ценностей, требовал, чтобы просвещение народа не отрывалось от национальной почвы. Развитие народности он ставил в зависимость от изучения в школе родного языка, отечественной истории и словесности; был уверен, что из общественной жизни надо убрать все, что мешает естественному развитию присутствующих русскому народу общинных принципов.

В контексте национально-государственных интересов задачи отечественной педагогики рассматривал С. П. Шевырев, видя главную цель в выработке русского образа мыслей «о воспитании, который подходил бы к нашей почве, истекал бы из сознания Русской жизни». С. П. Шевырев настаивал на выделении национального компонента, не противоречащего общечеловеческому воспитанию.

Таким образом, историко-педагогический опыт доказывает наше предположение – национальные приоритеты в образовании становятся основой профессиональной деятельности педагогических работников, которые, ставя перед собой цель оставаться конкурентоспособным в своей сфере деятельности, становясь на путь поиска оптимальных маршрутов в саморазвитии и совершенствовании, принимают национальные образовательные приоритеты как личностные. В связи с этим М. В. Богуславский подчеркивает: «То, что создает нашу идентичность, точно совершенно забывать не должны. Если мы это упустим, то тогда все наши достижения, даже в сфере экономики, пойдут прахом» [4, с. 14].

Список использованных источников

- 1 Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1984. – Т. 3. – 752 с.
- 2 Полунина, Л. Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса) : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Н. Полунина. – Тула, 2006. – 28 с.
- 3 Петригина, В. А. Национальное и европейское в отечественной педагогике и образовании в XVIII – первой половине XIX вв. : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Петригина. – Пятигорск, 2011. – 25 с.
- 4 Богуславский, М. В. Миссия историка педагогики в информационную эпоху / М. В. Богуславский // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 20–21 сент. 2019 г.) / редкол. : М. В. Богуславский (науч. ред.), М. А. Гончаров (отв. ред.) [и др.]. – М. : МПГУ, 2019. – С. 13–19.

В. И. Радионова

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Значимой задачей школы является создание системы благоприятных условий для осуществления процесса самопознания, самовыражения, самоопределения по отношению к природе, культуре, обществу, самому себе, что возможно достичь при условии внесения изменений в традиционную систему обучения, дополняя ее новыми подходами,

одним из которых является индивидуализация обучения. Возникновение индивидуализации обучения связано со становлением классно-урочной системы. Выдающиеся мыслители прошлого Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо отмечали важность учета «свойств ума», «природных склонностей учеников». Русские педагоги П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский также подчеркивали важность учета индивидуальных особенностей детей в обучении.

В эволюции проблемы индивидуализации обучения на современном периоде развития педагогической науки можно выделить три этапа. На первом этапе советские ученые (М. А. Данилов, 1975; И. Я. Лернер, 1980; Н. А. Сорокин, 1974; М. Н. Скаткин, 1982) рассматривали индивидуализацию обучения в рамках реализации принципов индивидуального и дифференцированного подходов. Обращалось внимание на необходимость изучения отдельных свойств учащихся, выделялись элементы системы индивидуальности. Автор учебника «Педагогика» И. Ф. Харламов к этим элементам относит познавательную деятельность, учебные способности и интересы, эмоционально-волевую сферу, внутренние стимулирующие факторы поведения и развития учащихся [1].

Осуществлялась индивидуализация не столько с целью развития индивидуальных свойств учащегося, сколько для реализации следующей целевой установки – усвоения учащимся знаний, умений и навыков, определенных в типовых программах обучения и воспитания и обязательных для усвоения. Такой подход означал признание доминирования формирования в ребенке социально-типичных свойств, позволяющих вовлекать его в коллективную деятельность.

В контексте исследования наиболее близким к современным взглядам на индивидуальный подход является точка зрения В. А. Сухомлинского, который считал необходимым определить «индивидуальную тропинку» в развитии каждого ребенка. Индивидуальный подход рассматривается как путь разрешения противоречия между индивидуальностью и неповторимостью каждого ребенка, его способом освоения мира и унифицированным, усредненным характером педагогического взаимодействия. Это достигается диверсификацией содержания и способов обучения, другими процедурами, основанными на использовании результатов психолого-педагогической диагностики.

На втором этапе ведущими учеными (Ю. К. Бабанский, 1978; А. С. Границкая, 1991; А. А. Кирсанов, 1990; П. И. Пидкасистый, 1980; Е. С. Рабунский, 1975; И. Э. Унт, 1990) велись поиски путей оптимизации учебного процесса. Это привело к разработке основных подходов к индивидуализации. К середине 90-х гг. XX в. появились автор-

ские концепции индивидуализации (А. С. Границкая, 1991; И. Э. Унт, 1990; В. Д. Шадриков, 2000).

Индивидуализация рассматривается как динамическая и развивающаяся система, охватывающая все виды учебной деятельности. Используются задания различной сложности для самостоятельной работы на уроке в зависимости от обученности и обучаемости ученика. Темп продвижения каждого ученика определяется его возможностью индивидуально продуктивно выполнять новое посильное задание.

В организации самостоятельной деятельности учащихся как подсистемы учения велика роль индивидуального познания. Есть два пути познания истины: индивидуальный путь научного познания, обусловленный логикой исследования сущности предмета, и путь усвоения готового знания, определяемый логикой изложения добытого наукой знания. Экспериментально установлено, что самостоятельная деятельность учащегося, в какой бы форме она ни выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание (А. А. Кирсанов, 1990; П. И. Пидкасистый, 1980; Е. С. Рабунский, 1975; И. Э. Унт, 1990).

Нелинейная структура урока дает возможность учителю учесть индивидуальные особенности учащихся и организовать работу в собственном темпе. Школьники работают в трех режимах: все вместе с учителем, индивидуально и самостоятельно под руководством учителя. Внося изменения в структуру и методику урока, учитель организует работу класса, при которой 60–80 % времени выделяется для индивидуальной работы с учениками.

Использование индивидуализации в обучении, с одной стороны, позволяет преодолеть неуспеваемость части учеников (учитывается весь комплекс факторов, который обуславливает неуспеваемость: пробелы в знаниях, нарушения в интеллектуальной деятельности, несформированность навыков учебной работы, пониженная работоспособность), с другой – дает возможность удовлетворить познавательные интересы, развить творческие способности успешных учеников. Это создает предпосылки для оптимизации обучения каждого школьника (Ю. К. Бабанский, 1978; А. С. Границкая, 1991; Е. С. Рабунский, 1975; И. Э. Унт, 1990).

На третьем этапе в педагогике прослеживается разнообразие определений понятия «индивидуализации». Продуктивными идеями представляются: индивидуализация содержания образования в соответствии с возможностями ученика [2, с. 73]; предоставление ученику возможности выбора своего «стиля обучения», оптимального темпа и ритма, диагностики и оценки результатов [3, с. 276]; такая организа-

ция учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся [4, с. 92]. Главной задачей индивидуализации обучения признается развитие индивидуальности ребенка.

Выделяются три обстоятельства, которые способствуют развитию индивидуальности школьника. К ним относятся: во-первых, создание «деятельностной ниши» для ребенка в разнообразной деятельности классного сообщества; во-вторых, обеспечение благоприятного положения ребенка в системе связей и отношений с одноклассниками; в-третьих, организация внешне выраженного, материализованного в словах, мимике, пластике, действиях и предметах расположения к каждому ребенку. Получают научное обоснование педагогические условия, которые способствуют успешному становлению и проявлению индивидуальности ребенка:

- восприятие педагогом и его воспитанниками индивидуальности как особо значимой ценности;

- ориентация на актуализацию и реализацию потребности ребенка стать и быть самим собой, формирование у него знаний, умений, навыков и способов деятельности, развитие самопознания и саморефлексии, освоение нравственных норм и способов самореализации и самоутверждения;

- предоставление школьникам свободы выбора форм и способов проявления своей активности, возможности найти и занять собственную нишу в жизнедеятельности классного сообщества;

- оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм учебной работы, направленных на формирование у ребенка общего, особенного и единичного;

- стимулирование стремления учащихся к планированию и осуществлению самостоятельной работы по самосовершенствованию, решению особо значимых для себя проблем.

При выполнении данных условий возрастает количество учеников, способных успешно осуществлять жизнедеятельность. Реализовать эти условия возможно лишь при индивидуализации процесса обучения. Индивидуализация предполагает осознание ребенком своего отличия от других, формирование у него субъектности и субъективности собственной жизнедеятельности.

Список использованных источников

1 Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – 5-е изд., перераб. и доп. – Минск : Университетское, 1998. – 560 с.

2 Шадриков, В. Д. Индивидуализация содержания образования / В. Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 72–83.

3 Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

4 Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Л. А. Руденко
г. Львов, ЛГУБЖ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Одно из ключевых направлений образовательной политики государства ориентирует образование на потребности личности. Его реализация призвана обеспечивать развитие и саморазвитие личности каждого студента, способствовать выработке у молодежи устойчивых навыков и внутренних психологических механизмов, необходимых для успешного общения, обучения и труда на каждом этапе профессиональной подготовки [1, с. 161–162].

Это означает, что в процессе формирования коммуникативной культуры особую значимость приобретает системность и непрерывность педагогического влияния на его динамику. Поэтому необходимо проектирование дидактической системы, которая обеспечит студентов коммуникативными компетенциями, способствующими творческому саморазвитию, повышению их адаптивных возможностей и самореализации в профессиональной деятельности. При этом важно учитывать возможности использования образовательного пространства в этом процессе, его направленность на развитие личности студента, мотивацию к самообразованию, выработку умения конструктивно общаться во время профессионального взаимодействия, готовность к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Профессиональная педагогика согласовывает содержание образовательного процесса с потребностями общества. Необходимо отметить обусловленность коммуникативной культуры специалистов особенностями будущей профессионально-коммуникативной деятельности, которая определяет организационно-методические векторы самого процесса. На наш взгляд, методика формирования коммуникативной культуры будущих специалистов должна опираться на учебный

материал, который составляет основы коммуникативной подготовки, учитывать принципы отбора содержания и их иерархию в компоновке информации, предполагать участие в коммуникативном развитии студентов всего педагогического коллектива. И ведущая роль здесь принадлежит преподавателям гуманитарных дисциплин.

Формирование профессионально-коммуникативной культуры специалистов социономической сферы как качественной характеристики личности, выраженной в их готовности к использованию приобретенных коммуникативных компетентностей в будущей профессиональной деятельности [2, с. 216], предполагает целостность и последовательность этого процесса. Учитывая это, считаем целесообразным выделить в предлагаемой методике несколько этапов: осознание, познание, актуализация и адаптация.

Целью *первого этапа* (осознание) является формирование у студентов четкого представления о коммуникативной культуре как показателе уровня их профессионализма, ценностного отношения к обществу; развитие мотивации к совершенствованию своих коммуникативных качеств, самообразованию и саморазвитию, способности к самооценке и самоконтролю во время коммуникативного взаимодействия. Главная педагогическая задача на этом этапе заключается в заинтересованности студентов, привлечении их к наблюдению за коммуникативной деятельностью опытных специалистов, работающих в выбранной сфере, и собственной коммуникативной деятельностью. Это целесообразно осуществлять в процессе гуманитарной подготовки, включая в ее содержание соответствующую информацию, которая не только способствует осознанию необходимости и потребности совершенствования коммуникативной культуры для успешной работы, но и активизировать познавательную деятельность студентов на следующих этапах.

Второй этап – это этап познания. Его цель – развитие познавательных способностей и потребностей будущих специалистов, их способности к эффективному восприятию и осмыслению информации, то есть первичное накопление профессионально-коммуникативного опыта в виде знаний норм и правил. Он направлен на овладение способами налаживания межличностного контакта, адекватной оценки человека в конкретной коммуникативной ситуации, обеспечения продуктивного взаимодействия в профессиональной сфере, что невозможно без определенных знаний. Их глубина и прочность обеспечит надлежащий уровень анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования, свободу оперирования на практике. Заметим, что качественный уровень коммуникативной деятельности определяется не отдельными

знаниями, а их системой: нужные знания лучше вспоминаются, воспроизводятся и активно включаются в коммуникативную практику, если они усваивались в системах знаний, которые «окрашиваются определенными чувствами, становятся убеждениями, выражаются в поступках, составляя сущность человеческой личности» [3, с. 84].

Таким образом, накопление системы знаний должно создавать своеобразный «фонд умственных приемов» [4, с. 47–48], необходимых для успешной профессионально-коммуникативной деятельности. Созданию такого фонда знаний больше способствуют дисциплины общественно-гуманитарного цикла, благодаря которым студенты усваивают профессиональную терминологию, учатся применять ее соответственно с жизненными ситуациями и уместно употреблять в профессиональном общении. На активизацию познавательного процесса влияет целенаправленное использование межпредметных связей, что способствует систематизации коммуникативных знаний и актуализирует их мировоззренческую направленность.

Третий этап (актуализации) направлен на выработку у студентов профессионально-коммуникативных умений и навыков взаимодействия и отбора профессионально значимой информации как системы внутренних средств регуляции коммуникативных действий. Его педагогическая задача заключается в том, чтобы развить соответствующие коммуникативные компетентности на основе сочетания взаимосвязанных целей теоретической коммуникативной подготовки и практической реализации теоретических положений в профессиональной деятельности. На этом этапе преподавателям гуманитарных дисциплин важно учитывать приоритетность: использования коммуникативных средств, соответствующих конкретным социальным контекстам; активного привлечения студентов к ситуативному общению, участию в учебных дискуссиях, конференциях, для выработки у них навыков аргументировать, убеждать, отстаивать свою точку зрения; активной координации педагогом учебно-коммуникативной деятельности в статусе партнера студентов; предпочтения интерактивных видов деятельности на практических и семинарских занятиях (имитационные игры, диалогические задачи, моделирование профессионально-коммуникативных ситуаций).

Четвертый этап (адаптации) формирования коммуникативной культуры специалистов социономической сферы направлен на совершенствование коммуникативных компетенций. В нем сконцентрировано содержание всех предыдущих этапов, в котором должен отражаться ожидаемый результат – надлежащий уровень коммуникативной культуры специалистов. Лучше всего для достижения этой цели

применять контекстное обучение, которое предусматривает моделирование профессионально-коммуникативных ситуаций, способствующих практическому совершенствованию коммуникативной культуры будущих специалистов социэкономической сферы. Так, например, можно представить ситуацию, которая требует от молодого специалиста продемонстрировать знание трудового законодательства, свои права, убедить работодателя в своем соответствии должности.

Профессиональная деятельность специалистов социэкономической сферы предполагает разнообразные по ролевой принадлежности ситуации общения, которым требуется мотивационное подкрепление, обеспечение позитивной обратной связи и высокой ответственности за результат коммуникативного процесса. Важную роль в них играет коммуникативное поведение специалиста, детерминированное совокупностью его социальных и профессиональных качеств, спецификой профессиональной среды и особенностями конкретной ситуации, в которой непосредственно и проявляется его коммуникативная культура.

В современных учреждениях профессионального образования эффективность этого процесса во многом зависит от ценностных установок студентов, их знаний, отношения к человеку как к субъекту профессионально-коммуникативного взаимодействия, которое должно основываться на принципах взаимопонимания, сотрудничества, доброжелательности. Невозможно переоценить роль гуманитарной подготовки в формировании этих профессиональных качеств, ведь именно они направлены на раскрытие личностного потенциала студентов, обогащение их духовности, формирование гуманистических убеждений.

Список использованных источников

1 Побірченко, Н. А. Практико-орієнтована основа професійної адаптації учнів у професійно-технічних навчальних закладах до ринку праці / Н. А. Побірченко // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів : Сполом, 2008. – С. 159–167.

2 Руденко, Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / Л. А. Руденко. – Львів : Піраміда, 2015. – 343 с.

3 Рувинский, Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 1984. – 140 с.

4 Павицкая, З. И. Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. И. Павицкая. – Казань, 1999. – 175 с.

В. Н. Старченко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМЛЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Приемлемое поведение – это поведение ребенка не вызывающее негативной реакции окружающих (детей, воспитателей, родителей, социума), осуществляемое им в рамках общепринятой морали и этики [1, с. 19]. Однако содержание того что сегодня называют общепринятой моралью и этикой на практике имеет релятивистский характер.

В нашей постхристианской цивилизации многие ранее общепринятые (общецивилизационные) нормы поведения постепенно развиваются и трансформируются иногда парадоксальным образом. К примеру, заповедь «не убий» (право человека на жизнь) незаметно трансформировалось в право человека на смерть (аборты, эвтаназия больных, эвтаназия больных детей, эвтаназия бедных). Причем обязанность убивать человека возложена на врача. Хотя раньше эту миссию выполнял палач, а врач – спасал человека от смерти.

Заповедь «уважай отца и мать свою» трансформировалась в оформленное законодательно право ребенка на иждивенческий образ жизни, предполагающий автономное от родительского влияния существование без намека на обязанности по отношению к ним. В то же время родители обязаны поддерживать ребенка материально, заботиться о нем на протяжении нескольких десятилетий, обязаны отвечать за его поведение. Практически произошла смена социальных ролей в системе «родители – ребенок». Роль управляющего элемента фактически передана ребенку, а родители все больше попадают в зависимость от его требований, капризов, настроения.

Ребенок в любой момент (особенно в переходном возрасте) может выдвинуть против родителей обвинение в домашнем насилии (мать повысила голос и не пустила дочь ночевать к друзьям), в педофилии (мать мыла сына в ванной, отец, сидя на диване в обнимку с дочерью смотрел телевизор), в эксплуатации детского труда (мать заставила дочку вынести мусорное ведро, убрать в квартире, сходить в магазин за хлебом).

Как-то незаметно получилось так, что главными врагами ребенка по умолчанию объявлены его родители, а его лучшими друзьями – чужие люди. Именно на чужих людей (социальных работников, педагогов, врачей, соседей) закон возлагает миссию по регулярной проверке положения ребенка в семье и защите его от родителей, которые «могут с ним сделать неизвестно что». Быстро забылось, что на протяжении многих тысячелетий все было наоборот. Именно родители были самыми надежными защитниками прав и интересов своих детей от посягательств со стороны чужих людей.

Очевидно, что такое грубое нарушение законов природы не может пройти бесследно для психического и соматического здоровья ребенка, не может не содействовать формированию отклоняющегося от естественной нормы поведения. Неуважение к родителям, педагогам, употребление алкоголя и наркотических веществ, немотивированная агрессивность – все эти отклонения в поведении детей в известной мере связаны с отсутствием должного родительского влияния, которое замещается гипертрофированным влиянием глобального мультимедийного информационного пространства.

Скрытая (зачастую и открытая) пропаганда наркомании, алкоголизма, гомосексуализма, девиантного и преступного поведения заполняет сегодня информационное пространство, в котором ребенок живет и развивается. Следует учитывать, что в настоящее время главным демонстратором образцов деятельности (поведения) выступают уже не родители и не педагоги, а именно средства массовой информации. Это обстоятельство существенно ограничивает возможности воспитания детей семьей и учреждениями образования. Ребенок как губка впитывает и копирует парадигмальные поведенческие стереотипы, а их задает и навязывает именно мультимедийное информационное пространство.

Существующая реально схема формирования поведенческих стереотипов детей дошкольного возраста представлена на рисунке 1. Читается схема следующим образом. Ребенок **Р** вырабатывает поведенческие стереотипы и формирует свой внутренний мир в процессе естественной подражательной (копировочной) деятельности. Поведенческие образцы, подлежащие копированию, он обнаруживает в существующей реально социокультурной среде. Эти образцы предоставляются ему (осознанно или нет) родителями, педагогами, сверстниками и информационным пространством. Причем основная масса поведенческих образцов в современном мире предоставляется именно мультимедийным информационным пространством.

В процессе копировочной (подражательной) деятельности ребенок вырабатывает поведенческие стереотипы и трансформирует свой внутренний мир, изменяется сам → **Р'**. Доминирование негативных образцов неизбежно содействует формированию девиантного поведения ребенка, искажению его представлений о нормах поведения, деформации личностных качеств и ненормальности психоэмоционального состояния.

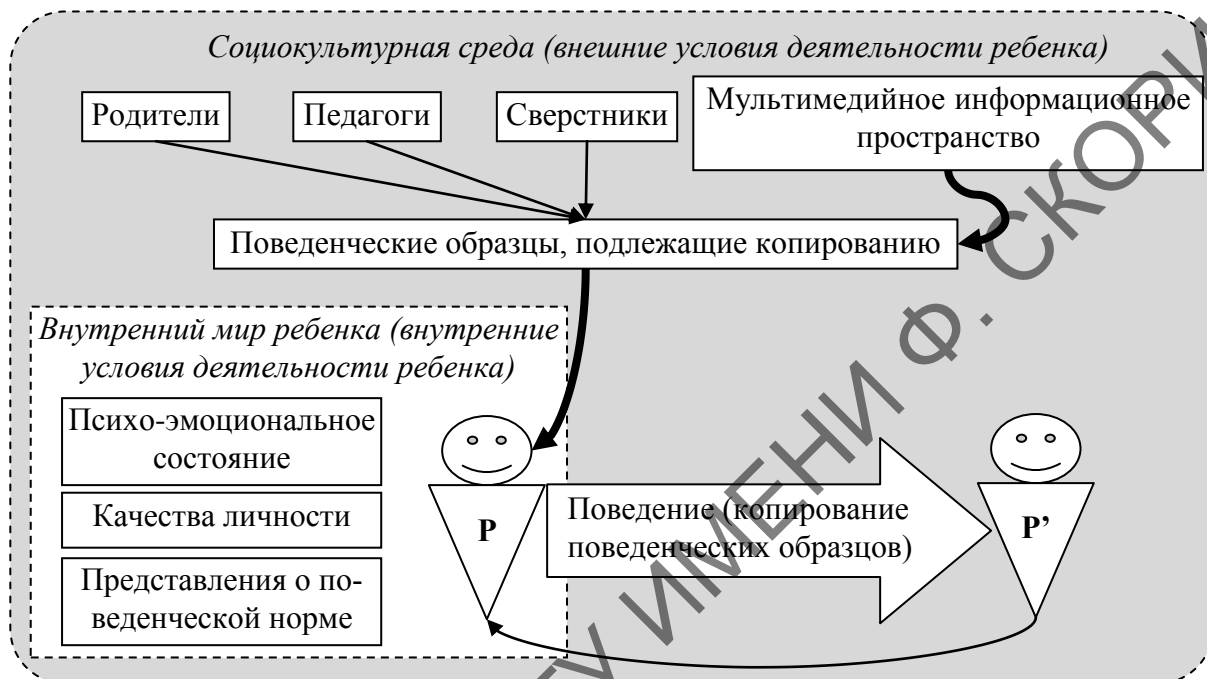


Рисунок 1 – Схема формирования поведенческих стереотипов детей дошкольного возраста в сложившейся социокультурной ситуации

В описанных выше условиях формирование модели приемлемого поведения детей дошкольного возраста оказывается непростой задачей. На наш взгляд, модель приемлемого поведения детей дошкольного возраста должна основываться на христианской этике и традиционных для белорусского народа нормах поведения. Этот выбор диктуется двумя обстоятельствами.

Во-первых, наша постхристианская цивилизация все-таки была основана и зиждется на христианских (зачастую называемых общечеловеческими) ценностях, которые проверены тысячелетиями и в целом соответствуют законам природы. Полное забвение и извращение ценностных оснований цивилизации неизбежно ведет ее к гибели, что уже неоднократно случалось в истории предшествующих цивилизаций.

Во-вторых, белорусский народ прошел немалый исторический путь, в процессе которого выработал поведенческие стереотипы и нормы адекватного поведения, позволившие ему не только выжить,

но и сохранить свою этническую самобытность и государственность. Причем последнюю тысячу лет наш народ является носителем в основном христианства.

Модель формирования приемлемого поведения и предупреждения девиантного поведения детей представлена на рисунке 2.

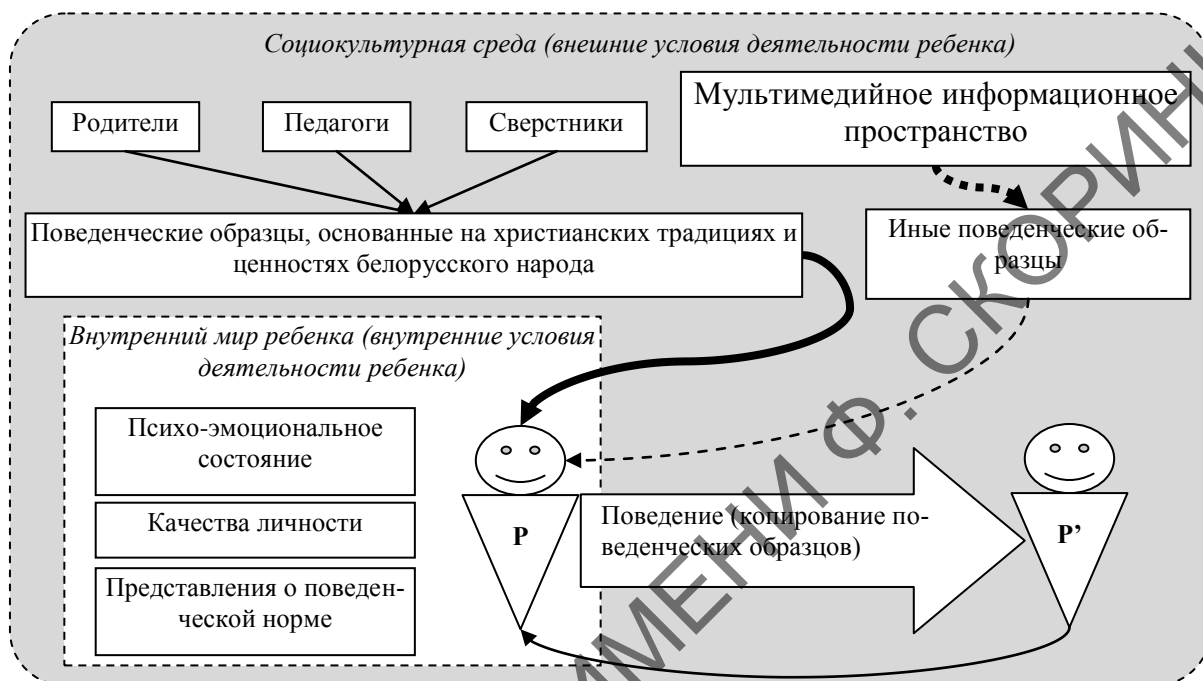


Рисунок 2 – Модель формирования приемлемого поведения и предупреждения девиантного поведения детей

Внедрение модели формирования приемлемого и предупреждения девиантного поведения у детей дошкольного возраста на основе христианских традиций и ценностей белорусского народа предполагает согласование деятельности таких демонстраторов поведенческих образцов, как педагоги, родители и сверстники. Тем самым обеспечивается усиление роли положительных и ослабление влияния иных (преимущественно девиантных) образцов на процесс формирования поведенческих стереотипов детей дошкольного возраста. Это должно способствовать процессу формирования приемлемого поведения и гармонизации внутреннего мира ребенка.

Список использованных источников

1 Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику / Е. В. Змановская. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 288 с.

В. В. Чечет

г. Минск, БГПУ имени М. Танка

ОТЦЫ И ДЕТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В БЕЛАРУСИ (ОБЗОР ОСНОВНЫХ ТРУДОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ XX – НАЧАЛА XXI В.)

Начало XX в. знаменательно тем, что учеными была создана серия учебников на белорусском языке: «Беларускі лемантар, або Першая навука чытання» К. Каганца (1906), «Першае чытанне для дзетак беларусаў» Цёткі (1906), «Другое чытанне для дзяцей-беларусаў» Я. Коласа (1909), «Беларуская граматыка для школ» Б. А. Тарашкевича (1918), «Практычная граматыка беларускае мовы. Курс першы» (1921), «Беларуская мова. Правапіс» (1924), «Сынтакс беларускае мовы» (1926), «Школьная граматыка беларускае мовы» (1926) Я. Ю. Лёсіка, «Методыка роднай мовы» Я. Коласа (1926). Изданы труды «Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні» І. І. Замоціна (Вып. 1–2, 1927–1928), учебники «Граматыка і сінтаксіс» і «Беларуская мова» І. Пратасевіча і І. Самковіча (1933), «Граматыка» А. С. Саломеніна і Н. І. Шэўчыка (1934), падручнікі на беларускай мове для V–X класаў Ю. Шакаля і інш.

В 30-е гг. XX в. заметно активизировался процесс национально-культурного возрождения, что положительно повлияло на развитие школы, педагогической мысли, образования и воспитания подрастающего поколения. Теоретико-педагогические идеи и положения Тётки, Я. Коласа, Я. Купалы, А. Е. Богдановича, В. Ластовского, Я. Лёсіка, Б. А. Тарашкевича легли в основу формирования концепции обучения и воспитания в белорусской национальной школе. Политика белоруссизации предполагала обучение на родном языке, а воспитание было направлено на формирование у обучающихся национального самосознания. Чтобы реализовать эти стратегические задачи обучения и воспитания, необходимо было создавать отечественную педагогическую теорию и методику. Теоретико-методологические основания обучения и воспитания закладывались в исследованиях, проводимых в Институте белорусской культуры и в Белорусском государственном университете.

Назрела необходимость создать самостоятельное научное учреждение, которое смогло бы разрабатывать возникшие актуальные педагогические проблемы. Таким учреждением стал Научно-исследовательский институт педагогики и педологии (1929). Его возглавил белорусский ученый П. Я. Панкевич, которому первому из белорусов

была присуждена ученая степень доктора педагогических наук (1929) и который первым из педагогов был избран действительным членом Академии наук Беларуси (1931). В конце 20-х гг. XX в. П. Я. Панкевич выступил как педагог-теоретик и изложил свои педагогические идеи в работах «Основные вопросы фабзавуча», «Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии», «Гісторыя педагогікі: кароткі нарыс».

В 30-е гг. под руководством П. Я. Панкевича коллектив сотрудников института проводил педагогические исследования по таким направлениям: 1) теоретические основания обучения и воспитания в школе; 2) разработка и апробирование учебных планов и программ школы; 3) обобщение и распространение передового педагогического опыта; 4) повышение научно-методического уровня педагогических кадров. В частности, институт исследовал такие проблемы обучения и воспитания: «Прочность знаний и причины забывания в процессе обучения», «Одновременное изучение русского и белорусского языков», «Изучение педагогического наследия А. С. Макаренка».

Основные педагогические исследования 30-х гг. были посвящены проблемам методологии педагогики, политехнизации школы, политехнического образования, организации учебного процесса на основе классно-урочной системы, соединения обучения с производительным трудом и общественно полезной деятельностью учащихся, методики обучения белорусскому языку и литературе. Значительный вклад в развитие проблемы дидактики внесли В. Н. Зайцев, А. И. Кравцов, М. Е. Левицкий, М. Ф. Лозбень, Ф. Я. Митянина, Г. П. Сагалович, М. А. Шаткин, А. Н. Яворский; методики преподавания белорусского языка (В. А. Самцевич, Н. И. Шевчик); трудового воспитания (Ю. С. Дардак, П. А. Коляда, А. Н. Яворский) [1, с. 210–212].

Постоянные исследования ученых-педагогов по проблемам обучения и воспитания подкреплялись и усиливались за счет исследований филологов, психологов, социологов, культурологов, экономистов. Особенно это усилие было ощутимым в 90-е гг. XX в., когда в Белорусском научно-исследовательском учреждении «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (1993–2002) функционировали многообразные структурные отделения. В частности, отделения: теоретико-методологических проблем (заведующий Н. И. Латыш – доктор философских наук, профессор); диалектических проблем национальной школы (заведующий Г. Н. Петровский – кандидат физико-математических наук, доцент, позднее В. У. Протченко – доктор педагогических наук, профессор); проблем воспитания (заведующий В. В. Чечет – кандидат педагогиче-

ских наук, доцент); проблем дефектологии (заведующий Т. Л. Лещинская – кандидат педагогических наук, доцент); психологии (заведующий Я. Л. Коломинский – доктор психологических наук, профессор); общесистемных проблем образования (заведующий А. Ф. Журба – кандидат педагогических наук); психолого-педагогических проблем Чернобыля (заведующий Л. А. Пергаменщик – кандидат психологических наук, доцент); сравнительной педагогики и истории образования (заведующий Ю. Л. Загуменнов – кандидат педагогических наук, доцент); социально-экономических проблем образования (заведующий М. Г. Киреенко – доктор экономических наук); отдел культурологии образования (заведующий В. А. Салеев – доктор философских наук, профессор) [1, с. 242–244; 2, с. 132–133]. Учеными-педагогами совместно с учеными других наук была разработана первая Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (1999).

Деятельность национального института образования характерна тем, что его сотрудниками в разные периоды создавались оригинальные отечественные учебники, научно-методические, учебно-методические комплексы для учащихся и педагогов (В. К. Андреев, М. Б. Антипова, А. М. Волочко, А. А. Гончарова, Н. И. Гурский, М. С. Евневич, Н. Г. Еленский, А. Ф. Журба, О. В. Зеленко, В. В. Ивашин, С. Н. Каратай, А. К. Клышко, М. А. Лазарук, Л. И. Леонова, И. И. Павловский, А. Е. Супрун, Л. К. Титова и др.) [3, с. 467].

В конце 90-х – начале 2000 гг. белорусские ученые-педагоги создали серию отечественных учебников и учебных пособий по педагогике. Среди них: «Педагогика: учебное пособие», «Педагогіка: падручнік для педагагічных ВНУ» И. Ф. Харламова; «Педагогика: учебное пособие» Н. К. Степаненкова; «Педагогіка: вучэбны дапаможнік» М. С. Кавалевіч; «Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика» И. П. Прокопьева; «Педагогика: учебно-методический комплекс», «Основы педагогики: учебное пособие» О. Л. Жук; «Педагогика: краткий учебный курс» В. Т. Чепикова; «Педагогика гностическая: учебно-методическое пособие» Н. А. Березовина, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчука, В. Т. Чепикова; «Основы превентивной педагогики» А. П. Сманцера, Е. М. Рангеловой; «Педагогика: теория и практика педагогического процесса» С. С. Кашлева; «Педагогика высшей школы» Р. С. Пионовой; «Общая педагогика», «Педагогика высшей школы» Е. А. Башаркиной; «Социальная педагогика» В. В. Мартыновой; «Педагогика семьи» В. В. Чечета и др.

В этот период ученые-педагоги создали комплекс учебно-методических пособий по теории и методике воспитания. Среди них: «Воспитание. Подготовительный класс», «Воспитание. Первый класс»,

«Воспитание. Второй класс», «Работа с родителями» М. П. Осиповой; «Гуманистическое воспитание в школе» К. В. Гавриловец; «Воспитательная система школы» И. А. Карпюк, М. Б. Черновой; «Гуманистическая воспитательная система: теория и практика» В. Т. Кабуша, «Честь и личное достоинство старших школьников: теория и методика формирования» Ф. В. Кадола; «Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность» А. П. Сманцера; «Этика милосердия», «Уроки нравственности» М. А. Станчик, «Педагогика семейного воспитания» В. В. Чечета и др.

Начало XXI в. ознаменовалось активизацией педагогических исследований по проблемам формирования личности учителя и будущего учителя, теории и практики создания гуманистических систем воспитания, инновационной и учебно-исследовательской деятельности педагогов и учащихся, развития и формирования многообразных компетенций и компетентностей (профессиональной, акмеологической, диагностической, коммуникативной, учебно-образовательной, исследовательской и др.), развития креативности и творческой активности обучающихся, формирования культуры обучающихся (экологической, музыкальной, эстетической, интеллектуальной и др.). Обозначим важнейшие проблемы, над которыми работали и работают ученые-педагоги Беларуси в первое двадцатилетие XXI в. [4].

Проблема первая – формирование личности учителя и будущего учителя, а также нового поколения педагогов и будущих педагогов на основе функционирования учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования. При разработке проблемы исследования установлены:

– объективные и субъективные факторы, влияющие на эффективность профессионального становления учителя, готовность учителя к непрерывному образованию с учетом социально-экономической среды, бытовых условий, развитого педагогического коллектива (В. П. Тарантей, 2002);

– методы и формы работы, которые актуализируют у будущих учителей внутриличностные механизмы становления индивидуального стиля профессиональной деятельности: ретроспективный анализ опыта ученичества, тренинг самопознания индивидуальной образовательной траектории, тренинг обогащения представлений о себе, алгоритмы самопрограммирования учебно-профессиональной деятельности (А. В. Торхова, 2005);

– система вариативной педагогической подготовки в классическом университете с позиций компетентностного подхода (О. Л. Жук, 2009);

– этапы становления профессионализма педагога: адаптации, самоактуализации, свободного владения профессией в форме мастерства и творчества (Ж. Е. Завадская, Т. А. Шингирей, 2011);

– педагогические закономерности становления личностно-профессиональных качеств учителя музыки и методика его перманентного развития в условиях полисубъектного взаимодействия, включающие цели, содержание и доминирующие методы (Е. С. Полякова, 2014);

– стратегические направления, принципы, задачи, содержание развития национальной системы непрерывного педагогического образования, определенных Концепцией развития педагогического образования на 2015–2020 годы, реализация которых направлена на обновление целей и содержания непрерывного педагогического образования; модернизацию форм, методов, технологий образовательного процесса; подготовку научных работников высшей квалификации; совершенствование ресурсного обеспечения национальной системы непрерывного педагогического образования в условиях информационного общества; переход на кластерную модель развития непрерывного педагогического образования (А. И. Жук, З. С. Курбыко, С. И. Невдах, А. В. Позняк, А. В. Торхова, 2015).

Проблема вторая – развитие теории и методики духовно-нравственного воспитания личности, в содержании которого исследованы следующие аспекты: формирование гуманистической воспитательной системы (В. Т. Кабуш, 2001); воспитание чести и личного достоинства учащихся (Ф. В. Кадол, 2002); воспитание гуманистических отношений между подростками (Е. А. Башаркина, 2008); гуманизация педагогического процесса (А. П. Сманцер, 2005); воспитание духовности детей и учащейся молодежи в семье и учреждениях образования на основе христианских семейных ценностей (В. В. Чечет, 2013); в милосердной деятельности (М. А. Станчиц, 2013); развитие духовных и интеллектуальных начал общечеловеческой культуры (Н. В. Михалкович, 2013).

Проблема третья – разработка Концепции и Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы, определяющие главные приоритеты воспитания в учреждениях образования. Эти приоритеты базируются на основе идеологии белорусского государства, принципов государственной политики в сфере образования, государственной молодежной политики, определяются цель, задачи, содержание, формы и методы воспитательной работы с учетом современных тенденций и перспектив развития общества и государства (О. Л. Жук, Н. К. Катович, А. С. Лаптёнок, С. Г. Молочников, О. С. Попова, В. А. Хриптович, Л. И. Шумская, 2016).

Значимый вклад в развитие национальной системы образования во второй половине XX – начале XXI в. внесли отечественные ученые-педагоги, обогатившие каждый уровень системы образования Беларуси. Приведем имена докторов педагогических наук.

В системе дошкольного образования проблемы обучения исследовали Л. Д. Глазырина, Н. С. Старжинская, В. Н. Шебеко и др. В системе общего среднего образования – В. Н. Виноградов, Н. С. Вислобокова, Б. О. Голешевич, Н. Г. Еленский, А. И. Жук, Г. И. Николаенко, В. Н. Наумчик, М. У. Пискунов, Н. К. Степаненков, А. Е. Супрун, И. Ф. Харламов, Л. А. Худенко и др. В системе общего среднего образования проблемы воспитания исследовали Д. И. Водзинский, В. Ф. Володько, К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, Ф. В. Кадол, И. И. Казимирская, М. Е. Кобринский, М. Г. Огурцов, В. В. Чечет и др.

В системе профессионально-технического образования – Б. В. Пальчевский, Г. В. Серкутьев, А. Х. Шкляр, П. П. Шощкий и др. В системе высшего образования – Я. Д. Григорович, А. И. Жук, О. Л. Жук, А. С. Зубра, Л. А. Мурина, Е. С. Полякова, Р. С. Пионова, А. Н. Сендер, В. П. Тарантей, Л. Н. Тихонов, В. М. Ушакова, Л. В. Хведченя, И. И. Цыркун и др. Проблемы послевузовского образования исследовали А. И. Жук, Н. В. Кухарев, Н. И. Мицкевич и др.

В системе специального образования проблему формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования исследовала В. В. Хитрюк. Проблемы методологии педагогических исследований разрабатывали А. И. Кочетов, В. П. Пархоменко, И. Ф. Харламов и др. Проблемы истории педагогики школы, образования, педагогической мысли исследовали В. И. Андреев, В. С. Болбас, В. В. Буткевич, М. А. Дмитриев, В. А. Капранова, А. П. Орлова, Г. В. Пальчик, С. В. Снапковская, С. А. Умрейко и др.

Список использованных источников

1 Нацыянальны інстытут адукацыі: гісторыя і сучаснасць (1929–2004) / пад рэд. У. П. Пархоменкі, М. Г. Яленскага. – Мінск : НІА, 2004. – 320 с.

2 Нацыянальны інстытут адукацыі / рэдкал. : Б. М. Крайко [і інш.]. – Мінск : НІА, 1999. – 140 с.

3 Чэчат, В. У. Педагогіка / В. У. Чэчат // Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / рэдкал. : Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : БелЭн, 2004. – Т. 18. – Кн. 2. – 760 с.

4 Чечет, В. В. Основные направления исследования проблем воспитания детей и учащейся молодежи отечественными учеными-педагогами (90-е годы XX – начало XXI века) / В. В. Чечет, А. В. Позняк // Выхаванне і дадаковая адукацыя. – 2014. – № 10. – С. 27–31.

Т. Н. Шилько
г. Гомель, ГОИРО

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

В настоящее время в системе дошкольного образования произошли существенные изменения: введен в действие образовательный стандарт дошкольного образования, обновлена учебная программа, с начала года действует новый типовой учебный план дошкольного образования [1; 2; 3]. Инновационные процессы, происходящие в дошкольном образовании, выступают механизмом разработки новых подходов к деятельности педагогов, при этом важным является личная готовность воспитателя к такой деятельности.

Одним из главных аспектов, требующих переосмысления, выступает образовательная деятельность. Традиция понимания ее реализации в учреждении дошкольного образования обусловлена многолетней практикой детского сада, испытывающей прямое воздействие школьной системы. При таком подходе образовательный процесс рассматривается как сумма изолированных образовательных областей (учебных предметов), осваиваемых на специальных занятиях в логике последовательно усложняющегося содержания с преобладанием пассивного восприятия информации. Н. А. Короткова отмечает: «Во всем этом разноплановом конгломерате занятий теряются задачи возрастного развития, возникают непродуктивные дублирования, пересечения содержаний, а главное, жизнь детей становится похожа на калейдоскоп с быстро сменяющимися картинками-занятиями, зачастую бессмысленными для самого ребенка» [4, с. 13].

Для современного дошкольного образования важна идея сохранения уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем становлении человека, способствующего развитию важных психических функций ребенка, обеспечивающего переход на новую возрастную ступень. По мнению Н. С. Ежковой, дошкольное детство относится не столько к адаптивному типу жизнедеятельности, сколько к решающему периоду становления фундаментальных, ведущих образовательных личностей, обладает сензитивностью к формированию базовых основ личности, достижению оптимального уровня их развития [5, с. 8].

Пересмотр целевых основ функционирования системы дошкольного образования предусматривает переход от информационной парадигмы к педагогике развития. Л. Л. Тимофеева отмечает, что до тех

пор пока в массовой практике знания, умения и навыки будут пониматься как образовательный результат и цель образовательного процесса, а не как средства решения задач поддержки индивидуального развития, результативность дошкольного образования будет невысокой [6, с. 12]. Становится очевидным, что достижения детей, исходя из аксиологических ориентиров, определяются не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, обеспечивающих психологическую готовность ребенка к школе.

Следуя данной позиции, российское дошкольное образование отказывается от учебной (учебно-дисциплинарной) модели в детском саду, т. е. от такой формы организации образовательной деятельности как занятие. Ведущей формой совместной деятельности взрослого и детей становится непосредственная образовательная деятельность (НОД). При этом отмечается повышение статуса игры как основного вида деятельности детей дошкольного возраста, поощрение инициативности и самостоятельности детей в общении, познавательно-исследовательской деятельности, способствующей творческой самореализации ребенка; включение в образовательный процесс проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

В соответствии с нормативными правовыми документами Республики Беларусь основными формами организации образовательного процесса являются *игра и занятие*. Сохранение такой формы как занятие, на наш взгляд, в какой-то степени является сдерживающим фактором появления хаотичной или дезорганизованной свободной деятельности ребенка, однако не отменяет необходимости переосмысления подходов к его проведению.

Основной целью современного занятия, исходя из методологических основ образовательного стандарта дошкольного образования, выступает личностное становление ребенка, накопление им социального опыта, освоение необходимых компетенций, формирование предпосылок учебной деятельности. К важнейшим из них относят овладение общими способами действий, умение выделять учебную задачу, самостоятельно находить способы ее решения, работать по инструкции, осуществлять контроль за способом выполнения своих действий, оценивать их и т. д. При организации образовательной деятельности важно основываться на идеях Л. С. Выготского и В. В. Давыдова, обосновавших и воплотивших в жизнь принцип: правильное организованное обучение ведет за собой развитие [7; 8]. Согласно теории Л. С. Выготского и его последователей, процессы воспитания и обучения не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают со-

ответствующим содержанием. В связи с этим *занятие в современных условиях понимается как занимательное и развивающее дело под руководством взрослого, направленное на решение программных задач.*

Схема развития любого вида деятельности начинается с осуществления совместной деятельности со взрослым, и только потом – в совместной деятельности со сверстником, а наконец, становится самостоятельной деятельностью ребенка. Поэтому так необходимы на занятии партнерские отношения взрослого с детьми, предполагающие включенность воспитателя в деятельность наравне с воспитанниками.

Общеизвестно, что ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра. Однако в процессе взросления ребенка происходит трансформация игрового отношения к действительности. Н. А. Короткова, ссылаясь на исследования Л. С. Выготского, Е. А. Флериной, А. Н. Поддякова, отмечает, что постепенно из процессуальной игры вычленяются так называемые «детские деятельности», которые в младшем дошкольном возрасте (3–5 лет) тесно сопряжены с ней: процессуальные игра-рисование, игра-конструирование, игра-исследование.

К старшему дошкольному возрасту в деятельности ребенка возникают и упрочиваются разные мотивирующие моменты, акцентирующие либо смысл действия (собственно сюжетная игра), либо возможности преобразования предмета действия (исследование-экспериментирование), либо цель-результат (рисование, конструирование). Иными словами, дифференцируются, отчетливо разделяются виды деятельности, по словам Д. Б. Эльконина, «родственные игре» [4, с. 18].

Как свидетельствуют результаты научных исследований А. В. Хуторского, развитие личности учащегося и его самореализация наиболее эффективно происходит в процессе создания им внешних (материализованных) и внутренних (личностных) продуктов, обладающих субъективной (для самого ученика), а в отдельных случаях объективной (для окружающих) новизной [9]. Применительно к дошкольному образованию такими внутренними продуктами могут быть догадки, художественные образы, новые мотивы, представления о своих способностях, а внешними – составленный рассказ, прочитанное стихотворение, рисунок, поделка, песня, танец, собранная игрушка и др.

В этой связи актуальным становится понимание воспитателями сути совместной деятельности педагога с детьми и способов ее организации. Построение занятия, в процессе которого дети лишь отвечают на вопросы воспитателя и выполняют его инструкции, должно уйти в прошлое. Нужна такая организация деятельности, при которой стимулируются важнейшие психические процессы, осуществляется

поддержка развития личности ребенка, поощряется его инициатива и самостоятельность.

Список использованных источников

1 Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011 – 400 с.

2 Образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 15.08.2019 № 137 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://adu.by/images/2019/10/obraz-standart-doshk-2019-rus.pdf>. – Дата доступа : 03.01.2020.

3 Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования. Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

4 Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – 2-е изд. – М. : Изд-во «ЛИНКА-ПРЕСС», 2012. – 208 с.

5 Ежкова, Н. С. Дошкольное образование и ценности возраста: детерминанты взаимосвязи / Н. С. Ежкова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 8. – С. 8–11.

6 Тимофеева, Л. Л. Реорганизация системы дошкольного образования в соответствии с целевыми ориентирами / Л. Л. Тимофеева // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 9. – С. 11–16.

7 Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.

8 Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

9 Хуторской, А. В. Дидактика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.

П. П. Шоцкий
г. Минск, РИПО

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В Стратегии и Программе устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2020 года указано, что образование должно стать основой всех преобразований, проводимых в стране, поскольку образование является фундаментом, позволяющим строить сильную и процветающую Беларусь. Данный путь развития предусматривает ак-

тивное вовлечение субъектов образовательного процесса в систему дополнительного образования взрослых, которая позволяет им повышать уровень профессионализма за счет пополнения знаний и навыков на протяжении всей своей жизни, одновременно расширяя диапазон своих возможностей и способностей в различных сферах науки, техники, искусства, адаптируя их к требованиям современного общества и рынка труда.

Современные требования, предъявляемые к выпускникам дополнительного образования, к их квалификационным характеристикам, компетенциям и личным профессиональным качествам, определяющим профессиональную подготовленность и которые необходимы для дальнейшей качественной и продуктивной профессиональной деятельности, потребовали современных методик обучения. В связи с этим очень важно сформировать интерес к регулярному изучению учебных дисциплин, выработать навыки самостоятельного определения приоритетных знаний в соответствующей области, научить видеть возможные пути решения проблем, которые могут возникать в мировом пространстве, изменяющемся с невероятной скоростью.

Отдельными авторами (Н. Д. Рогалев, Е. М. Табачный) предлагается методика обучения, соответствующая следующему алгоритму, которая адаптирована нами к условиям дополнительного образования взрослых [1; 2].

1 Каждая лекционная встреча должна быть направлена на изучение темы, соответствующей профилю дисциплины. Каждая тема лекции предполагает наличие комплекса задач, проблем, возникающих в теории и практике, а также подходов к их решению. Преподаватель указывает тему лекции и дает ее обзор на основе современных позиций в образовании.

2 Слушатели должны самостоятельно ознакомиться с учебными материалами по разделам, указанным преподавателем к каждой лекции. Им могут быть предложены такие варианты подготовки к лекции, как внеаудиторная подготовка или самостоятельное изучение материала в течение первого часа лекции.

3 Значение лекции заключается в обобщении слушателями дополнительного образования знаний по изучаемой проблеме и совместном обсуждении проблемных вопросов. Их активность, правильность высказываний, утверждений и предложений, обоснованность свидетельствует об эффективности усвоения знаний по изучаемым проблемам.

4 На практических занятиях слушатели выполняют практические задания, соответствующие разделу дисциплины, избранной ими в процессе дополнительного образования соответствующей квалификации.

Для успешного использования указанной методики обучения необходимо разработать соответствующий дисциплине учебно-методический комплекс, который должен включать следующие составляющие данного комплекса:

– курс лекций в электронном варианте, который регулярно корректируется и дополняется новыми сведениями в соответствии с развитием дисциплины;

– по материалам каждой темы лекции необходимо разрабатывать:
а) соответствующий теме лекции перечень проблем; б) вопросы проблемного характера и в их проблемной постановке для обсуждения слушателями дополнительного образования; в) решение конкретных задач и ситуаций (с привлечением слушателей к разработке задач и ситуаций);

– особое внимание обращать на составление контрольных заданий и тестов для проведения текущего контроля по усвоению материала темы;

– пособие по практическим занятиям должно быть разработано в электронном варианте, с примерами выполнения заданий, контрольными тестами, которые предназначены для проверки готовности к выполнению индивидуальных заданий;

– методические указания по выполнению курсовых работ и расчетных заданий должны быть даны слушателям незадолго до окончания обучения.

Важная роль преподавателя при использовании данной методики состоит: а) в организации помощи слушателю по выявлению необходимого объема знаний для последующей профессиональной деятельности; б) в создании условий для понимания наиболее сложных и проблемных вопросов на основе полученных знаний.

Список использованных источников

1 Шоцкий, П. П. Стратегии личностно-ориентированного обучения студентов в современных условиях профессионального образования / П. П. Шоцкий // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2011. – № 15. – С. 2–5.

2 Шоцкий, П. П. Формирование профессионализма учащихся педагогических колледжей : монография / П. П. Шоцкий. – Минск : Бестпринт, 2007. – 451 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О. С. Алейникова

г. Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Современный педагогический процесс ставит своей задачей преодоление возрастающей интеллектуальной пассивности обучающихся, которая проявляется в «недостаточной сформированности интеллектуальных умений, в негативном отношении к умственному напряжению, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач» [1, с. 104]. Достижению поставленной задачи может способствовать создание такого образовательного пространства, в котором учащиеся будут активно вовлечены в интеллектуальную деятельность, осмысленно овладевать учебным материалом, проявлять устойчивое стремление к познанию. Важной характеристикой этого пространства будет являться педагогическое взаимодействие, направленное на умственное воспитание обучающихся.

Академик И. Ф. Харламов выделял умственное воспитание как один из важнейших компонентов всестороннего и гармоничного развития личности. Ученый отмечал: «Только благодаря уму человек выделился из животного мира как общественное существо, создал все богатства материальной и духовной культуры и обеспечивает непрерывный социально-экономический прогресс. Вот почему развитие пытливости, овладение знаниями, совершенствование мышления, памяти и сообразительности учащихся должно выступать в качестве сердцевины всестороннего развития личности» [2, с. 59].

В педагогической науке умственное воспитание рассматривается как «процесс формирования, направленный на развитие интеллектуальной культуры личности, познавательных мотивов, умственных сил, мышления, мировоззрения и интеллектуальной свободы личности» [1, с. 42]. Из данного определения следует, что умственное воспитание влечет за собой развитие интеллектуальной сферы личности.

Необходимость организации особого образовательного пространства с направленностью на интеллектуальное воспитание и развитие

учащихся подтверждается идеями Л. С. Выготского, согласно которым отдельные высшие психические функции (произвольное внимание, вербальное мышление, логическая смысловая память и сложные эмоции) не могут развиваться и формироваться вне социального взаимодействия [3]. В социальной среде учебного коллектива осуществляется групповой мыслительный процесс, который ведет к постепенной интериоризации внешних форм умственной деятельности, т. е. переводу их во внутренний план, что способствует продвижению психических функций учащихся на качественно новый уровень развития.

Обозначим основные характерные черты образовательного пространства, в котором акцент взаимодействия ставится на умственном воспитании и интеллектуальном развитии обучающихся.

Наличие опор для осуществления умственной деятельности. Применение таблиц, диаграмм, схем, интеллект-карт и других средств наглядности в качестве опор в образовательном процессе помогает структурировать учебную информацию, повысить уровень осознанности в ее усвоении, а также придает процессу мышления «видимую» форму, что делает умственную деятельность более понятной и доступной учащимся.

Особым видом опор, позволяющим управлять процессом мышления, являются *алгоритмы* – пошаговые стратегии выполнения определенных умственных задач. Систематическое применение таких алгоритмов на уроке способствует акцентированию внимания учащихся на мыслительной деятельности и укоренению практики ее осуществления [4]. Одним из самых распространенных алгоритмов мышления является мозговой штурм. Эта процедура осуществления мыслительной деятельности направлена на развитие таких качеств мышления, как гибкость, дивергентность и оригинальность. Более того, мозговой штурм является эффективным инструментом организации коллективных обсуждений учебных проблем, когда каждый учащийся вносит свой интеллектуальный вклад, а решение поставленной задачи выходит на качественно новый уровень осмысления.

Важно отметить, что применение алгоритмов мышления не должно носить эпизодический характер. Регулярное использование опор для осуществления умственной деятельности воспитывает у ребят стремление и привычку думать.

Ориентация на осознанность и глубину мыслительных процессов. Основным инструментом, стимулирующим осознанность и глубину мыслительной деятельности, выступают вопросы открытого типа (со множеством верных ответов), которые в дидактике называют дивергентными. Такие вопросы подразумевают не простое озвучива-

ние ответа, а требуют пояснений, более развернутых и обоснованных рассуждений и углубленного взгляда на проблему (*Почему...? Что будет, если...? Каковы причины...? Какова цель...?* и т. д.). Учителю необходимо помнить о достаточном количестве времени, отводимом на поиск ответов на дивергентные вопросы. Это поможет учащимся подобрать оригинальные, нешаблонные решения и не будет снижать их уверенность и заинтересованность в выполнении задания.

Внедрение в процесс обучения «языка мышления». Языковые средства, которые используются для описания мышления, акцентируют внимание учащихся на умственных действиях, осуществляемых с учебным материалом. Благодаря этому ребята осознают, какую интеллектуальную операцию они осуществляют при работе с тем или иным учебным заданием. Для придания процессу педагогического общения интеллектуальной направленности необходимо широко использовать термины, описывающие:

- процесс мышления – *рассуждение, рефлексия, объяснение* и др.;
- характер мышления – *четкость, гибкость, оригинальность, быстрота мысли, самостоятельность* и др.;
- стратегию мышления – *согласие/несогласие, подтверждение/опровержение, сопоставление/противопоставление* и др.;
- продукты мышления – *гипотеза, утверждение, умозаключение, закономерность* и др.

Такие языковые средства придают умственной деятельности «видимость», а, следовательно, и большую степень осознанности.

Воспитание стремления к умственной деятельности. Воспитание склонности к умственной деятельности основано на признании ценности мышления как процесса познания и движущей силы личностного развития. В педагогическом взаимодействии учителю необходимо подчеркивать важность размышлений, проявления любознательности, стремления к исследованиям. Этому способствует выражение искренней заинтересованности в идеях учащихся, признание их значимого вклада в решение рассматриваемой учебной проблемы, поощрение интеллектуальной самостоятельности, стремления к познанию, развитию и саморазвитию.

Как отмечал И. Ф. Харламов, «воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой. Именно эта активность и собственное стремление растущего человека к своему личностному совершенствованию в конечном итоге и определяют его развитие» [2, с. 79]. И здесь важно не забывать о развитии метакогнитивных умений учащихся. Рефлексия

интеллектуально-познавательной деятельности способствует своевременному выявлению возникающих в ней трудностей и определению путей их преодоления, что значительно повышает уровень самостоятельности и активности учащихся, а также влияет на эффективность образовательного процесса.

Воспитанию стремления к умственной деятельности способствуют и возникающие у ребят особые эмоции, интеллектуальные чувства, такие, как радость от обнаружения подтверждений своим предположениям, удивление от неожиданных результатов исследования, ощущение «открытия».

В заключение следует отметить, что одним из важнейших условий реализации направленности педагогического процесса на умственное воспитание и развитие учащихся является создание интеллектуально «насыщенной» образовательной среды. Организуя такое пространство, мы предоставляем ребятам возможность проявлять познавательную инициативу, развивать умственные способности, становиться интеллектуально увлеченными людьми.

Список использованных источников

1 Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

2 Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.

3 Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. статей / Л. С. Выготский. – М. : Учпедгиз, 1935. – 136 с.

4 Harvard Project Zero [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.pz.harvard.edu>. – Date of access : 07.04.2020.

О. Е. Бондаренко, О. А. Короткевич
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ НАРКО- И АЛКОГОЛЕЗАВИСИМЫХ

Значимым фактором социального и демографического кризиса в Беларуси и России являются различного рода химические аддикции. Злоупотребление алкогольными напитками и наркомания – глобальные многоуровневые проблемы, в решение которых вовлечены меди-

цинские и социальные работники, психологи и политики. Аддиктивное поведение – это «саморазрушающее» поведение, которое определяется повторяющимися действиями, направленными на систематическое употребление психоактивных веществ с целью изменения своего психического состояния с развитием выраженных первичных социальных, психологических и медицинских последствий до стадии формирования зависимости [1].

Основным в поведении аддиктивной личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной, наполненной обязательствами и регламентациями «скучной» жизнью, склонность к поиску эмоциональных запредельных переживаний даже ценой серьезного риска для жизни и неспособность быть ответственным за свои поступки. Е. В. Змановская пишет о том, что зависимое поведение личности представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные последствия, как утрата работоспособности, конфликты с окружающими, совершение преступлений.

По данным доклада, выпущенного Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), в 2016 г. в результате вредного употребления алкоголя умерло более 3 миллионов человек, то есть каждый двадцатый случай смерти был связан с алкоголем. 28 % случаев смерти, связанных с алкоголем, происходят из-за травм в результате дорожно-транспортных аварий, причинения себе вреда и межличностного насилия; 21 % – в результате нарушений пищеварения; 19 % – из-за сердечно-сосудистых заболеваний и остальные – в результате инфекционных болезней, онкологических заболеваний, психических расстройств и других нарушений здоровья. В целом, более 5 % глобального бремени болезней вызвано вредным употреблением алкоголя. В глобальных масштабах 237 миллионов мужчин и 46 миллионов женщин страдают расстройствами, связанными с употреблением алкоголя [2].

Удовлетворенность жизнью – это когнитивная сторона субъективного благополучия, которую дополняет аффективная сторона – положительные и отрицательные эмоции, которые человек испытывает в какой-то отрезок времени [3]. Специфика изучения психологической удовлетворенности жизнью заключается в том, что акцент делается на ее субъективном характере. В процессе формирования чувства удовлетворенности или неудовлетворенности объективные жизненные успехи и достижения пропускаются сквозь внутренние эталоны «идеальной жизни», заданные системой ценностей. Удовлетворенность не является статичным образованием, а обладает побудительной силой активности человека [3]. По мнению К. А. Абульхановой-

Славской, «удовлетворенность жизнью – сложное, но всегда обобщенное чувство состоявшейся или несостоявшейся, удачной или неудачной жизни, которое выступает важным показателем стратегических позиций личности» [4].

Нами было проведено исследование на базе реабилитационного центра «Центр Здоровой Молодежи» (г. Минск). В нем приняли участие 40 человек в возрасте от 17 до 55 лет, из них 32 мужчины и 8 женщин. Группа состояла из нарко- и алкоголезависимых людей, находящихся в состоянии от 3-х дней до 10 лет. Для решения поставленных в исследовании задач был использован опросник «Удовлетворенность жизнью» (Н. Н. Мельникова). Выборка была разделена на 2 группы: группа № 1 – 20 человек, прошедших программу реабилитации (18 мужчин и 2 женщины в возрасте от 27 до 45 лет); группа № 2 – 20 человек, не проходивших программу реабилитации (14 мужчин и 6 женщин, возраст которых от 17 до 55 лет).

С помощью опросника «Удовлетворенность жизнью» были выявлены показатели удовлетворенности жизнью по 4 шкалам, которые отображены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Удовлетворенность жизнью»

Фактор	Уровень УЖ в группе № 1			Уровень УЖ в группе № 2		
	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего	Средний уровень	Выше среднего
Фактор 1 Жизненная включенность	10	45	55	0	65	25
Фактор 2 Разочарование в жизни	10	50	45	5	35	55
Фактор 3 Усталость от жизни	25	35	65	0	60	15
Фактор 4 Беспокойство о будущем	5	40	50	10	45	50
Общий бал	5	50	50	0	60	35

Анализ данных, представленных в таблице 1 позволяет сделать вывод, что в группе респондентов № 1 более высокие показатели удовлетворенности жизнью по фактору «Жизненная включенность» (25 %). Для них характерно ощущение насыщенности и полноты жиз-

ни, «проживание» текущего момента, ощущение «вкуса жизни»; они активно включены в жизнь, испытывают желание что-то делать, у них выражены такие позитивные состояния, как радость, удовольствие, душевное равновесие. Качество их взаимодействия можно описать метафорами: «Я – Жизнь», «Я в контакте с Жизнью», «Я в потоке Жизни», «Я Живу!».

С помощью U-критерия Манна-Уитни проведем оценку различий между двумя выборками по уровню общей жизненной удовлетворенности. Данный критерий помогает определить различия между малыми выборками.

Предложены гипотезы для решения задачи:

H₀: Уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

H₁: Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1.

Вычисляем значение Uэмп, оно равно 57. Найдем критическую точку U_{кр}. По таблице находим U_{кр}(0.05) = 146. Гипотеза H₀ о незначительности различий между выборками принимается, если U_{кр} < Uэмп. В противном случае H₀ отвергается и различие определяется как существенное. Так как U_{кр} > Uэмп – принимаем альтернативную гипотезу H₁; различия в уровнях выборок можно считать существенными.

Таким образом, можно сделать вывод, что участие в программах реабилитации нарко- и алкоголезависимых людей существенно повышает уровень их удовлетворенности жизнью и способствует снижению уровня неудовлетворенности по таким показателям, как «усталость от жизни», «разочарование в жизни», «беспокойство о будущем». В связи с этим необходимо повышать значимость социального окружения для людей с зависимостью. Это можно осуществлять с помощью проведения совместных праздников, концертов и выступлений, спортивных соревнований, коллективных поручений. У нарко- и алкоголезависимых следует развивать понимание и представление о счастье с помощью личных бесед и обращения к личному опыту, обсуждения фильмов и прочитанных книг. Эти методы позволяют обсудить их дальнейшие жизненные планы, поговорить о будущем в рамках того, что есть счастье, как можно стать счастливым, что можно и нужно для этого сделать.

Список использованных источников

1 Руководство по аддиктологии / под редакцией В. Д. Менделевича. – СПб. : Речь, 2012. – 768 с.

2 Ежегодно от вредного употребления алкоголя умирает более 3 миллионов человек, большинство из которых мужчины [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. – Режим доступа : <https://www.who.int/ru/news-room/detail/21-09-2018-harmful-use-of-alcohol-kills-more-than-3-million-people-each-year--most-of-them-men>. – Дата доступа : 17.03.2020.

3 Ярыгина, Н. Ю. Изучение взаимосвязи удовлетворенности жизнью и отдельных компонентов ответственности [Электронный ресурс] // Н. Ю. Ярыгина, А. Е. Мазанова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 10. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2016/10/16994>. – Дата доступа : 26.03.2020.

4 Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 51 с.

Е. А. Выходцева, О. А. Короткевич
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗНОЙ ВЫСЛУГОЙ ЛЕТ

Военная профессия по всем параметрам и характеристикам относится к экстремальным. Условия военной службы сопровождаются повышенными психическими и физическими нагрузками. Психологическая устойчивость личного состава, его моральная готовность к преодолению тягот и лишений военной службы – необходимое условие высокой боеготовности и боеспособности Вооруженных Сил, а, следовательно, обеспечения военной безопасности государства [1, с. 56].

Психологическое благополучие, как отмечает Я. И. Павлоцкая, рассматривается как многокомпонентный феномен, характеризующий степень позитивного функционирования человека, реализации его потенциала, симптоматически определяющийся посредством преобладания положительных эмоций, субъективным ощущением гармонии личности, счастья, удовлетворенностью жизнью и собственными достижениями [2, с. 7].

В концепции К. Рифф были выделены следующие компоненты психологического благополучия: 1) внутренняя гармония (принятие себя), 2) позитивные отношения с другими людьми, 3) независимость, 4) контроль над обстоятельствами, 5) наличие цели в жизни, 6) личностный рост [2, с. 23]. По интерпретации К. Рифф, человек, обладающий высокой автономией, имеет по всем вопросам собственное, независимое от других, мнение, способен противостоять давлению со

стороны большинства, творчески решает встающие перед ним задачи, реалистично оценивает свою личность и поведение.

Личностный рост как компонент психологического благополучия детерминирует направленность на восприятие новой информации, ощущение личностного совершенствования. Позитивные отношения с окружающими предполагают умение создавать и поддерживать социальные контакты, проявлять эмпатию и интерес к другому. Жизненные цели как компонент психологического благополучия характеризуют ощущение смысла жизни и деятельности, осознание ценности собственного бытия и действий. Самопринятие как компонент благополучия личности свидетельствует о достаточном знании себя, адекватности и позитивности оценки собственных действий, принятии своих ценностей и установок, осознании своих как положительных, так и негативных черт характера [2].

Эмпирическое исследование проходило на базе Войсковой части г. Новогрудок. Выборочную совокупность составили 146 военнослужащих по контракту в возрасте 20–50 лет, из них срок службы 86 человек составляет до 10 лет, срок службы 60 военнослужащих – более 10 лет. В качестве психодиагностического инструментария мы использовали «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф) (в адаптации Н. Н. Лепешинского) [3]. Результаты исследования психологического благополучия военнослужащих с разной выслугой лет, полученные с помощью методики «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования психологического благополучия военнослужащих с разной выслугой лет

Шкалы	Уровень	Количество (n = 146)		Достоверность различий с помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера
		военнослужащие со сроком службы до 10 лет (n = 86)	военнослужащие со сроком службы более 10 лет (n = 60)	
1	2	3	4	5
Позитивные отношения	низкий	16	28	φ эмп = 4.62 при $\rho \leq 0,01$
	средний	56	22	φ эмп = 3.644 при $\rho \leq 0,01$
	высокий	14	10	–

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Автономия	низкий	20	15	–
	средний	56	37	–
	высокий	10	8	–
Управление средой	низкий	23	14	–
	средний	49	35	–
	высокий	14	11	–
Личностный рост	низкий	18	29	$\varphi_{\text{эмп}} = 3,49$ при $p \leq 0,01$
	средний	48	19	$\varphi_{\text{эмп}} = 2,919$ при $p \leq 0,01$
	высокий	20	12	–
Цели в жизни	низкий	14	10	–
	средний	56	38	–
	высокий	16	12	–
Самопринятие	низкий	26	19	–
	средний	32	24	–
	высокий	28	17	–
Психологическое благополучие	низкий	18	12	–
	средний	49	36	–
	высокий	19	12	–

С помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях *позитивных отношений* между военнослужащими со сроком службы до 10 лет и более 10 лет.

Низкий уровень: – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.62 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.62 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $p \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля военнослужащих со сроком службы более 10 лет, у которых выявлен низкий уровень позитивных отношений, статистически значимо выше, чем доля военнослужащих со сроком службы менее 10 лет (при $p \leq 0,01$).

Средний уровень: – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.644 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.644 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $p \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля военнослужащих со сроком службы до 10 лет, у которых выявлен средний уровень позитивных отношений, статистически значимо выше, чем доля военнослужащих со сроком службы более 10 лет (при $p \leq 0,01$).

С помощью критерия φ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях *личностного роста* между военнослужащими со сроком службы до 10 лет и более 10 лет.

Низкий уровень: – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.49 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.49 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля военнослужащих со сроком службы более 10 лет, у которых выявлен низкий уровень личностного роста, статистически значимо выше, чем доля военнослужащих со сроком службы менее 10 лет (при $\rho \leq 0,01$).

Средний уровень: – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.919 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.919 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля военнослужащих со сроком службы до 10 лет, у которых выявлен средний уровень личностного роста, статистически значимо выше, чем доля военнослужащих со сроком службы более 10 лет (при $\rho \leq 0,01$).

Средний уровень психологического благополучия выявлен у 57 % военнослужащих со сроком службы до 10 лет и 60 % военнослужащих со сроком службы более 10 лет. Только у 22 % военнослужащих со сроком службы до 10 лет и 20 % военнослужащих со сроком службы более 10 лет выявлен высокий уровень психологического благополучия. Эти военнослужащие имеют хорошие, доверительные отношения с окружающими; проявляют заботу о других; способны понимать эмоциональное состояние других людей, легко вступают в близкие отношения и способствуют их поддержанию и развитию.

В то же время они самостоятельны и независимы, способны противостоять конформистским общественным влияниям, способны к саморегуляции поведения, при самооценке придерживаются субъективных критериев. Для таких людей характерна тенденция постоянного саморазвития и самосовершенствования, они открыты новому опыту и принимают происходящие со временем изменения в собственной личности как соответствующие новым познаниям и достижениям. Эту категорию людей характеризует высокая самооценка и самопринятие, включая положительные и негативные качества. У таких респондентов всегда присутствует жизненная цель и чувство перспективы, но они также положительно оценивают свое прошлое.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в целях проведения индивидуальных и групповых консультаций по запросу обратившегося военнослужащего, а также при организации процедур ротации, оценки и аттестации кадров военнослужащих.

Список использованных источников

1 Оспенников, С. В. Психологическое здоровье военнослужащего в условиях преодоления критических ситуаций / С. В. Оспенников // Вест-

ник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2018. – № 2. – С. 55–58.

2 Павлоцкая, Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности : монография / Я. И. Павлоцкая. – Волгоград : Изд-во Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016. – 168 с.

3 Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Школа психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 24–37.

В. П. Горленко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В сложных современных условиях наиболее рациональным способом обеспечения успешного результата подготовки молодежи к жизни и профессиональной деятельности становится концентрация педагогических усилий на главном, стержневом образовании личности, которое, будучи доведено до необходимого уровня, является фундаментом для развития всех остальных сторон. Таким образованием, несомненно, является *нравственность*, основанная на глубоком понимании норм и требований морали, как общечеловеческой, осуществляемая в практике повседневного поведения. Моральная основа – это тот стержень, на который должно нанизываться любое проявление человеческой деятельности, любой поступок или действие, подлежащее моральной оценке.

Необходимость нравственного воспитания детей обусловливается несколькими причинами. *Во-первых*, дети не рождаются нравственными или безнравственными. Они становятся такими в процессе жизнедеятельности, общения с людьми и в результате целенаправленного воспитания. *Во-вторых*, для освоения нравственного опыта, накопленного человечеством, дети нуждаются в постоянной помощи взрослых, воспитателей, уже овладевших этим опытом. Ведь личный опыт детей, подростков и даже юношества весьма узок, ограничен. Отсюда необходимость в систематическом воспитании, направленном на формирование положительных моральных качеств и на преодоление отрицательных.

Опыт работы школ в этом направлении учит, что недооценка нравственного воспитания создает существенный пробел во всей вос-

питательной работе. Любые качества личности, уровень ее интеллектуального развития, физическое совершенство, сила воли имеют положительный социальный смысл лишь при сочетании с высокой нравственностью. «Большая важность нравственного воспитания, – отмечает И. Ф. Харламов, – связана с тем, что овладение и практическое следование нормам и правилам морали приобщает человека к высшим нравственным ценностям общества, побуждает его активно служить общественным интересам, облагораживает его действия и поступки» [1, с. 10].

Выявление и раскрытие *тенденций развития теории нравственного воспитания* имеет не только теоретическое, но и практическое значение: оно позволяет полнее реализовать возможности формирования человека, заложенные в современном глобализирующемся мире. В связи с этим в одной из статей читаем: «Решение проблемы воспитания нравственности не может быть достигнуто только на основе наблюдений за поведением, являющимся одной из сторон индивидуальной нравственности. Решение обозначенной проблемы требует привлечения теоретического знания...» [2, с. 107]. Вместе с тем необходимо выявлять трудности и противоречия, мешающие нравственному формированию личности, затрудняющие процесс становления ее социальной активности, духовно-нравственной культуры и профессиональной компетентности.

Не менее важную роль в нравственном воспитании обучающихся играют его *организационно-методические основы*. В этом плане воспитательная работа классных руководителей и кураторов учебных групп должна строиться на идеях приоритета нравственных ценностей как ядра личности, гуманистической направленности воспитания, личностно ориентированного подхода к организации разнообразной деятельности учащихся и студентов. Кроме того, необходимо создавать условия для самовыражения личности, заботиться о развитии и динамике становления нравственных отношений между членами классного и студенческого сообществ, осуществлять педагогическую поддержку личности, приобщать к технологиям рефлексии.

Основу содержательного компонента в деятельности классных руководителей и кураторов учебных групп составляет совместная деятельность субъектов воспитательного процесса, ориентированная на становление у воспитуемых нравственных ценностей, удовлетворение их социально-культурных запросов, воспитание потребности в нравственном саморазвитии и самоактуализации. Организационно-методический компонент предполагает обязательное участие каждого школьника и студента в разнонаправленной деятельности, которая способ-

ствуется налаживанию внешних и внутренних связей коммуникации, непосредственно влияет на формирование нравственной позиции и соответствующего ей нравственного поведения. Важную роль в этом компоненте играют формы, методы, средства и приемы воспитания нравственных ценностей, формирование способности к рефлексии.

В последнее время в периодической печати актуализируется проблема «обратной связи» в воспитательном процессе и отмечается, что игнорирование его фиксации и результатов является одной из причин невысокой эффективности воспитания. С другой стороны, обращается внимание, что выявить результаты воспитания в полном объеме невозможно, да и нет необходимости. Следовательно, надо разумно конкретизировать подлежащие изучению воспитательные результаты, выделив действительно необходимые и вполне достаточные характеристики эффективности воспитания. Создание системы адаптированных диагностических методик по определению уровня основных аспектов нравственной культуры обучающихся с учетом их возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей представляет большую трудность.

Индивидуальное многообразие личности, задачи ее разностороннего развития затрудняют теоретическое и практическое определение и изучение уровня ее нравственной воспитанности. И все же при всей сложности этих вопросов есть настоятельная необходимость более конкретно анализировать уровни и показатели нравственной культуры обучающихся, чтобы обеспечить целенаправленное развитие нравственных отношений и качеств, приближающих их к моральной зрелости и стабилизации нравственного поведения [3]. Теоретический анализ показателей, выделение основных признаков, уровней и критериев позволяет разработать минимальную диагностическую программу, методику изучения и распознавания уровня нравственной культуры обучающихся.

Содержательная сторона воспитания относится к наиболее сложным и противоречивым проблемам в педагогике. «Педагогическая теория и практика, – подчеркивает Н. Е. Щуркова, – недооценивают вопрос содержания воспитания, оставляя бессодержательным организуемый процесс детской деятельности» [4, с. 116]. Под содержанием воспитания обычно понимают совокупность знаний, взглядов и убеждений, социально-нравственных свойств и качеств личности, привычек поведения, которыми должны овладеть воспитанники в соответствии с поставленными целями и задачами. Что касается содержания нравственного воспитания, то его основу составляет многообразие нравственных знаний, отношений, привычек, нравственного поведе-

ния в целом, которые воспитываются в такой же многообразной нравственной деятельности.

В педагогических исследованиях делается попытка упорядочивания «беспредельности» содержания воспитания. В этих целях выделяют несколько блоков, выполняющих различные функции содержательной направленности процесса нравственного становления личности. *Первый* блок включает устойчивые нравственные нормы и ценности, позволяющие человеку адаптироваться в обществе (функция адаптации). *Второй* обеспечивает творчество воспитанника по отношению к своей творческой деятельности (креативная функция). *Третий* предполагает устранение пробелов в нравственном развитии (корректирующая функция). *Четвертый* помогает культивировать идеальные личностные и поведенческие характеристики, обращенные в будущее (прогностическая функция).

В содержание нравственного воспитания целесообразно включать формирование *прогностических моделей поведения*, в основе которых лежит опережающая рефлексия, включающая прогноз последствий собственных деяний и деяний других людей. Моральная рефлексия, как отмечает А. А. Гусейнов, выступает в сознании личности в качестве одного из инструментов предстоящего выбора, поскольку она обеспечивает формирование определенного мотива. По мере приближения к самому поступку рефлексия приобретает нормативно-императивный, принудительный характер, и, проводя мотив через лабиринты выбора, придает поступку непосредственный практический смысл [5, с. 13–14].

В системе нравственного поведения значительную роль играют *поступки*, в которых реализуются жизненные намерения человека. Поступок отражает определенное заинтересованное отношение субъекта к моральным ценностям. Ценностное *отношение* так или иначе отражается в поступке, имеет свою особую природу и заключает в себе определенную поведенческую ориентацию.

Нравственное поведение личности складывается из множества индивидуальных колоритных поступков, которые включают в себя как деятельную сторону (действия, состояния), так и отношенческую (цели, мотивы, установки). В связи с этим И. Ф. Харламов пишет: «Если нравственность личности проявляется в ее деятельности и мотивирующих эту деятельность отношениях, то, следовательно, нравственное воспитание как педагогический процесс должно состоять в организации разнообразной практической деятельности учащихся и формированию у них моральных отношений...» [1, с. 28].

Методика проявляется как результат логически организованного процесса мышления, формируя в сознании некий целостный образ результативной деятельности. *Прямой* результатом использования той или иной методики становится качество организации нравственной деятельности обучающихся. *Косвенный* результат связан с влиянием этой деятельности на нравственные изменения ее субъектов – школьников и студентов. Методика дает возможность воспитателю осознать принцип отбора наиболее целесообразных способов действия. Информация, заложенная в методическом знании, впоследствии стимулирует человека к самостоятельному конструированию процесса воспитания в различных сферах жизнедеятельности.

На современном этапе развития теории и методики нравственного воспитания обучающихся сложилось несколько *концептуальных подходов*. Наиболее распространенным является подход, рассматривающий нравственное воспитание как составной элемент *целостного педагогического процесса*. Такой подход обеспечивает согласованность всех влияний на развивающуюся личность. Каждое направление воспитательной работы, являясь относительно самостоятельным, в то же время тесно связано с другими направлениями базовой культуры личности. Нравственная культура находит отражение в социально-ценностном отношении к окружающей действительности и предполагает гуманистическую направленность убеждений, поступков, образа жизни. Формирование субъектного нравственного опыта – одна из важнейших задач классного руководителя и куратора учебной группы в развитии нравственной культуры учащихся и студентов.

Целостный характер воспитательного процесса предполагает интегрированную деятельность педагога и использование комплекса разнообразных средств влияния на развитие и воспитание обучающихся. Требуется не хаотичный подбор разнообразных мероприятий, а планомерный и целенаправленный процесс формирования каждой личности. В этом и заключается основной смысл и содержание воспитательной работы, требующей не устранения от планирования, а совершенствования своих конструктивных функций. Прогнозирование, проектирование и планирование воспитательной работы – это концентрированное выражение учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование социально ценных и личностно значимых качеств личности обучающихся.

В заключение отметим следующие положения. Нравственное воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования у обучающихся положительных моральных отношений и выработки на этой основе соответствующих нравственных качеств. Нрав-

ственное воспитание осуществляется в различных видах деятельности и общении. Источником нравственных качеств выступает моральный опыт, а сами они проявляются в поведении и деятельности человека. Процесс формирования нравственных качеств носит целостный характер. В процессе нравственного воспитания необходимо опираться на внутренние механизмы активности личности в собственном развитии. Именно эти идеи и положения составляют сегодня содержательно-целевую и структурно-компонентную модель развития теории и методики нравственного воспитания и имеют прогностическую направленность, определяя дальнейшие пути исследования этой области научно-педагогического знания.

Список использованных источников

- 1 Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников : пособие для классных руководителей / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.
- 2 Суковых, А. М. Поступок как предмет педагогической рефлексии / А. М. Суковых // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 1. – С. 107–113.
- 3 Поляков, С. Д. Модель диагностики результатов школьного воспитания / С. Д. Поляков, Е. Л. Петренко // Классный руководитель. – 2012. – № 3. – С. 14–27.
- 4 Щуркова, Н. Е. Лекции о воспитании. Содержание воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова // Классный руководитель. – 2010. – № 4. – С. 116–127.
- 5 Гусейнов, А. А. Сослагательное наклонение морали / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 2001. – № 5. – С. 3–32.

Л. Н. Городецкая

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРЦИССИЧЕСКОЙ ДЕСТРУКТИВНОСТИ

Современный мир характеризуют как нарциссический. Более того, распространенность этого феномена такова, что она приобретает характер социальной эпидемии. Возможно, это стало одной из причин исключения нарциссического расстройства из рубрики «расстройства зрелой личности» в последней классификации психических

расстройств МКБ-10. Диапазон нарциссических проявлений личности очень богат: собственный имидж (грандиозное чувство самозначимости), межличностные отношения (эксплуатация окружающих и манипуляции в межличностных отношениях), когнитивные и поведенческие паттерны (фантазии неограниченного успеха, чувство всемогущества и ожидание особого к себе отношения без каких-либо на то оснований) и т. д.

Нарциссический компонент личности есть в каждом человеке, в котором от рождения заложен потенциал особой индивидуальности, которая на протяжении всей жизни стремится к самоосуществлению. Нарциссизм связан с нарушением самовосприятия личности. Различие между осуществлением себя и деструктивными проявлениями нарциссизма непосредственно проявляется в качестве «чувства особости». В первом случае «чувство особости» в большей степени связано с чувством собственной подлинности (и радости), и в наименьшей – с фантазиями грандиозности и гордыни.

Первые попытки произвести анализ нарциссизма были сделаны еще З. Фрейдом, который рассматривал его в качестве одной из ранних фаз развития личности. Нарциссизму культура приписала отрицательный смысл, но его не следует рассматривать столь однозначно негативно. На самом деле выделяют несколько форм нарциссизма. Одна из них – «здоровый нарциссизм», который характеризуется способностью радоваться и гордиться своими достижениями, переносить неизбежные фрустрации и перерабатывать кризисные ситуации, создавать прекрасное, стремиться к совершенству и т. д. В норме нарциссизм – это состояние благополучия и удовлетворения от жизни, естественная функция личности, жизнь в целостности с самим собой, умение гордиться собой и выражать свои лучшие качества. При нормальном нарциссизме мы получаем удовольствие от отношений со значимым другим, радость от реализации в профессии, дружбе, семейных отношениях.

Другая форма нарциссизма – деструктивный нарциссизм. Это не созидание прекрасного, это его разрушение, проявление фундаментальной враждебности. При этом ее направление не так важно – во вне или внутрь себя: разрушать нечто прекрасное в других и мире, или разрушать себя и свою жизнь. Этот вид нарциссизма проявляется, когда чрезмерное самоуважение некоторых людей сопровождается презрением и враждебностью к тем, кого они любят. Испытывая и выражая враждебность, такой человек будет искать признание и любовь, чтобы устоять против двойной тревоги, которую он переживает –

тревоги, связанной с осознанием собственной враждебности, и тревоги от ожидания наказания за проявленную враждебность.

Таким образом, деструктивный (враждебный) нарциссизм направлен против связей с другими людьми, он их разрушает. При нормальном нарциссизме агрессия преимущественно имеет защитную направленность на удержание любви, а при деструктивном нарциссизме агрессия выливается в насилие к окружающему миру. Например, война может быть защитной и патриотической агрессией, неправильно направленной любовью, но геноцид против представителей какой-то нации никак не является любовью, он вызван желанием аннигилировать (разрушить) инаковость другого.

Первое описание деструктивного нарциссизма принадлежит британскому психоаналитику Г. Розенфельду, который создал первую развернутую теорию патологического нарциссизма. Он выделил два типа нарциссических тенденций, которые необходимо учитывать в ходе психотерапии. В первом случае все ценное во внешних объектах, и в том числе в психотерапевте, пациент воспринимает как часть себя самого. Во втором случае, когда становится очевидной отделенность собственного «Я» от Другого, начинают преобладать зависть и презрение, пациент начинает препятствовать прогрессу психотерапии, портить профессиональные и личные отношения. Поэтому основной задачей становится необходимость «смягчать деструктивные импульсы и уменьшать опасные разъединения» [1].

Как же возникает эта враждебность? Чтобы понять этот механизм формирования, Д. Винникотт вводит понятие «достаточно хорошей матери». Достаточно хорошая мать – это та мать, которая в целом откликается на потребности ребенка и может выдерживать фрустрации ребенка. Для нормального развития ребенка мать сначала создает иллюзию его всемогущества и всячески ее поддерживает, через полную подстройку к нему. Потом мама помогает младенцу пережить утрату этих иллюзий, то есть справиться с реальностью, которая неизбежно ему скажет о том, что он не управляет объектом, что он не всемогущий. По мере взросления ребенка мать позволяет ему сталкиваться с выносимой для него фрустрацией. Таким образом развивается способность выносить и переживать свое бессилие.

Исследователь психологии нарциссической личности К. Аспер видит первичный симптом и основную причину нарциссических нарушений в травме покинутости ребенка своим родителем: «Растущий ребенок зависит от адекватной эмоциональной заботы; без нее он чувствует себя брошенным... Одним из последствий этого становится

нарциссическая тревожность, которая может перерасти в самоотчуждение» [2, с. 16].

Еще один личностный конструкт подвергается трансформации – идентичность (самость, целостность). Нарциссическая идентичность с точки зрения утраты – это утрата той подлинности, которая дает прилив энтузиазма, когда радостно жить в согласии с собой. Е. Т. Соколова обратила внимание на два взаимосвязанных и необходимых механизма развития идентичности: потребность находить свое отличие от других (сохранять свою самобытность) и потребность присоединяться к другим (ощущать близость, солидарность с другими). Поэтому разные виды утраты идентичности можно понять через призму утраты или одной базовой потребности, или другой. При диффузной идентичности гипертрофирована зависимость от мнения других, теряется индивидуальность и человек становится как все. Часто теряют себя люди, у которых эта идентичность была не очень сформированной из-за нечуткого отношения тех, кто их воспитывал. Л. С. Выготский утверждал, что через взаимодействие с другими человек узнает себя и становится собой.

Второй вариант утраты идентичности возникает, когда утрачивается ценность другого, формируется только один вариант отношений – манипулирование людьми, пренебрежительное отношение к ним. Это утрата того, что формирует нашу идентичность особенно в начале пути – утрата другого в качестве значимого. Идентичность рождается и живет в диалоге со значимым другим, в отношениях. Без отношений мы обнаружим одинокого человека, никто не становится ему близким и родным. Именно такой человек, по мнению У. Биона, атакует эмоциональные связи и разрывает их, в то время как человек с полноценной идентичностью способен создавать и поддерживать связи.

Таким образом, основы деструктивного нарциссизма закладываются в раннем детстве в отношениях со значимым взрослым, а последствия проявляются на разных этапах жизни. Если человек не замечает проявлений своего деструктивного нарциссизма, то у него не вырабатывается противоядие. Когда психоаналитики, работая с такими пациентами, привлекали внимание к их деструктивности – это способствовало тому, что пациент начинал размышлять, что повлекло за собой изменения. При этом очень важно, чтобы интерпретации не были грубыми и жестокими, или соблазняющими и потакающими. Это должно быть размышление о том, как формировалась эта структура в психике клиента. Именно способность размышлять о себе позволяет подготовить изменения.

В эпоху нарциссической тенденции развития социума формирование психологической культуры личности становится весьма актуальным. Л. Д. Демина и Н. А. Лужбина определили психологическую культуру личности как «системное образование, включающее не только информированность о законах функционирования психического мира, способах и приемах управления внутренней и внешней активностью, но и их практическое использование в повседневных жизненных ситуациях» [3, с. 62].

К таким повседневным жизненным ситуациям можно отнести общение, планирование своей деятельности, реализацию жизненных проектов и целей, решение проблем саморазвития и саморегуляции, гармонизацию своего внутреннего мира. Психологическая культура личности тесно связана с самосозерцанием и рефлексией – важнейшими средствами развития личности. Повышение психологической культуры общества по проблеме нарциссизма и его деструктивности становится важнейшим средством поддержания осознанности, внимательности к себе и из этого процесса саморефлексии рождаются обдуманные поступки.

Список использованных источников

1 Rosenfeld, H. On the psychopathology of narcissism: a clinical approach / H. Rosenfeld // International Journal Psychoanalysis. – Vol. 45. – 1964. – P. 332–337.

2 Аспер, К. Психология нарциссической личности. Внутренний ребенок и самооценка / К. Аспер. – М. : Добросвет, Издательство «КДУ», 2008. – 365 с.

3 Демина, Л. Д. Психологическая культура личности: общепсихологический контекст / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 40. – С. 60–66.

Н. Н. Дробыш
г. Гомель, ГОИРО

РОЛЬ ИГРОВЫХ ОТЦОВСКИХ ПРАКТИК В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТЦОВСТВА

Многочисленные этнографические и исторические данные свидетельствуют о том, что в большинстве мировых культур решающая роль в выхаживании и воспитании ребенка принадлежит матери. Вместе с тем демократизация общества, вовлечение женщин в труд вне

семьи, активная пропаганда прав ребенка изменили взгляд на проблему отцовства.

Понятие «отцовство» непосредственно связано с более широким понятием «родительство». И. С. Кон определяет родительство как систему взаимосвязанных явлений, включающих: а) родительские чувства, любовь, привязанность к детям; б) специфические родительские роли и нормативные предписания культуры; в) обусловленное тем и другим реальное поведение, отношение родителей к детям, стиль воспитания [1].

Р. В. Овчарова считает, что родительство – это социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства [2].

Согласно представлениям А. Адлера, роль отца в воспитании заключается в поощрении активности, направленной на развитие социальной компетентности. Если мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, то отец проторяет ребенку путь к человеческому обществу. Отец является для детей источником познаний о мире, труде, технике, способствует формированию социально полезных знаний, целей и идеалов, их профессиональной ориентации.

На современном этапе развития общества нельзя не отметить своеобразный «кризис отцовства», который можно рассматривать с нескольких точек зрения. В первую очередь, кризис семьи как социального института проявляется в нестабильности брака, изменении критериев оценки его успешности, сложности распределения обязанностей супругов в семье, появлении новых, нетрадиционных для патриархальных устоев, форм семьи и брака.

Вместе с тем, имеет место кризис маскулинности в целом, что находит свое отражение в ослаблении привычной патриархальной роли мужчины. С этим связаны и изменения традиционных представлений о мужественности, и многочисленные конфликты в рамках семейных и трудовых обязанностей, и сложные психологические проблемы, возникающие под его влиянием.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных специалистов доказывают, что мальчики, растущие без отцов, зачастую испытывают трудности в формировании гендерной идентичности, а также имеют проблемы с социальной адаптацией и успеваемостью. Дети, у которых сложились доброжелательные отношения с родителями, имеют значительно больше шансов стать психически пол-

ноценными и благополучными. При этом необходимо отметить тот факт, что во главу угла ставится не количество времени, проведенное отцами с детьми, а то, как проведено это время и как это воспринимается иными значимыми людьми в их ближайшем окружении.

В США и в Европе эффективно работают организации, фонды и службы, специализирующиеся на проблемах отцовства. Определяют три аспекта взаимодействия отца и ребенка: а) высокая степень доступности отца для ребенка; б) привлечение отца к непосредственному уходу за ребенком, игре с ребенком, коммуникации с ним; в) личная ответственность отца за воспитание ребенка и принятие им жизненно важных решений.

Английское *fatherhood* означает структуру прав, обязанностей, социальных ожиданий и требований, предъявляемых к мужчине как родителю. Базируется она на системе моральных норм конкретной этнической культуры, а также на ценностях и концептуальных идеях конкретной семьи. Отцовские практики чаще понимаются как деятельность, которая направлена на воспитание детей. Изучение отцовства предполагает рассмотрение сложившихся социокультурных норм, а исследование отцовских практик направлено на описание эффективных методов и приемов, используемых отцовскими сообществами.

Особый интерес для рассмотрения, изучения и применения представляют отцовские игры, которым посвящены психолого-педагогические исследования канадского психолога Даниэля Пакетта и американского детского психиатра Кайл Пруэтт. По мнению Пакетта, «отцовско-детская игра, особенно направленная на физическое развитие, более непредсказуема и интенсивна, она в большей степени стимулирует ребенка, чем игра с матерью. В таких играх больше активного взаимодействия, что способствует развитию когнитивных способностей, эмпатии, благоприятно влияет на появление у детей привязанности к отцу, даже если он проводит с ними значительно меньше времени, чем мать» [3].

Проблема ответственного отцовства не нова. Как и многому другому, ответственному отцовству можно и нужно учиться. Вместо оплакивания «утраченной мужественности» практики ищут и находят конкретные способы преодоления и минимизации порождаемых современным обществом проблем в области ответственного отцовства.

С 2016 г. в нашем регионе активно работает общественное объединение «Совет отцов города Гомеля». Инициативные отцы придумывают и реализуют проекты, которые помогают таким же мужчинам, как они сами, стать «еще лучшими отцами для своих детей и еще лучшими

мужьями для своих жен». Они заботятся о подрастающем поколении, прививая своим детям ценности семьи и здорового образа жизни.

На сегодняшний день любой желающий может присоединиться сразу к нескольким проектам «Совета отцов», среди которых наиболее востребованными являются «*ПапаШкола*», цель которой – подготовка пап к появлению в семье ребенка, и «*ПапаЗал*», который предполагает совместное проведение времени пап и детей в возрасте от полугода до семи лет в спортивных залах учреждений общего среднего образования.

Набирают популярность еще нескольких интересных и перспективных проектов: «*ПапаСплав*» (сплавы по рекам Беларуси на катамаранах и байдарках для пап и детей в возрасте от 7 до 18 лет), «*ПапаНастолки*» (совместные настольные игры для родителей и детей младшего и среднего школьного возраста).

Активно включились молодые отцы и в принципиально новый для нашей страны проект для всей семьи «*Рух дворовых гулянь*» («Движение дворовых игр»), направленный на пропаганду забытых подвижных игр на свежем воздухе, развитие совместного детско-родительского активного отдыха. Благодаря постоянному изучению социального заказа, общественному объединению удастся максимально расширять сферы своих интересов.

Конкретные отцовские проекты, используемые в практике нашего региона, доказали свою эффективность. Несмотря на то, что неравнодушные, вовлеченные в совместную деятельность отцы могут чаще других испытывать усталость от работы, бессонницу, физическое недомогание, они не пользуются наркотиками, не вступают в конфликт с законом, а производительность их труда увеличивается. Таким образом, ответственное отцовство повышает субъективное благополучие мужчины, что находит подтверждение в результатах опросов, инициированных членами общественного объединения.

Важное место во взаимодействии отца с подрастающим ребенком занимает игра. Именно по этой причине акцент в работе проектов сделан на игровые техники. В результате многочисленных наблюдений можно сделать вывод о том, что отцы чаще склонны устраивать энергичные, непредсказуемые игры, которые особенно нравятся детям. Мужчины любят удивлять детей, учат умению постоять за себя, быть смелыми в незнакомых ситуациях.

Отцы активнее взаимодействуют с детьми в качестве компаньонов по играм. Зачастую отец побуждает, стимулирует ребенка, поощряет искать новое и не бояться связанных с этим фрустраций. Игровые отцовские практики оказывают положительное влияние на разви-

тие коммуникативных навыков ребенка и его представление о специфике социальных отношений.

Вместе с тем в своей работе представители общественного объединения столкнулись с определенными трудностями, преодоление которых стало очередным рубежом в становлении новых проектов и поддержании в актуальном состоянии текущих. И в первую очередь, это проблема личной мотивации новых участников проектов. Зачастую она зависит от степени уверенности в себе, наличия общественной поддержки, специфики культурных влияний.

Кроме сильной мотивации, успешное отцовство предполагает наличие необходимых умений и уверенности в себе. Многие мотивированные отцы жалуются на свою неловкость и отсутствие соответствующих навыков. Этот дефицит восполняется в ходе прохождения соответствующих курсов и в практике общения с более опытными отцами. Зачастую молодые отцы нуждаются в «тренировке» эмпатии и сензитивности, способности адекватно воспринимать и различать исходящие от ребенка «сигналы» и соответствующим образом реагировать на них. Наконец, многие мужчины испытывают потребность в социальной поддержке со стороны жены или других членов семьи.

Профессиональная психологическая и общественная помощь не всегда состоит в том, чтобы навязывать всем одну и ту же модель поведения, а в том, чтобы помочь мужчине, который стал отцом, увидеть свои сильные и слабые стороны, максимально их учесть и развивать те из них, которые дают возможность стать на путь ответственного и счастливого отцовства. Особенно необходима такого рода работа с социально неблагополучными отцами, образующими «группу риска». Именно по этой причине на региональном уровне «мужские» инициативы, способствующие формированию ответственного отцовства, активно пропагандируются и максимально поддерживаются.

Список использованных источников

- 1 Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
- 2 Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
- 3 Архиреева, Т. В. Влияние отношений с отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей // Психологические проблемы современной российской семьи : материалы Второй Всероссийской науч. конф. : в 3 ч. / под общ. ред. В. К. Шабельникова и А. Г. Лидерса. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – Ч. 1. – С. 64–74.

А. В. Дубовик

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО СНИЖЕНИЮ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее время все более актуальной для современной школы становится проблема социальной дезадаптации школьников, которая препятствует полноценному личностному развитию и затрудняет учебно-воспитательный процесс. Действительно, повсеместно отмечается возрастание в школе числа детей с признаками дезадаптации, выражающейся в неадекватной форме поведения ребенка в школьном пространстве, непродуктивном взаимодействии со взрослыми и сверстниками, слабом уровне способностей к саморегуляции, школьной неуспеваемости, тревожности, негативном отношении к школе.

Как социально-педагогический феномен дезадаптация имеет как объективные, так и субъективные проявления. Как отмечает Е. И. Холостова, *объективно* дезадаптация проявляется в ограничении способности «выполнять социальные функции, в разрыве социальных связей». *Субъективно* – «в искажении системы внутренних норм, ценностных установок, в поведении, не соответствующем должному» [1, с. 21]. Именно на эти проявления указывает Т. А. Шилова при характеристике понятия «дезадаптация». «Дезадаптация, – пишет она, – рассматривается нами как вполне самостоятельный феномен, формирующийся в результате рассогласования в психическом развитии между мотивационной (личностной) и операционной (интеллектуальной) сферами, а также в результате несоответствия психолого-социального статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации развития» [2, с. 3].

Под школьной дезадаптацией имеются в виду только те нарушения, которые возникают у ребенка под влиянием школы, школьных воздействий или спровоцированы учебной деятельностью, учебными неудачами. «Понятие «школьная дезадаптация», – подчеркивает О. А. Белобрыкина, – ...подразумевает неспособность и невозможность ребенка найти в пространстве школьного обучения свое место, чтобы он мог быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенциал и возможности для самореализации и самоактуализации» [3, с. 4].

Наиболее благоприятным периодом для принятия мер по преодолению дезадаптационных процессов является младший школьный

возраст. В связи с этим Р. В. Овчарова пишет: «В младшем школьном возрасте еще не поздно предпринять своевременные меры для профилактической работы с дезадаптированными детьми» [4, с. 74]. Это подчеркивает актуальность проблемы снижения дезадаптации младших школьников с помощью различных социально-педагогических мероприятий, организация которых должна осуществляться на основании результатов детальных диагностических исследований, выявления условий, факторов и причин их дезадаптивного поведения. Среди этих мероприятий современная педагогика рекомендует разработку и реализацию специальных социально-педагогических программ.

В общем плане программа – это содержание и план деятельности, изложение целей и основных задач по решению какой-либо проблемы. Социально-педагогическая программа определяет основные цели и задачи, которые относятся к решению как социальных, так и педагогических проблем, указывает на главные средства и пути их преодоления, предполагает разработку системы мероприятий в данном направлении. Программы подразумевают рассмотрение следующих параметров: актуальность программы; цель и задачи программы; организационно-методическое обеспечение программы; принципы реализации программы; формы работы, применяемые в программе; этапы реализации программы; направления деятельности по реализации программы; календарный план реализации программы; ожидаемые результаты; материальное обеспечение программы. Рассмотрим подробнее указанные компоненты.

1 *Обоснование актуальности программы.* Школьная дезадаптация является сегодня одной из важных социально значимых проблем. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что школьная дезадаптация включает в себя негативные личностные изменения и специфические школьные затруднения, к которым психологи и педагоги единодушно относят неуспешность в обучении и различные нарушения школьных норм поведения. Школьная дезадаптация обусловлена множеством социальных и педагогических факторов. В связи с этим в устранении школьной дезадаптации должны принимать участие многие специалисты (учителя, классные руководители, психологи, социальные педагоги).

2 *Цель и задачи программы.* Цель программы – снижение дезадаптации младших школьников. Задачи программы: а) повышение учебной мотивации; б) формирование позитивных моделей поведения; в) поддержание и развитие познавательной активности детей; г) подготовка учащихся к широкому спектру выполнения социальных ролей; д) развитие у детей творческих способностей.

3 *Организационно-методическое обеспечение программы.* Программа рассчитана на учащихся младшего школьного возраста. Длительность реализации программы – учебный год. Длительность одного коррекционно-развивающего занятия 20–30 минут. Периодичность занятий – 1 раз в неделю. Размер группы: 10–12 человек.

4 *Принципы, в соответствии с которыми реализуется программа:* принцип доверия и поддержки – быть внимательным к ребенку и его эмоциональному состоянию; принцип целесообразности – все упражнения, игры, задания служат реализации единой цели; принцип последовательности – каждое последующее задание базируется на опыте и переживаниях, полученных при выполнении предыдущих, новые ресурсы внедряются в процесс обучения; принцип достоверности – упражнения адаптированы к той действительности, в которой живут и взаимодействуют участники.

5 *Формы работы, используемые при реализации программы:* информационно-просветительские (беседы, лекции, семинары, конференции, теоретические и практические занятия с привлечением учителей и родителей); арт-терапевтические виды занятий (игровая терапия, сказкотерапия, песочная терапия, библиотерапия и др.).

6 *Этапы реализации социально-педагогической программы снижения дезадаптации младших школьников.* *Подготовительный этап* – анализ опыта работы школы по преодолению дезадаптации младших школьников, оформление документации, определение участников программы, подготовка педагогов, учащихся и родителей к реализации программы. *Диагностический этап* – проведение диагностических исследований по выявлению характера дезадаптации младших школьников, обработка полученных данных и интерпретация результатов. *Основной этап* – осуществление запланированных мероприятий по снижению дезадаптации младших школьников. *Завершающий этап* – оценка эффективности программы, обсуждение полученных результатов, разработка методических рекомендаций.

7 *Направления деятельности по реализации программы.* *Организационно-управленческая деятельность* – определение видов деятельности участников программы, планирование работы, оформление документации программы. *Диагностическая деятельность* – разработка диагностического инструментария и исследование характера дезадаптации младших школьников. *Практическая деятельность* – внедрение содержания программы в деятельность учреждения образования через проведение соответствующих мероприятий с педагогами, родителями и учащимися начальных классов. *Методическая работа* – разработка методических материалов (тематика бесед с учащимися, планы-конс-

пекты классных часов и родительских собраний, разработки тренинговых занятий, материалы для презентации и др.).

8 *Ожидаемые результаты*: повышение уровня адаптации и снижение дезадаптации младших школьников; повышение мотивации учащихся к обучению в школе; сформированность позитивной модели поведения младших школьников; развитость познавательной активности детей; готовность учащихся к широкому спектру выполнения социальных ролей; возрастание потребности младших школьников в творческом самовыражении.

9 *Кадровое обеспечение программы*: специалисты службы СППС учреждения образования (психолог и социальный педагог), учителя начальных классов, заместитель директора по воспитательной работе, педагог-организатор.

10 *Материально-техническое обеспечение программы*: методический комплекс пособий, презентаций, видеоматериалов для организации работы по снижению дезадаптации младших школьников; компьютер, принтер; широкий спектр канцелярских принадлежностей: карандаши, ручки, краски, тетради, альбомы для рисования; демонстрационное оборудование: мультимедийный проектор, DVD-плеер, компьютер, телевизор; доступ к Интернет-ресурсам по проблематике реализуемой программы.

Таким образом, социально-педагогическая программа снижения дезадаптации младших школьников в совокупности предложенных в ней мероприятий позволит в рамках учебно-воспитательного процесса уделять значительно больше внимания решению этой сложной проблемы. Программа позволяет развить творческий потенциал младших школьников, снять психоэмоциональное напряжение, тревожность, повысить мотивацию к обучению, дает возможность успешной адаптации к школьной жизнедеятельности.

Список использованных источников

1 Холостова, Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми : учеб. пособие / Е. И. Холостова. – 2-е изд. – М. : Дашков и К^о, 2006. – 280 с.

2 Шилова, Т. А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков : метод. пособие / Т. А. Шилова. – 3-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 112 с.

3 Белобрыкина, О. А. Проявление дезадаптации в образовательном пространстве школы: причины, типы, возможности профилактики / О. А. Белобрыкина // Психология и школа. – 2005. – № 2. – С. 3–11.

4 Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 248 с.

И. Т. Зайцева

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОДСИСТЕМА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Воспитательный потенциал современного общества направлен на формирование творческой, разносторонне развитой, духовно богатой, социально активной и конкурентоспособной личности. Одной из важнейших сфер, реализующей данную концепцию, является сфера социально-культурной деятельности, предоставляющая личности не только комплекс разнообразных досуговых услуг, но и создающая единое творческое, развивающее и воспитательное пространство.

Согласно словарю, социально-культурная деятельность – это обусловленная нравственно-интеллектуальными мотивами общественно целесообразная деятельность по созданию, освоению, сохранению, распространению и дальнейшему развитию культурных ценностей [1, с. 71]. Одним из первых терминов «социально-культурная деятельность» предложил в 1950-х гг. французский социолог и культуролог Ж. Р. Дюмазедье. Он определил социально-культурную деятельность как сознательную, преднамеренную, организованную, планируемую аккультурацию личности. По мнению французского ученого, основная цель социально-культурной деятельности – создание условий для приобщения человека к культуре [2, с. 8].

Иными словами, социально-культурная деятельность представляет собой управляемый обществом и его социальными институтами процесс приобщения человека к культуре, создания условий для того, чтобы культура стала основой его социального развития и личностного формирования. Как социально ориентированная деятельность по сохранению, распространению и трансляции культурных ценностей, накопленных обществом, социально-культурная деятельность осуществляется в свободное время, имеет добровольный характер, отличается свободой выбора и, в конечном итоге, ориентирована на формирование культурной среды и создание механизмов для развития высших, духовных интересов и потребностей человека.

Социально-культурная деятельность выступает в триединстве науки, практики и учебного предмета. Являясь одной из педагогических и культурологических наук, социально-культурная деятельность имеет в качестве предмета рассмотрения социально-педагогическую, социально-культурную среду жизнедеятельности человека, а также методы, средства и формы активного воздействия на эту среду с

целью духовного развития различных социальных (возрастных, профессиональных, этнических) групп и активного функционирования личности в этой социокультурной среде.

В последние годы социально-культурная деятельность приобрела большое значение, став одним из наиболее эффективных методов воспитательной работы с детьми и учащейся молодежью. В данном контексте социально-культурная деятельность является самостоятельной подсистемой социализации растущей личности, важнейшим фактором ее социального воспитания, образования и развития. Педагогическую эффективность социально-культурной деятельности определяют следующие детерминанты:

- компетентность, педагогические и творческие способности организатора социально-культурной деятельности;
- национально-культурная, гражданско-патриотическая и экологическая направленность социально-культурной деятельности;
- эмоциональная насыщенность каждой формы социально-культурной деятельности, образность подачи материала;
- игровая основа познания социокультурной действительности;
- возможность достаточно длительное время удерживать внимание участников социально-культурной деятельности;
- смена видов деятельности;
- дискуссионный характер мероприятий, их демократичность;
- свобода высказывания мнений;
- проявление творческой инициативы;
- использование современных информационно-технических средств для достижения цели;
- интерактивный характер социально-культурного взаимодействия участников социально-культурной деятельности и др.

Профессиональная деятельность социального педагога ориентирована на работу с человеком в личностно-средовом контексте, в его социуме, окружающей микросреде, в сфере общения, поэтому социальное творчество является важным направлением деятельности социального педагога, а организация социально-культурной деятельности – неотъемлемой частью педагогического взаимодействия с детьми, подростками, молодежью. Социальный педагог, выступая в качестве организатора социально-культурной деятельности с различными категориями несовершеннолетних, призван: 1) исследовать условия и возможности свободного времени детей и подростков; 2) использовать средства, методы и формы социального воспитания, способствующие эффективности учебно-воспитательного процесса; 3) раскрыть и реализовывать творческий потенциал детей и подростков.

Социально-культурная деятельность занимает ведущее место в практической работе социального педагога, поскольку этот вид деятельности является самостоятельной подсистемой социализации личности, ее социального воспитания. Социально-культурная деятельность является наиболее эффективным методом и формой работы с разными категориями несовершеннолетних. Успешная реализация ее целевых установок связана с соблюдением социальным педагогом – организатором социально-культурной деятельности детей и подростков – целого ряда педагогических требований. Важнейшими из них выступают следующие:

- организатор социально-культурной деятельности должен исследовать условия и возможности свободного времени несовершеннолетних, использовать средства, методы, формы, способствующие эффективности культурно-воспитательного процесса, раскрытию и реализации творческого потенциала детей и подростков;

- как педагогический феномен социально-культурная деятельность должна обязательно подчиняться моральным императивам, и в силу этого ее нельзя ограничивать ни возрастом участников, ни местом и временем организации;

- социально-культурная деятельность осуществляется как с детьми дошкольного возраста, так и со старшими школьниками, как на школьном уроке, так и во внеурочное время, как в закрытом помещении, так и на открытом воздухе (в том числе, в условиях летнего загородного отдыха детей в детских оздоровительных учреждениях образования различного профиля);

- социально-культурная деятельность включает буквально все виды деятельности ребенка (в широком смысле, с учетом его моторики и интеллекта);

- социально-культурная деятельность реализует сотворчество субъектов педагогического процесса;

- социально-культурная деятельность является методом и способом педагогического влияния на растущую личность и представляет собой своеобразный вид социальной когнитивной активности детей;

- социально-культурная деятельность позволяет осуществить креативно-деятельностный подход в обучении и воспитании и стимулирует детей к проявлению своей сущности, реализации своего творческого потенциала;

- социально-культурная деятельность имеет катарсическую функцию: участник социально-культурной деятельности через игру освобождает замкнутые эмоции, что одновременно снимает тяжесть фрустраций.

Практическая деятельность социального педагога как организатора социально-культурной деятельности детей и подростков связана с выполнением различных социальных ролей и опирается на ряд ключевых профессиональных компетенций, которые предполагают: знание теоретических аспектов и технологий организации социально-культурной деятельности; владение умениями проектировать, реализовывать и оценивать социально-культурную деятельность с точки зрения социально-педагогической эффективности.

В частности, социальный педагог как организатор социально-культурной деятельности детей и подростков должен знать:

- теоретические основы социально-культурной деятельности (сущность и социальную природу и содержательные основы культурно-досуговой деятельности);

- инновационный опыт культурно-досуговой деятельности;

- функции и принципы культурно-досуговой деятельности;

- сущность дифференцированного подхода к организации культурно-досуговой деятельности;

- отличительные особенности разнообразных форм культурно-досуговой деятельности;

- технологии подготовки и проведения различных культурно-досуговых мероприятий;

- основы сценарной работы.

Также он должен владеть системой профессиональных умений и навыков, включающих в себя: умение критически рассматривать, анализировать явления в социально-культурной сфере, раскрывать важнейшие проблемы и тенденции в развитии теории и практики социально-культурной деятельности; умение разрабатывать и реализовывать культурно-досуговые программы с учетом интересов и потребностей личности; умение организовывать и проводить мероприятия, используя различные формы социально-культурной деятельности с учетом национальных традиций; умение анализировать культурно-досуговые программы и определять творческие перспективы.

Социально-культурная сфера охватывает разветвленную инфраструктуру образовательных, воспитательных, информационных, рекреационных и других государственных и общественных институтов. К ним относятся изучение искусства, культурно-досуговые центры, научно-просветительные, развлекательные, художественно-образовательные, спортивно-оздоровительные учреждения. Имея широкое представление об этих учреждениях, их функциях и возможностях, социальный педагог может вовлекать «трудных» подростков в различные виды кружковой и клубной работы и, таким образом, отвле-

коть их от десоциализирующего влияния негативных досуговых развлечений, способствовать их широкому личностному развитию, социализации и самореализации.

Список использованных источников

1 Наумчик, В. Н. Социально-культурная деятельность : словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников, О. В. Ступакевич. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2008. – 96 с.

2 Туев, В. В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) / В. В. Туев // Ученые записки ; науч. ред. Т. Г. Киселева, В. И. Черниченко, Н. Н. Ярошенко. – М. : МГУКИ, 2001. – Вып. 23. – 168 с.

Н. Н. Зенько

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТЕМАТИЧЕСКАЯ НЕДЕЛЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Специалист, отвечающий требованиям современного общества, должен не только обладать широким спектром знаний, умений и навыков, полученными в процессе обучения в вузе, но и отличаться способностью эвристически подходить к решению разнообразных ситуаций, возникающих в его профессиональной деятельности, самостоятельно и продуктивно осуществлять поиск путей и способов решения разнообразных проблем. Среди важных личностных характеристик такого специалиста выделяется его творческая активность. Особое значение имеет творческая активность для студентов – будущих педагогов, поскольку необходимым условием становления педагога является гармоничное сочетание профессионально важных знаний и умений с высоким уровнем развития креативности и творческих способностей в области педагогической деятельности.

Творческая активность – это педагогическая категория, которая характеризуется многоаспектностью своего понимания. Так, в научно-педагогических исследованиях творческая активность личности интерпретируется как *интегративное личностное качество*, выражающееся в стремлении реализовать свои творческие способности; *особый вид творческой деятельности*, проявляющийся в ее личностной и социально значимой направленности; *процесс*, предполагающий по-

знание, творческое преобразование, саморазвитие и самосовершенствование; *тип поведения* личности, характеризующий степень и меру ее включенности в определенный вид деятельности.

В нашем исследовании под творческой активностью студентов будем понимать высший уровень активности, характеризующий способность студентов самостоятельно находить решения поставленным задачам, переносить знания, умения и навыки из одной области в другую. Переход студента на уровень творческой активности – показатель его личностного развития, становления его как субъекта, способного продуцировать новое как в условиях повседневной жизни, так и в условиях будущей профессиональной деятельности.

Важным в решении проблемы развития творческой активности студентов является понимание того факта, что творчеству нельзя научить. Творчество не может быть представлено в виде образцов продуктов деятельности, оно несет в себе новизну и дает свободу для самовыражения личности. В системе профессиональной подготовки будущих педагогов необходимо ориентироваться на такую педагогическую систему, которая позволяла бы реализовать комплекс мер целенаправленного включения студентов в деятельность активного творчества. Достижение поставленной задачи возможно через внедрение активных и интерактивных форм и методов в учебно-воспитательной и предстоящей профессиональной деятельности, а также практических мероприятий по их индивидуальному использованию. Опыт работы позволяет утверждать, что одной из эффективных форм организации креативной образовательной деятельности, стимулирующей творческую активность студентов, можно считать тематические недели.

В школе уже давно стали традиционными недели русского или белорусского языка и литературы, физики и математики, истории и географии. Тематическая или предметная неделя в педагогическом пространстве школы – форма внеурочной работы, совокупность методической, учебной и внеклассной деятельности, представляющая многоцелевое единство мероприятий, объединенных общими задачами и подчиненная их решению эффективно выстроенной системой конкурсов, игр, олимпиад, викторин [1, с. 134]. Особенностью школьной предметной недели является то, что она выступает как уникальная коммуникативная система, позволяющая самовыражаться и самореализовываться, расти духовно и творчески всем участникам. Она объединяет разные возрастные группы учащихся и создает все условия для совместной познавательной и творческой деятельности.

Тематическая неделя в вузе имеет свою специфику, представляющую собой обеспечение перехода познавательной квазипрофессио-

нальной деятельности в творческую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств и результатов. Предварительная подготовка, организация и проведение тематической недели может рассматриваться как творческий проект, целью которого является стимулирование творческой деятельности и удовлетворение потребности студентов в продуктивном самовыражении. Вместе с тем, данную форму можно представить и как образовательную технологию, раскрывающую методику проведения и отвечающую всем основным требованиям: концептуальности, системности, управляемости, воспроизведения и действенности. Фактически речь идет, с одной стороны, о творческом саморазвитии и самореализации студентов и, с другой стороны, о максимальном расширении составляющей инновационной деятельности в современном высшем образовании,

Таким образом, под *тематической неделей* мы понимаем форму организации внеучебной творческой деятельности студентов, включающую в себя совокупность взаимосвязанных мероприятий, акций, игр, коллективных творческих дел, которые проводятся в течение недели, подчиненных одной общей теме или идее и предполагающих вовлеченность всех или большинства участников педагогического процесса.

Опыт внедрения тематической недели на факультете психологии и педагогики ГГУ имени Ф. Скорины позволил выделить ряд этапов ее организации и проведения. Рассмотрим их подробнее.

Организационно-подготовительный этап. На этом этапе создаются организационные условия предстоящей творческой деятельности. Содержание работы заключается в определении примерного плана проведения тематической недели и конкретно каждого мероприятия согласно выбранной теме. Данный этап включает в себя следующие виды деятельности: создание творческой группы преподавателей и студентов; ознакомление творческой группы с планируемым мероприятием и утверждение функциональных обязанностей участников; определение направлений деятельности и ее коллективное планирование; проведение обучающего семинара для студентов. При планировании тематической недели важно учесть потребности самих студентов, поэтому до заседания творческой группы педагоги могут провести анкетирование студентов по выявлению их запросов и возможностей.

Коллективное планирование предстоящих мероприятий является очень важным элементом организационно-подготовительного этапа и предполагает детальную научно-методическую разработку сценария и композиции предстоящего мероприятия. Результатом деятельности должен стать подробный план-программа. Творческой группе важно учесть следующие моменты: а) какие мероприятия необходимо вклю-

чить в план; б) где и с кем лучше их провести; в) какие ресурсы должны быть задействованы и каков механизм их привлечения; г) как подключить к работе большее количество студентов и педагогов.

Этот этап очень важен, поскольку в процессе планирования деятельности обеспечивается ее целенаправленность и координация усилий всех субъектов, создаются организационные основы к управлению, определяется система конкретных показателей, с помощью которых осуществляется контроль за выполнением последующих действий.

Практико-реализующий этап. На этом этапе создается творческий актив студентов, который будет являться координатором деятельности и осуществлять непосредственную практическую подготовку к неделе под руководством опытного педагога. Важно детально проработать каждое мероприятие, акцию, беседу, викторину; подготовить наглядный и демонстрационный материал; включить массовую, групповую и индивидуальную формы работы; решить технические вопросы. Большое внимание уделяется оформлению: это и программа дня, реклама недели, стендовые задания, интересный познавательный материал, специальные выпуски студенческих газет, выставки и т. д. Активное участие самих студентов в разработке содержания недели способствует пробуждению их интереса к предстоящему событию, активизирует их творческий потенциал, позволяет выбирать те формы взаимодействия, которые действительно будут им интересны. Следует также помнить, что чрезмерная перегруженность мероприятиями и событиями будет препятствовать учебному процессу, а их недостаток не создаст атмосферу праздника и не будет иметь должного воспитательного эффекта.

Собственно проведение творческой недели предполагает практическую реализацию намеченного плана, церемонию открытия и закрытия тематической недели. Проведение социально-педагогических и психологических акций, опросов, викторин, игр требует своевременного информирования участников педагогического процесса о его результатах. В контексте задач развития творческой активности студентов проведение тематической недели должно сопровождаться использованием современных технических средств, фото- и видеоаппаратуры. В структуре каждого дня должно быть одно или несколько центральных мероприятий, являющихся ключевыми и требующих непосредственного участия студентов. Остальные же носят характер акций, массовых игр, викторин, не препятствующих учебному процессу и дающих возможность поучаствовать каждому, кто желает. Соблюдение намеченной структуры гарантирует успех проводимой работы.

Оценочно-результативный этап. Целью этапа выступает анализ и оценка результатов деятельности. Не стоит недооценивать значение данного этапа, поскольку он позволяет подвести конечные итоги внедрения тематической недели; проанализировать положительные и отрицательные стороны, выявить недостатки в организации и выборе форм взаимодействия; оценить эффективность деятельности всех участников мероприятия. В ходе рефлексии итогов работы важно обратить внимание студентов на возможности использования полученного опыта не только в профессиональном становлении и саморазвитии, но и творческой самореализации.

Содержание работы оценочно-результативного этапа также может быть наполнено видами деятельности, стимулирующими творческую активность студентов: монтирование видеороликов и составление видеотеки мероприятия; оформление фотоальбома или коллажа о деятельности участников недели; пополнение материалов портфолио студентов; составление подробного аналитико-обобщающего отчета.

Список использованных источников

1 Самошкина, Т. Г. Предметная неделя как средство развития индивидуальности личности / Т. Г. Самошкина // Педагогическое мастерство : материалы IV междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2014 г.) : в 2 ч. – М. : Буки-Веди, 2014. – Ч. 1. – С. 133–136.

Е. С. Кондратенко

Минск, БГПУ имени М. Танка

ФЕНОМЕН СОЗАВИСИМОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В современной психологии актуализируется интерес исследователей к проблеме созависимости в силу своей социальной распространенности. Созависимость мешает полноценной семейной и общественной жизни, лишает возможности осуществлять адекватные выборы, самореализоваться и самовыражаться. Первоначально этот феномен определили специалисты, работающие с зависимыми от алкоголя людьми. В 40-х гг. XX в. после возникновения программы «Анонимные Алкоголики», жены и мужья зависимых от алкоголя родственников высказали свое пожелание объединиться в группы и получать поддержку для самих себя. Со временем созданные группы самопомощи преобразовались и получили название Ал-Анон (Ано-

нимные Созависимые). Эти группы основываются на 12-шаговой программе и на традициях Анонимных Алкоголиков.

Изначально определение «созависимость» применялось, чтобы охарактеризовать индивидуальные черты характера жен химически зависимых. Это делалось с той целью, чтобы определить, какие личные черты характера содействовали продолжению алкоголизма в семье. Ученые, изучающие этот феномен, обращали внимание на определенное состояние, которое появляется у человека при длительных взаимоотношениях с партнером, который злоупотребляет психоактивными веществами.

Последующие работы помогли более широкому раскрытию этого термина: от неблагоприятных характеристик и поведения супруга, которые возникают вследствие алкогольной зависимости другого супруга, до подключения иных участников семейной системы, и, в конечном счете, к пониманию того, что созависимость представляет из себя специфическое состояние, появляющееся в результате продолжительных отношений в любой неблагополучной семье.

Определение «созависимость» относительно не так давно пришло в обиход психологов: в научной психологической литературе это понятие стали применять в конце 70-х гг. XX в. Оно стало повсеместно применяться при описании неблагополучных взаимоотношений между зависимым от химических веществ индивидом и созависимым или между двумя созависимыми людьми. Изучением феномена «созависимость» занимаются различные науки: психология и медицина, педагогика и социология.

Феномен «созависимость» трактуется авторами неоднозначно. В настоящее время исследователи данной проблемы не пришли к единому мнению по поводу определения созависимости. Это обусловлено разными подходами к изучению данного явления, а также сложностью и неоднородностью самого понятия.

С точки зрения Б. Уайнхолда и Дж. Уайнхолд, созависимость – это психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии. Психологическая автономия необходима для развития собственного «Я», отдельного от родителей [1, с. 16]. По мнению М. Битти, специалиста по вопросам созависимости, – созависимая личность – это личность, которая целиком поглощена контролем над действиями и поступками другого человека и которая позволяет, чтобы поступки этого человека оказывали воздействие на нее [2].

Отечественный специалист в области созависимости В. Д. Москаленко приходит к выводу, что созависимость – это патологическая, аффективно окрашенная зависимость от другого человека, когда фиксация на его жизни приводит к нарушению адаптации. Она возникает на фоне длительного нахождения в стрессовой ситуации, когда существует запрет на открытое выражение своих чувств и прямое обсуждение личных и межличностных проблем [3, с. 4].

А. В. Котляров говорит о созависимости как о зависимости от отношений с другим человеком. Созависимость сопровождается такой степенью невнимания человека к своим целям, что она не оставляет возможности для их реализации. А. В. Котляров утверждает, что именно созависимость одного из партнеров искажает реальность другого и является причиной появления зависимости у него. Таким образом, он заключает, что «созависимость» – это не ответная реакция одного человека на проблемы члена семьи, а что она сама провоцирует эти проблемы. Когда один из партнеров «заболевает» зависимостью, эти отношения уже нездоровы [4].

В науке существуют различные мнения в объяснении происхождения созависимости. Медицинская модель утверждает, что созависимость является наследственным заболеванием, связанным с алкоголизмом или другой химической зависимостью, либо рождением в дисфункциональной семье, и считается неизлечимой. Представители эволюционного подхода рассматривают созависимость как проблему, тесно связанную с семейной системой. Созависимость здесь рассматривается как приобретенная болезнь, связанная непосредственно с воспитанием и развитием. Эволюционный подход обращает внимание на то, что полное выздоровление возможно, так как у любого человека имеется максимальный потенциал для личностного развития [1].

В Беларуси созависимость стала активно изучаться в 80-х гг. XX в. Особый интерес представляют работы И. А. Громовой, Н. И. Олифинович, Г. В. Гатальской. Однако количество исследований недостаточно для того, чтобы иметь четкое и ясное представление о социально-психологических особенностях формирования созависимых отношений. Сравнительно-сопоставительный анализ существующих публикаций позволяет сделать вывод о рассмотрении авторами многообразных трактовок определения созависимости, что, в свою очередь, говорит о феноменологической сущности данного понятия. Таким образом, возникает потребность в глубоком системном изучении феномена созависимости. Такого рода исследования позволят разработать эффективные техники, направленные на преодоление проблемы созависимости.

Список использованных источников

1 Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд ; пер. с англ. А. Г. Чеславской. – М. : Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с.

2 Битти, М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости / М. Битти. – М. : Физкультура и спорт, 1997. – 331 с.

3 Москаленко, В. Д. Зависимость. Семейная болезнь / В. Д. Москаленко. – М. : Институт консультирования и системных решений, 2016. – 435 с.

4 Котляров, А. В. Другие наркотики, или HomoAddictus: Человек зависимый / А. В. Котляров. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2006. – 480 с.

А. Н. Крутолевич, В. С. Коноплич

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С АВТОРИТАРНЫМ И АВТОРИТЕТНЫМ СТИЛЯМИ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ

Младший школьный возраст наиболее сензитивный для развития творческих способностей, так как в данном возрасте происходит развитие всех психических процессов, особенно мышления, осуществляется перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, изменяется статус ребенка, ведущей его деятельностью становится учебная.

Предпосылками развития творческих способностей младших школьников выступают психические новообразования данного возраста: произвольность психических процессов, осознанность, внутренний план действий, рефлексия, самоконтроль. Развитие творческих способностей происходит в результате творческой деятельности младшего школьника. Показателями развития творческих способностей младших школьников являются: оригинальность, творческое мышление, невербальное воображение, мотивы, побуждающее к творческой деятельности, проявление эмоциональных переживаний в творческой деятельности [1].

Значение семейного воспитания в развитии ребенка трудно переоценить: семья является первым и наиболее важным фактором его личностного, интеллектуального и духовного развития. В отечественной психологии традиционно выделяются три стиля родительского

воспитания: либеральный (снисходительный), авторитарный и авторитетный (демократический). В данной статье рассматриваются:

– авторитарный стиль родителей в отношениях с детьми, основными характеристиками которого являются строгость и требовательность, а главными средствами – угрозы и принуждение;

– авторитетный стиль, отличительной особенностью которого является гибкость; родители прислушиваются к мнению ребенка, уважают его позицию, развивают самостоятельность суждений; дети лучше понимают родителей, вырастают инициативными, послушными, ответственными [1, с. 253].

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Гомеля». В исследовании приняли участие 60 учащихся 3-х классов в возрасте 8–9 лет, из них 30 мальчиков и 30 девочек. В исследовании также принимали участие 60 матерей младших школьников.

Для выявления *творческих способностей* младших школьников был использован субтест «Закончи рисунок» фигурной батареи тестов творческого мышления (П. Торренса). Испытуемым предлагалось дорисовать десять незаконченных стимульных фигур и придумать название к каждому рисунку. Для выявления *стилей семейного воспитания* младших школьников был использован тест «Стратегии семейного воспитания» (О. Кондаша). Матерям детей предлагалось ответить на ряд вопросов, выбрав один из вариантов ответов. Для выявления *взаимосвязи творческих способностей детей и стилей семейного воспитания* был использован критерий линейной ранговой корреляции r -Спирмена.

Коэффициенты корреляции авторитетного стиля воспитания и проявлениями творческих способностей были достоверными и указывали на прямую взаимосвязь. Так, коэффициент корреляции авторитетного стиля и беглости, как компонента творческих способностей, составил $r = 0,657$ при уровне достоверности $p = 0,000$. Исходя из этого, можно сделать вывод, что чем более выражен авторитетный стиль семейного воспитания, тем выше уровень беглости у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитетного стиля воспитания и оригинальности, как компонента творческих способностей, составил $r = 0,698$ при уровне достоверности $p = 0,000$. Исходя из этого, можно сделать вывод, что чем более выражен авторитетный стиль семейного воспитания, тем выше уровень развития оригинальности у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитетного стиля воспитания и работанности, как компонента творческих способностей, составил

$r = 0,757$ при уровне достоверности $p = 0,000$. Таким образом, можно говорить о том, что чем более выражен авторитетный стиль семейного воспитания, тем выше уровень развития разработанности у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитетного стиля воспитания и сопротивления замыканию, как компонента творческих способностей, составил $r = 0,701$ при уровне достоверности $p = 0,000$. Можно предположить, что чем более выражен авторитетный стиль семейного воспитания, тем выше уровень развития сопротивления замыканию у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитетного стиля воспитания и гибкости, как компонента творческих способностей, составил $r = 0,745$ при уровне достоверности $p = 0,000$. Эту взаимосвязь можно интерпретировать таким образом, что чем более выражен авторитетный стиль семейного воспитания, тем выше уровень развития гибкости у младших школьников.

В противоположность вышесказанному, коэффициенты корреляции авторитарного стиля воспитания и проявлениями творческих способностей были достоверными и указывали на обратную взаимосвязь. Так, коэффициент корреляции авторитарного стиля воспитания и беглости, как компонента творческих способностей, составил $r = -0,394$ при уровне достоверности $p = 0,002$. Как видим, чем более выражен авторитарный стиль семейного воспитания, тем ниже уровень беглости у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитарного стиля воспитания и оригинальности, как компонента творческих способностей, составил $r = -0,443$ при уровне достоверности $p = 0,001$. Исходя из этого, можно сделать вывод, что чем более выражен авторитарный стиль семейного воспитания, тем ниже уровень развития оригинальности у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитарного стиля воспитания и разработанности, как компонента творческих способностей, составил $r = -0,396$ при уровне достоверности $p = 0,002$. Можно сделать вывод, что чем более выражен авторитарный стиль семейного воспитания, тем ниже уровень развития разработанности у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитарного стиля воспитания и сопротивления замыканию, как компонента творческих способностей, составил $r = -0,413$ при уровне достоверности $p = 0,001$. Такая взаимосвязь указывает на то, что чем более выражен авторитарный стиль семейного воспитания, тем ниже уровень развития сопротивления замыканию у младших школьников.

Коэффициент корреляции авторитарного стиля воспитания и гибкости, как компонента творческих способностей, составил $r = -0,428$ при уровне достоверности $p = 0,001$. Можно сделать вывод о том, что чем более выражен авторитарный стиль семейного воспитания, тем ниже уровень развития гибкости у младших школьников.

Выявленные взаимосвязи говорят о том, что более выражен авторитетный стиль воспитания в семье. Родители осознают свою важную роль в становлении личности ребенка, признают право на саморазвитие, понимают, какие требования ребенку необходимо диктовать, а какие обсуждать, поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями, требуют от них осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. При этом признают право ребенка на автономность, создают необходимые условия для развития творческих способностей младших школьников. У ребенка развиты творческие способности и такие их компоненты, как беглость, оригинальность, разработанность, сопротивление к замыканию, гибкость [2; 3].

Дети из семей с авторитетным стилем воспитания отличаются способностью действовать не стереотипно, а выдвигать осмысленные, разработанные идеи, отличные от очевидных, общепринятых и банальных. Чем более выражен в семье авторитарный стиль семейного воспитания, а именно, в семьях, где родители считают, что дети должны во всем подчиняться их воле, авторитету, не оставляют возможности ребенку для выбора, ограничивают его самостоятельность, демонстрируя жесткий контроль над поведением детей, тем менее развиты у ребенка творческие способности. Дети из таких семей в меньшей степени способны продуцировать оригинальные идеи, не заинтересованы в творческой деятельности, не проявляют интереса к проблемно-поисковым типам задач. Выдвигаемые ими образы малоинтересны, не проработаны, действуют по шаблону.

Список использованных источников

1 Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.

2 Самыгин, С. И. Возрастная психология : для студентов вузов / С. И. Самыгин, Т. Г. Никулинко, С. А. Сущенко. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 222 с.

3 Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 3-е изд. – М. : Академический проект, 2007. – 736 с.

Е. А. Лупекина
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПРОФЕССИЯ ПРИЕМНОГО РОДИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Приемный родитель – это не только призвание, проявление альтруизма, позиция высокой гражданской ответственности, но и профессия. Воспитание детей признано в нашей стране общественно полезным трудом. Воспитание детей с особенной судьбой на условиях создания приемной семьи – это ответственная и серьезная работа для тех, кто знает, что такое ежедневный труд по воспитанию детей. Приемная семья – это модель семейного устройства детей-сирот, где труд родителей оплачивается государством. Положение о приемной семье утверждено постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28 октября 1999 г. № 1678. В западных странах (Великобритании, Швеции, Германии и др.) подобная практика ведется несколько десятилетий.

В Республике Беларусь численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на воспитании в семьях (в детских домах семейного типа, опекунских и приемных семьях) на конец 2018 г. составила 14869 [1]. В целом в Республике проживают чуть более 18 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Воспитание детей с особенной судьбой на условиях создания приемной семьи – это профессиональная деятельность, ответственная и серьезная работа, которая требует значительных личностных ресурсов от родителя [2]. Ключевым моментом мотивации человека, работающего приемным родителем, является желание помочь детям-сиротам, т. е. просоциальность поведения.

На наш взгляд, внешнее подкрепление в виде заработной платы приемного родителя и детского пособия не является достаточным для того, чтобы человек принял решение стать приемным родителем. Сегодняшнее положение дел таково, что все, кто хотел работать приемным родителем, уже это сделали, а новые кандидаты находятся с трудом. Так, на примере Гомельской области приемные родители – это женщины, более 60 % из них в возрасте старше 50 лет, воспитывающие детей от 11 до 18 лет (72 %). Новых кандидаток на роль приемного родителя за год обучается на более 5–10 человек.

Профессия приемного родителя рассматривается нами как вариант просоциального поведения. Просоциальное поведение – это любые действия, направленные на благополучие других людей. В пси-

хологической науке проблеме просоциального поведения уделяется не так много внимания, как проблеме асоциального поведения. Отличительным признаком деятельности, мотивированной помощью, является то, что она ведет не столько к собственному благополучию, сколько к благополучию другого человека, т. е. она приносит больше пользы другому, чем самому субъекту.

В работе Х. Хекхаузена по итогам анализа экспериментальных исследований, посвященных проблеме мотивации оказания помощи, делается вывод, что экспериментальные парадигмы исследования деятельности помощи недооценивают влияние личностных факторов по сравнению с ситуативными [3]. Более всего исследованы реакции испытуемых, когда помощь требуется в неожиданных, внезапных ситуациях, и необходимо быстро принимать решение. Когда помощь необходима совершенно чужим людям в незнакомом окружении, человек руководствуется скорее не устойчивыми особенностями личности, а сиюминутными эмоциональными состояниями. Однако в жизни много примеров заранее обдуманной, целенаправленной помощи. Например, благотворительность, добровольная работа ради благополучия других, волонтерская помощь.

Профессия приемного родителя – это помощь обдуманная, намеченная заранее, а не ситуативная. Поэтому такое проявление просоциального поведения как длительного и целенаправленного следует рассматривать с позиций направленности личности, т. е. совокупности устойчивых мотивов, которые характеризуются интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, установками человека. Важными качествами личности любого родителя, и особенно приемного, являются эмпатия, отзывчивость, альтруизм, ответственность, желание оказывать помощь. Эти характеристики составляют содержание просоциальной идентичности.

Просоциальная направленность личности – это совокупность содержательных и динамических характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом. Человек, который оказывает помощь, выигрывает, т. к. помогающее поведение считается престижным и благородным. Хотя помогающему приходится заплатить за это определенную цену (время, деньги, силы), но позитивные последствия оказания помощи могут быть весомее, чем негативные [4].

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что существуют различия в просоциальной идентичности женщин, работающих продолжительное время приемными родителями, в отличие от женщин, не проявляющих продолжительного целенаправленного по-

могающего поведения. Исследование проводилось в 2019 г. на базе учреждения образования «Гомельский городской социально-педагогический центр», одной из основных сфер деятельности которого является подбор и подготовка кандидатов в приемные родители (родителей-воспитателей), создание приемной семьи (и других форм замещения), психолого-педагогическое сопровождение приемной семьи.

В исследовании приняли участие приемные родители и родители-воспитатели детских домов семейного типа г. Гомеля в количестве 51 человека, женщины, средний возраст – 46 лет, стаж работы приемным родителем более 5 лет, образование – средне-специальное. Также в исследовании приняли участие слушатели Института повышения квалификации и переподготовки кадров ГГУ имени Ф. Скорины в количестве 30 человек и родители студентов данного вуза – 30 человек. Всего 60 человек. Все опрошенные – женщины, средний возраст – 38 лет, наличие биологических детей – 2, образование – высшее и средне-специальное.

Для исследования была использована методика «Содержание просоциальной идентичности» (GSA, Barriga и et al.), адаптированная Н. В. Кухтовой [5]. *Цель методики:* оценить моральное самосознание и степень, которая определяет важность моральных ценностей для самопонимания, то есть определить совокупность личностных характеристик, отражающих моральные суждения и определяющих рефлексивность действий для оказания помощи окружающим людям.

Описание методики. Предлагается список из 16 утверждений в виде двух слов, важность которых следует отметить индивидуально по степени предпочтения (от 1 до 4 баллов, где первое есть самое значимое). Личностные характеристики сгруппированы по трем блокам: восемь *неморальных* качеств (образный, трудолюбивый, общительный, интеллектуальный, забавный, логичный, независимый, энергичный); четыре *моральных* качества (честный, лояльный, справедливый, надежный); четыре *просоциальных моральных* качества (внимательный, добрый, отзывчивый, щедрый). Для оценивания содержания просоциальной идентичности значения неморальных понятий вычитаются из значений просоциальных достоинств [5].

Для статистической обработки данных использовался t-критерия Стьюдента. По результатам нашего исследования показатели просоциальной идентичности по группе приемных родителей составили: среднее = 2,86. По контрольной группе: среднее = 1,75. Различия достоверны: $t_{Эмп} = 2$ при $p \leq 0.05$. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Выводы: моральное самосознание женщин, много лет работающих приемными родителями, качественно отличается от иерархии моральных качеств женщин, не проявляющих продолжительного целенаправленного помогающего поведения. Для приемных родителей просоциальные моральные качества (внимательный, добрый, отзывчивый, щедрый) имеют большее значение в иерархии морального самосознания личности.

Список использованных источников

1 Статистический ежегодник Республики Беларусь 2019 / редкол. : И. В. Медведева [и др.] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск, 2019. – 472 с.

2 Лупекина, Е. А. Личностные качества эффективных приемных родителей / Е. А. Лупекина // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 7. – С. 37–43.

3 Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

4 Кухтова, Н. В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения : метод. рекомендации / Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2011. – 44 с.

5 Кухтова, Н. В. Идентичность: исследовательский поиск (адаптация методики «Содержание просоциальной идентичности») / Н. В. Кухтова // Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2011. – № 2. – С. 43–51.

И. А. Мазурок

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ-РЕАЛИЗАТОРУ ПРОЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Смысл изменения системы воспитания в ее гуманизации, когда в совершенствовании человека видят не средство благополучия общества, а цель жизни общества, когда развитие личности не подчиняется только «социальному заказу», а предусматривает развитие всех существенных сил человека, когда самого человека видят творцом себя и своих обстоятельств. В соответствии с вышеназванными процессами повышаются требования ко всей системе нравственного воспитания. Особые требования предъявляются к педагогу, способному разработать и реализовать реалистичный проект нравственного воспитания.

Если реалистичность проекта нравственного воспитания, по мнению Н. Г. Алексеева, определяется «соотнесенностью с условиями, в которых будет протекать планируемая на будущее деятельность, то реализуемость – с деятелями» [1, с. 223]. Их действия должны быть адекватны этим ситуациям, что налагает на педагога, реализатора проекта, определенные обязанности. Он должен уметь [2]:

- обеспечить учащемуся позицию субъекта деятельности;
- управлять рефлексией учащегося;
- отслеживать ход понимания и принятия педагогических воздействий;
- моделировать условия для ускорения изменения учащегося в нужном направлении;
- культивировать индивидуальность учащегося;
- обладать организаторскими способностями, дающими педагогу возможность соотнести внешние условия изменения учащегося, ход изменений, внутренние условия изменения, динамику потребностно-мотивационных состояний;
- обладать умением совмещать указанные факторы для достижения цели нравственного воспитания;
- производить рефлексию динамики изменения учащегося;
- обладать готовностью к изменениям в меняющихся условиях;
- использовать рефлексию своей практической деятельности.

Проект нравственного воспитания личности учащегося в процессе обучения требует от его реализатора владения нормативным содержанием деятельности и соответствующими средствами, в качестве которых выступают знания о личности учащегося базового уровня, о самом процессе нравственного воспитания, его закономерностях, а также о процессе организации нравственного воспитания в процессе обучения. Педагог-реализатор должен обладать практико-методическими и конструктивно-техническими знаниями об исходном и конечном продукте проектируемой деятельности, о самой деятельности и процессе ее управления.

Одним из требований, предъявляемых к педагогу, организующему процесс обучения, направленных на нравственное воспитание личности учащегося, является владение культурой рефлексивной организации деятельности, так как процесс воспитания, по мнению О. С. Анисимова, «должен опираться на рефлексивное сложение и предопределение способов существования, поведения, чувствования, взаимодействия людей в деятельности, потому что только в этом случае возможно определить источники изменения, развития личности,

факторы, обуславливающие понимание и опознавание воспитуемыми своего места в деятельности, в социальной практике» [2, с. 183].

Как уже было сказано, учащийся в процессе обучения перестраивает свои прежние взгляды, производит новые знания, наделяет их личностным смыслом, поэтому учитель должен изучать опыт учащихся, прогнозировать возможные затруднения и ошибки. «В процессе познания учащихся, отмечает Ю. В. Сенько, – учитель приходит к необходимости рефлексии собственной деятельности, включению ее в контекст деятельности учащихся» [3, с. 41].

Обязательным условием исполнения реализаторской деятельности является гражданская позиция педагога. Он должен понимать общественную значимость и необходимость процесса нравственного воспитания учащейся молодежи. Педагог проникнется пониманием важности процесса нравственного воспитания личности учащегося лишь в том случае, если в своей деятельности он руководствуется рядом ценностей. Если исходить из того, что под ценностными ориентациями понимается установка личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества, вся совокупность идеалов, целей, стремлений личности, то деятельность реализатора должна быть ориентирована на такие ценности, как духовная свобода личности, сохранение за каждой личностью права на свою уникальность, востребованность нравственно воспитанной личности обществом.

Духовная свобода личности в обществе имеет широкий диапазон своих проявлений, ибо включает в себя не только способность к личностному самоопределению, социальной активности, ответственности за свои действия, но и свободу творчества личности в поисках не только добра, но и истин. Именно эта свобода творчества лежит в основе поиска объективного знания о природе, обществе и человеке. Целенаправленная деятельность педагога, ориентированная на перечисленные ценности, является условием их предметного воплощения. Профессионально-значимыми личностными качествами, которые требуются от педагога, являются творческая активность, высокая сознательность, ответственность за результаты своего труда на благо людей, нравственная воспитанность.

Квалификационная деятельность реализатора предполагает не только компетентность (набор знаний, норм, критериев деятельности по нравственному воспитанию личности учащегося в процессе обучения), но и умение самоопределяться, владение критериями и способами деятельности. Осуществление нравственного воспитания требует участия нескольких педагогов, деятельность которых должна быть согласована. Это условие может быть реализовано только при нали-

чии у педагога умения строить совместную деятельность, что определяется:

- «высоким уровнем взаимодействия с коллегами – кооперативным типом отношения к другим индивидуальным деятельности;
- потребностью познания и преобразования себя и действительности;
- стремлением к самораскрытию и созданию условий для реализации субъектности партнера по взаимодействию;
- саморегуляцией своей деятельности и предоставлением этой возможности коллегам» [4, с. 24].

Вышеназванный перечень требований не является абсолютным, он может и должен быть конкретизирован исходя из содержания проектной деятельности.

Список использованных источников

1 Алексеев, Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Г. Алексеев // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 221–229.

2 Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.

3 Сенько, Ю. В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 40–45.

4 Пальчевский, Б. В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б. В. Пальчевский, Н. А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 7. – С. 21–26.

И. С. Макаренко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Формирование здорового образа жизни дошкольников представляет собой социально-педагогический феномен, необходимость которого вызвана реальной потребностью личности и общества в здоровье как основополагающем жизненно необходимом ресурсе их развития и саморазвития. В своей основе он представляет собой здоровый стиль жизни дошкольников, который включает в себя режим учебно-трудовой деятельности, организацию свободного времени, личную гигиену, рациональное питание, безопасность жизнедеятельности, отсут-

ствие вредных привычек, физическую активность и др. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь отмечается, что «здоровый образ жизни проявляется в отношении к своему здоровью и здоровью окружающих, как к ценности ... в умении противостоять разрушительным для здоровья формам поведения, в сформированности навыков личной гигиены, наличии умений и навыков сохранения и укрепления здоровья» [1, с. 12].

Здоровый образ жизни является совокупностью внешних и внутренних условий жизни организма ребенка, при которых все его системы способствуют укреплению здоровья, гармоничному развитию личности. С. В. Попов в понятие «здоровый образ жизни» включает такие составляющие, как «оптимальный двигательный режим; рациональное питание; закаливание; личная гигиена; положительные эмоции» [2, с. 41]. На эти составляющие здорового образа жизни дошкольников указывает также Л. Г. Касьянова. «Сформированность представлений о культуре здорового образа жизни, – пишет она, – определяется наличием знаний об основных элементах здорового образа жизни (гигиенических процедурах, двигательной активности, соблюдении режима) и навыков их реализации» [3, с. 25].

В современной системе дошкольного образования оздоровительное направление продолжает оставаться наиболее актуальным. В связи с этим сегодня ставится задача приобщения дошкольников к здоровому образу жизни на основе здоровьесберегающего подхода, который способствует актуализации у них потребности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании. «Помимо создания здоровьесберегающей среды в дошкольном учреждении, – пишет Т. В. Ворожко, – здоровьесберегающий подход должен предусматривать формирование образованности детей в области здоровья и ведения здорового образа жизни» [4, с. 4463].

Системная организация здоровьесберегающего подхода к целостному образовательному процессу в дошкольном учреждении позволяет строить этот процесс таким образом, что создаются необходимые социально-педагогические условия для сохранения здоровья и приобщения дошкольников к здоровому образу жизни. В основе системного здоровьесберегающего подхода лежат *базовые компоненты* здорового образа жизни дошкольников. К таковым специалисты в области дошкольного воспитания относят: а) двигательную активность и физическую культуру; б) культурно-гигиенические навыки; в) закаливание организма; г) рациональное питание; д) безопасность жизнедеятельности; е) психологические аспекты здоровья. Рассмотрим вкратце каждый из этих компонентов.

Двигательная активность и физическая культура. Здоровьесберегающий потенциал двигательных упражнений дошкольников широк и включает в себя: формирование осанки, развитие органов дыхания и мелкой моторики рук, укрепление опорно-двигательного аппарата, профилактику нарушения зрения и др. Для развития двигательной активности в детском саду используется максимальное разнообразие мелких физических нагрузок: физкультминутки, оздоровительный бег, оздоровительная гимнастика, физкультурные занятия, прогулки с включением подвижных игр, релаксация, пальчиковая гимнастика, босохождение, спортивный досуг и др. Наряду с этим необходимо заботиться о физическом образовании, в ходе которого обучение двигательным навыкам должно строиться на основе познавательной компоненты, т. е. осознанного овладения дошкольниками представлениями о физической культуре и ее ценностях.

Культурно-гигиенические навыки. В детском саду традиционно уделяется особое внимание воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков. Е. Ю. Разумовская четко указывает на три задачи формирования у дошкольников культурно-гигиенических навыков в соответствии с их компонентным составом: расширение и обогащение представлений детей о культурно-гигиенических навыках как одной из составляющих здорового образа жизни, выполнении их как способе сохранения собственного здоровья (*когнитивный компонент*); развитие эмоционально-положительного отношения к выполнению культурно-гигиенических действий, норм и правил поведения в обществе (*эмоционально-оценочный компонент*); формирование умения отражать имеющиеся знания в деятельности и поведении (*поведенческий компонент*) [5, с. 554].

В рамках этих компонентов у дошкольников должны быть сформированы: а) первоначальные представления о личной гигиене и поведении в повседневной жизни, умения правильно вести себя за столом, умения пользоваться предметами личной гигиены; б) положительное отношение к выполнению культурно-гигиенических навыков и правил поведения в обществе и негативное отношение к их невыполнению; в) умения и навыки личной гигиены, культуры еды, культуры одевания и раздевания, поддержания в порядке игрушек и личных вещей.

Закаливание организма. Закаливание способствует адаптации детского организма к температурному режиму, повышает устойчивость к вирусам, бактериальным и простудным заболеваниям. Закаливающие процедуры в детском саду делятся на общие (правильный режим дня, рациональное питание, занятия физкультурой) и специ-

альные (воздушные ванны, солнечные ванны, водные процедуры). Наиболее доступным способом закаливания принято считать воздушные ванны. Зимой до завтрака и после дневного сна дети принимают ванну в сухой и заранее хорошо проветренной комнате. Летом, в солнечную погоду, – в саду, в парке, на детской площадке. Закаливание водой заключается в регулярном приучении детей к прохладной воде, обтирании открытых частей тела.

Рациональное питание. Залогом здоровья детей является их правильное питание, под которым понимается употребление продуктов, содержащих необходимое количество витаминов и микроэлементов и не имеющих в своем составе вредных веществ. Питание дошкольников должно быть сбалансировано и полностью удовлетворять потребность детского организма в основных пищевых веществах и энергии. Эти объективные факторы организации рационального питания должны дополняться субъективными, т. е. дошкольникам самим постепенно нужно овладевать знаниями о рациональном питании. Однако, как показывает практика, дети не имеют четкого представления о полезных для здоровья продуктах и не могут объяснить, почему им нельзя употреблять так называемые «продукты для взрослых». Так, выполняя диагностическое задание «Полезная покупка», в котором надо было указать полезные и вредные продукты, высокий уровень знаний показали 20 % дошкольников, средний – 46 %, низкий – 34 %.

Безопасность жизнедеятельности. Основные задачи любого учреждения дошкольного образования состоят в создании безопасных условий жизнедеятельности воспитанников и формировании у них культуры безопасного поведения, что регламентировано в ряде законодательно-правовых актов. В дошкольном возрасте у ребенка еще отсутствует опыт принятия решений в сложных или незнакомых ситуациях. В связи с этим следует проводить специальную работу с дошкольниками и решать вполне конкретные задачи. В младшей группе необходимо создавать условия для формирования у детей представлений о правилах безопасного поведения при обращении с огнем, назначении предметов домашнего обихода, транспортных средств и т. д. В средней группе обучение детей основам безопасности включает в себя формирование представлений о безопасности в доме и в природе, опасных продуктах питания, номерах нужных телефонов, инструментах и орудиях труда. Старшие дошкольники уже способны ориентироваться в ситуациях опасности и могут демонстрировать знания и частично умения выполнять правила поведения при пожаре, обращении с опасными предметами в быту, правила поведения пеше-

ходов, правила безопасного поведения при общении с незнакомыми людьми и др.

Психологические аспекты здоровья. Вопрос о поддержании психологического здоровья детей дошкольного возраста сохраняет свою остроту и требует от воспитателей постоянного внимания. Именно через взрослых ребенок учится принимать решения, ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций. Искаженное представление ребенка о себе, других людях, своих возможностях, плохих и хороших поступках приводит к трудностям психоэмоционального развития. В связи с этим Н. И. Захарова отмечает: «Плохое самочувствие, сниженный эмоциональный тонус, вегетативные расстройства нервной системы и прочие трудности в развитии дошкольника во многом определяются психологическими причинами» [6, с. 185]. Многочисленные конфликты, возникающие из-за эмоциональной возбудимости, гиперактивности, проявления агрессии и негативизма детей дошкольного возраста, разрешаются лишь при условии их специального обучения умению договариваться, быть позитивными, поддерживать хорошее настроение, быть миролюбивыми со своими сверстниками.

Таким образом, базовыми компонентами формирования здорового образа жизни дошкольников являются оптимальный двигательный режим, закаливание, рациональное питание, безопасность жизнедеятельности, сохранение психосоциального здоровья. Главными средствами в формировании здорового образа жизни у детей дошкольного возраста выступают полезные правила и стереотипы поведения, собственный пример, привлечение авторитетов, развитие мотивации, создание привлекательных условий, включение в игровую деятельность.

Список использованных источников

- 1 Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы воспитания. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
- 2 Попов, С. В. Валеология в школе и дома : учеб. пособие / С. В. Попов. – СПб. : Союз, 2007. – 256 с.
- 3 Касьянова, Л. Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Касьянова. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2010. – 202 с.
- 4 Ворожко, Т. В. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни как социально-педагогическая проблема / Т. В. Ворожко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 4461–4465.
- 5 Разумовская, Е. Ю. Формирование у дошкольников здорового образа жизни (элемент – культурно-гигиенические навыки) / Е. Ю. Разумовская // Приемственность в образовании. – 2018. – № 17. – С. 553–561.

6 Захарова, Н. И. Психологическое здоровье дошкольника – залог здорового образа жизни / Н. И. Захарова // Преемственность в образовании. – 2018. – № 18. – С. 183–189.

Н. Г. Новак

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

Проблема поиска способов позитивного функционирования личности в кризисной ситуации обладает высокой социальной значимостью. Показателем степени позитивного функционирования личности является уровень ее благополучия. На настоящем этапе разработки проблемы «благополучия» отсутствует строгая дифференциация терминов «счастье», «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие». В связи с этим, как нам кажется, наиболее целесообразным будет использование дефиниции «позитивное функционирование личности» (К. Рифф) как наиболее обобщенного понятия, включающего в себя ряд факторов, детерминирующих «психологически здоровое» и «полноценное» состояние личности.

При столкновении с кризисными событиями запускается процесс переживания – процесс осмысления происходящего с целью восстановления нарушенной вследствие кризисного события непрерывности, связности и самоидентичности жизненного пути. Опыт, приобретенный личностью при переживании кризисного события, приводит к обогащению ее внутреннего мира. Ф. Е. Василюк отмечал, что «каждый человек всегда сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, никто за него этого сделать не может», и все же процессом переживания можно в определенной мере управлять – «стимулировать его, организовывать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности – или, по крайней мере, не шел патологическим или социально неприемлемым путем (алкоголизм, невротизация, психопатизация, самоубийство, преступление и т. д.)» [1, с. 3]. Из этого следует, что важным направлением кризисной психологии является изучение условий, способствующих более продуктивному проживанию личностью кризисной ситуации.

Способность личности противостоять стрессогенным факторам связана, в первую очередь, с наличием необходимых для преодоления кризисной ситуации ресурсов – внутренних и внешних переменных, способствующих психологической устойчивости человека. К числу таковых относятся эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие возможности, которые человек актуализирует для адаптации к экстремальным или сложным жизненным ситуациям. Например, согласно классификации Л. В. Куликова, ресурсы преодоления подразделяются на личностные, информационные, материальные, инструментальные [2].

Многообразие условий, определяющих продуктивность преодоления кризисной ситуации и возможность субъекта позитивно функционировать, можно условно разделить на *внутренние/психологические*, к которым относятся характеристики, состояния и свойства личности, и *внешние/социальные*, под которыми обычно понимают преимущества, которые дают деньги, социальная поддержка (социальные взаимосвязи и взаимоотношения), статус, семейное и социальное положение, профессия, социальные навыки, власть и т. д.

В качестве психологических авторы рассматривают такие личностные характеристики, как эмоциональная стабильность, психологическая и социальная компетентность, аналитичность, креативность, интернальная ориентация, позитивная Я-концепция, способность разрешать возникающие проблемы, уверенность в себе, самоэффективность, высокие показатели «силы Я», чувство юмора, эмпатия, аффилиация, ценностные ориентации (в частности, стремление человека к доминированию, успеху, значимому социальному статусу), оптимизм. Большое значение имеет уровень мышления: развитые когнитивные ресурсы позволяют адекватно оценивать как само кризисное событие, так и объем наличных ресурсов, необходимых для его преодоления.

Когда мы говорим о внешних условиях, то необходимо рассматривать качество социальной сети (система социальных отношений отдельного человека), основная функция которой – социальная поддержка, т. е. удовлетворение специфических социальных потребностей в близости, защите, информации, практической помощи, разрядке и успокоении и т. д.

Проведено исследование с целью изучения социальных и психологических условий, определяющих позитивное функционирование личности в кризисной ситуации. Применялся опросник «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского) и полуструктурированное интервью (изучение представлений респондентов о кризисной ситуации, анализ особенностей их функци-

онирования «до» и «после» пережитого кризисного события). Дизайн исследования представлял собой сравнительный анализ 120 случаев.

В результате исследования были выделены условия:

– *социальные*: состав родительской семьи (наличие замещающего родителя в случае ухода или смерти биологического, наличие сиблингов), характер взаимоотношений в родительской семье (конфликты между членами семьи, подверженность психологическому и/или физическому насилию в семье), причина смерти члена семьи, алкоголизм родителя;

– *психологические*: отношение к себе и собственной жизни (оценка себя как личности, оценка себя как субъекта межличностного взаимодействия, оценка своего физического облика, оценка качества внутрисемейного взаимодействия; оценка степени самореализации в значимых сферах деятельности, оценка прожитого этапа жизни), оценка семейной системы, локус вины в случившемся кризисном событии, наличие цели в жизни, способ преодоления жизненных трудностей, ощущение счастья [3].

Таким образом, психологическое благополучие является показателем степени и направления позитивного функционирования, а показатели по шкалам определяют мишени психологического вмешательства в случае осуществления психологического сопровождения. Продуктивность переживания человеком кризисного события зависит от наличия и доступности ресурсов преодоления и степени психологической устойчивости личности. Своевременное кризисное вмешательство со стороны специалистов позволит личности, оказавшейся в кризисной ситуации, структурировать и осмыслить приобретенный в процессе ее переживания индивидуальный опыт.

Список использованных источников

1 Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.

2 Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.

3 Пергаменщик, Л. А. Социально-психологические условия психологического благополучия личности, пережившей кризисное событие / Л. А. Пергаменщик, Н. Г. Новак // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 4. – С. 161–169.

И. В. Сильченко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СОЦИАЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ

Обучение в вузе тесно связано с социальным взаимодействием. Качество этого взаимодействия во многом определяется социальной тревожностью, которая рассматривается как «состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми» [1, с. 4].

Актуальность проблемы изучения социальной тревожности обусловлена как высокой распространенностью данного психического состояния, так и его негативным влиянием на качество жизни и психическое здоровье молодых людей. О распространенности социальной тревожности у российских студентов свидетельствуют исследования, проведенные в различных московских вузах, которые показали, что более половины студентов испытывают симптомы тревоги средней и высокой степени тяжести [2; 3].

Установлено, что социальная тревожность приводит к трудностям в интерперсональной сфере, которые выражаются в дефиците близких поддерживающих межличностных отношений, преобладании формальных, поверхностных контактов, сужении социальной сети и низком уровне эмоциональной поддержки, предшествует заболеванию депрессией и является ее важным предиктором, сказывается на качестве жизни молодых людей, увеличивая риск одиночества, суицида, способствует социальной изоляции [4; 5].

Таким образом, социальная тревожность является серьезной помехой на пути развития и самореализации молодого человека, что подтверждает актуальность нашего исследования. В связи с этим встает вопрос о факторах социальной тревожности, затрудняющих успешное совладание с жизненным стрессом у студентов, или, наоборот, содействующих поддержанию психического здоровья в столь трудный период.

Значительными признаются семейные факторы, поскольку именно в семье человек получает опыт построения успешных межличностных отношений. Дисфункциональные, эмоционально, морально, нравственно неблагополучные семьи, в которых имеется либо недостаток любви и близости, либо, наоборот, гиперооупека, потворствующая гиперпротекция, приводят к недостаточности эмоциональной сферы личности, ограниченной возможности либо невозможности

формирования и поддержки социальных контактов, отсутствию либо снижению социальной поддержки, дефициту близких, искренних межличностных отношений [6; 7].

С целью выявления характера связи интерперсональных отношений студентов и уровня социальной тревожности нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 100 студентов в возрасте 19–23 лет. Для измерения выраженности социальной тревоги и социофобии использовался опросник социальной тревоги и социофобии О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева. Удовлетворенность социальной поддержкой и степень выраженности в жизни обследуемого той или иной формы социальной поддержки измерялись с помощью опросника социальной поддержки F-SOZU-22 (в адаптации А. Б. Холмогоровой и В. А. Петровой). Выявить дисфункции в родительских семьях студентов позволил опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой и С. В. Воликова. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования показали, что социальная тревожность выявлена у 90 % респондентов. На основании анализа полученных результатов было выделено четыре группы респондентов: с клинической социальной тревожностью, эпизодическими проявлениями социальной тревоги, умеренным и высоким уровнями социальной тревожности.

Клиническая социальная тревожность выражена у 8 % исследуемых студентов. Для них характерны множественные страхи оценивания в ситуациях самопредъявления разного типа, сильное эмоциональное и физическое напряжение, тенденция к избеганию, самоизоляция или зависимые состояния, страх проявления инициативы в отдельных или во множестве социальных ситуаций

Высокий уровень социальной тревожности обнаружен у 43 % респондентов, это может свидетельствовать о наличии у них проблем в социальной адаптации, трудностей установления контактов или отдельных социальных страхах в специфических ситуациях. Характерны опасения критики, отвержения, не достигающие, однако, до полного избегания данных ситуаций. Субъективно переживается нехватка коммуникативных навыков, недостаток коммуникативной смелости при одновременном выраженном желании самопредъявления и активной социальной самореализации в разных сферах жизни. Возможны попытки оттянуть участие в экспертных ситуациях на какое-то время.

Умеренный уровень социальной тревожности выявлен у 39 % студентов. При таком уровне социальной тревожности могут возникать эпизодические проявления социальной тревоги в экспертных си-

туациях оценивания (формальных и/или интимно-личностных), а в ситуации сильного стресса выраженность социальной тревоги может увеличиваться.

Социальная смелость и инициативность в большинстве социальных ситуаций, адаптированность, отсутствие страха в ситуации самопредъявления выявлена у 10 % студентов. Такие студенты социально адаптированы и не страдают от проявлений социальной тревожности.

Анализ характера связи социальной тревожности и семейных дисфункций показал, что при повышении уровня семейных дисфункций увеличивается уровень социальной тревожности ($r = 0,21$; $p \leq 0,05$). Семейные дисфункции положительно коррелируют с социальной тревожностью по таким шкалам, как: «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экстремальных ситуациях» ($r = 0,166$; $p \leq 0,05$) и «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» ($r = 0,156$; $p \leq 0,05$). Социальная тревожность достоверно связана с семейным перфекционизмом ($r = 0,22$; $p \leq 0,05$).

Положительная корреляция была выявлена между шкалой «тревога при проявлении инициативы из-за страха критики» и таким фактором семейных дисфункций, как «критика» ($r = 0,23$; $p \leq 0,05$), а также между шкалой «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» и таким фактором семейных дисфункций, как «внешнее благополучие» ($r = 0,21$; $p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ показателей социальной поддержки и социальной тревожности показал обратную связь между высоким уровнем социальной тревожности и удовлетворенностью социальной поддержкой ($r = -0,33$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, чем выше уровень социальной тревожности, тем ниже удовлетворенность поддержкой окружения и, наоборот, чем выше удовлетворенность социальной поддержкой, тем ниже уровень социальной тревожности, а значит, разнообразнее социальные сети и выше эффективность межличностного взаимодействия. Можно предположить, что студенты с высокой социальной тревожностью реже обращаются к ближайшему окружению за практической и информационной помощью, чаще ощущают одиночество, имеют ограниченную возможность в получении эмоциональной поддержки. Они не чувствуют стабильности, уверенности и безопасности в отношениях с окружающими.

Проведенное исследование позволило выделить важные мишени целенаправленной психокоррекционной работы с социально тревожными студентами – семейные дисфункции и низкий уровень социальной поддержки. Основные перспективы исследований по данной проблеме заключаются, на наш взгляд, в определении основных направ-

лений превентивных мероприятий, в разработке конкретных консультативных и коррекционных технологий для работы с соответствующим контингентом студенческой молодежи.

Список использованных источников

1 Краснова, В. В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / В. В. Краснова ; Московский городской психолого-педагогический университет. – Москва, 2013. – 25 с.

2 Никитина, И. В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения / И. В. Никитина, А. Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – № 1. – Т. 20. – С. 80–85.

3 Сагалакова, О. А. Социальные страхи студентов / О. А. Сагалакова, Д. С. Труевцев // Психология обучения. – 2009. – № 3. – С. 33–43.

4 Павлова, Т. С. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте / Т. С. Павлова, А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29–43.

5 Краснова, В. В. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов / В. В. Краснова, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 49–58.

6 Зейберт, М. В. Детско-родительские отношения в подростковом возрасте в контексте социальной тревоги и самоофективности / М. В. Зейберт, Ю. В. Ашихмина // Ломоносовские чтения на Алтае : сб. науч. ст. междунар. молодежной школы-семинара / под ред. Е. Д. Родионова. – Барнаул, 2013. – С. 113–119.

7 Воликова, С. В. Семейные источники негативной когнитивной схемы при эмоциональных расстройствах (на примере тревожных, депрессивных и соматоформных расстройств) / С. В. Воликова, А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 49–60.

М. В. Терещенко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ДОБРАЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК О СЕМЬЕ

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни. Значимость ее влияния на личность, ее сложность, многогранность и проблематичность обуславливают

большое количество различных подходов к изучению проблем, тенденций, процессов, происходящих в семье.

Несмотря на большое количество исследований и разработок в области психологии семейных отношений, в последние годы наблюдается много негативных тенденций в развитии института семьи – растет количество одиноких людей, увеличивается количество разводов, конфликтов, измен, непонимания. Все это требует дальнейшего изучения процессов, происходящих в современной семье, с целью использования этих знаний как для оптимизации межличностных отношений в семье, так и при предоставлении консультативной помощи в подготовке молодежи к браку.

По мнению С. В. Ковалева, существует парадокс брачно-семейных представлений юношей и девушек, который заключается в значительном расхождении качеств желаемого спутника жизни и партнера в повседневном общении, из числа которых этот спутник обычно и выбирается. Так, качества личности, которые считаются важными для супруга/супруги, в реальном общении молодых людей не имеют решающего значения.

При этом практически не упоминаются аспекты семейных отношений, связанные со стремлением к саморазвитию, самосовершенству, удовлетворению индивидуальных потребностей в отцовстве, материнстве, самореализации в детях. Полученная картина отражает специфичность представлений о семье молодых людей, которые еще не имеют опыта супружеской жизни, но именно на эти представления они и будут ориентироваться при создании собственной семьи.

Также, если говорить о представлении молодых людей о своей будущей супружеской и семейной жизни, стоит отметить, что сегодня в представлении большинства молодых людей их брак может быть, прежде всего, так называемым «гражданским браком», то есть незарегистрированным союзом мужчины и женщины. Исторически более точным является термин «сожительство (совместная жизнь)» [1, с. 73]. Стоит отметить, что представление о своем семейном положении у мужчин и женщин, которые находятся в гражданском браке, достаточно расходятся. Так, женщины, находясь в гражданском браке, воспринимают себя как «замужем», мужчины же воспринимают свое положение, в основном, как свободные.

Л. Б. Шнейдер выделила следующие основные доводы «за», которые обычно приводят находясь в незарегистрированном браке мужчины и женщины: это такая форма отношений, которая представляет собой «тренинг» определенного типа; в случае незарегистрированного брака происходит апробация совместимости. Автор также

указывает на то, что по данным исследований такой опыт совместной жизни на среднестатистическом уровне не оказывает влияния на успешность дальнейшей супружеской жизни. Если же и искать форму «тренинга» до брака, то стоит обратиться к родительской семье. Именно в семье, где человек вырос, происходит подготовка к браку [2, с. 186]. Таким образом, можно предположить, что на представление о том, что нужно «тренироваться», «совмещаться» с помощью так называемого незарегистрированного брака влияет страх ограничения свободы, ответственности, обязательств.

Перейдем к исследованию, которое было проведено в 2020 году со студентами учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» относительно представлений юношей и девушек, в котором приняли участие 157 человек (80 девушек и 77 юношей). Для выяснения добрачных представлений о семейной жизни студентам предлагалось представить свою будущую семейную жизнь через рассуждение: «Семья для меня до женитьбы/замужества – это ...». Анализ рассуждений студентов проводился на уровне выявления положительных, отрицательных и нейтральных утверждений.

Результаты утверждений девушек: положительные: совместное творчество; счастливые беззаботные отношения без проблем – 80 %; отрицательные: невозможность реализовать в карьере – 6,7 %; нейтральные: партнерские отношения более делового характера; приглашение двух людей быть вместе – 13,3 %.

Результаты утверждений юношей: положительные: желание быть вместе с любимым человеком; целая команда маленьких детей; «гнездо любви» – 26,7 %; отрицательные: «много детей – и жизнь закончилась»; невозможность действовать по собственному желанию; «ад»; постоянные ограничения – 40 %; нейтральные: быт, постоянная забота о ком-то – 33,3 %.

Стоит отметить, что как положительные, так и отрицательные добрачные представления о семейной жизни достаточно оторваны от реальности. Об этом свидетельствуют такие представления, как «много детей – и жизнь закончилась»; «целая команда детей»; «счастливые беззаботные отношения без проблем и конфликтов»; «всегда рядом любимый человек».

Нереалистичность, иллюзорность представлений заключается в том, что семейные отношения видятся как беззаботные, бесконфликтные, беспроблемные. Как в свое время отмечал Э. Фромм, счастливая, полноценно функционирующая семья – это не та, в которой отсутствуют проблемы и конфликты, а та, в которой все решается кон-

структивно и есть возможность личностного развития всех членов семьи [3].

Также следует отметить, что ни один из юношей не ответил, что семья – это ответственность. В основном семейные отношения представлялись как ограничение свободы, контроль со стороны жены, постоянные заботы о чем-то, «завершение личной жизни» после рождения детей или как некое «гнездышко с многими детьми», «постоянно быть рядом с любимым человеком».

Если такие нереалистичные представления окажутся достаточно ригидными, то именно они и будут одной из главных причин дальнейшего непонимания друг друга в реальной жизни. Ведь невозможно постоянно быть с любимым человеком рядом и нельзя требовать от жены, чтобы она отдавала все свободное время мужу. Или другой пример. Рано или поздно в семье наступает критический момент, а в представлении молодых людей брак – это беззаботная, счастливая жизнь, когда есть взаимопонимание.

Супружеское взаимопонимание, любовь – это не только желание, но и конкретные усилия, действия обоих супругов в процессе их общения: выслушать, почувствовать, сопереживать, принять, понять мысли, позиции, взгляды, проблемы, переживания, возможное недовольство. Немаловажную роль играет умение согласовывать оптимальные варианты поведения, которые удовлетворяли бы и приносили психологический комфорт, внутреннее ощущение удовлетворенности и близости с партнером.

Перспективой исследования является дальнейшее более глубокое изучение добрачных представлений и их влияние на взаимопонимание между супругами, исследование добрачных представлений как фактора расторжения брака. Также перспективным является исследование ретроспективного образа семьи и его влияния на семейную жизнь супругов.

Список использованных источников

- 1 Андреева, Т. В. Психология семьи : учеб. пособие / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2007. – 348 с.
- 2 Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – М. : Мысль, 2005. – 765 с.
- 3 Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – СПб. : Азбука, 2002. – 221 с.

Д. И. Шилобрит
г. Бобруйск, СШ № 2

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ

С целью оказания помощи семье в совершенствовании ее воспитательного потенциала, педагогической культуры родителей, налаживания продуктивного взаимодействия с подростком недостаточно использовать только формы массового, группового характера. Имеется категория родителей, как и учащихся, которые нуждаются в индивидуальной помощи. С одной стороны, это родители с низким уровнем компетентности в воспитании ребенка или родители, подростки которых имеют склонность к проявлению необычных состояний в поведении, как правило, девиантного характера. С другой стороны, это группа родителей, которые не хотят выносить свои проблемы на обсуждение, стремятся держать их в тайне, чтобы не навредить собственному подростку или семье.

В связи с этим индивидуальное, дифференцированное, личностно ориентированное подходы в работе с семьей учеными (С. С. Кашлев, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, А. Н. Сендер, М. П. Осипова и др.) уделяется большое внимание. В одной из словарных статей читаем: «Индивидуальный подход – один из принципов педагогики; система работы с конкретным человеком» [1, с. 128]. Исследователи Е. Н. Пивненко и С. Г. Крамаренко данный подход рассматривают в контексте оказания семье индивидуальной психолого-педагогической помощи через совокупность способов и приемов воздействия на каждого родителя с целью совершенствования семейного воспитания.

По своей сути индивидуальный подход базируется на педагогической поддержке семьи с целью обеспечить успешность во взаимодействии «родитель – ребенок». Но в этом «альянсе» важно настроение не только взрослого, но и подростка, а именно: осознает ли он стремление родителей поддержать его, помочь ему, не является ли данная поддержка чем-то угнетающим другую сторону и т. п. Поэтому целесообразны следующие рекомендации: согласие подростка на помощь и поддержку; приоритет подростка в решении его проблем; соблюдение конфиденциальности; доброжелательность сторон; защита прав и интересов подростка и др. Нет необходимости доказывать, что индивидуальный подход в работе с семьей приводит к более

быстрому взаимопониманию сторон, чем на массовом уровне просветительской и обучающей деятельности, к качественным изменениям в поведении подростка, во взаимодействии учреждений общего среднего образования с семьей.

Особое место в контексте индивидуальных форм работы с семьей учащихся подросткового возраста занимает посещение семьи, индивидуальная беседа, письменное обращение к родителям, консультирование, памятка-рекомендация, аудиопрокат, «калейдоскоп советов», буклет. Раскроем суть и назначение применяемых нами в практике отдельных форм индивидуальной работы с родителями, в которой они нуждаются.

Индивидуальная беседа и консультация – наиболее распространенные формы индивидуальной работы с родителями учащихся подросткового возраста. Однако индивидуальное консультирование – это сложная форма работы. Для этого следует владеть определенным уровнем знаний, умений и навыков. Полезные рекомендации педагогов можно найти в работах А. А. Бадхена, А. М. Радиной, Н. Н. Посысова и др. На основе вышеуказанных работ ученых представим технологическую составляющую консультирования: «перефразирование», «отражение чувств клиента», «прояснение», «отражение собственных чувств консультанта», «прояснение проблемной ситуации». Что касается индивидуальной беседы, то накануне составляется рабочий план с кратким описанием темы, целей и содержания беседы.

В современной социокультурной ситуации игровая компьютерная зависимость развивается ускоренными темпами. Здесь актуальной для родителей формой просвещения и обучения станет памятка-рекомендация по профилактике и коррекции компьютерной зависимости детей (составитель – сотрудник центра «Школа – Семья» Е. И. Медведская, г. Брест).

Аудиопрокат является простой и удобной в организационном плане формой работы в нашей практике. Специалисты (педагог-психолог, социальный педагог, врач и др.) записывают на электронный носитель мини-лекцию по определенной теме, готовят буклет, а родители берут напрокат (сроком на 1–2 недели) и прослушивают ее в удобное время, даже во время выполнения несложной работы. Специалисты по согласованию с учителем, выполняющим функции классного руководителя, как правило, подбирают темы, которые больше всего интересуют родителей того или иного классного сообщества, микрогрупп, отдельную семью.

Письменное обращение к родителям предполагает развитие опосредованного взаимодействия с семьей на радость подростку, его

близким. Можно написать: благодарность родителям за определенную конкретную работу подростка, семье – за работу на пользу школы, поздравление по случаю успехов подростка, позитивную характеристику учебных достижений учащегося и т. п. Вышеупомянутое обращение следует эстетично оформлять, что будет усиливать его содержательный эффект.

Таким образом, индивидуальная работа педагогов с родителями – одно из продуктивных направлений их психолого-педагогического просвещения и обучения. Однако, как отмечает М. П. Осипова [2], эта работа достигает успеха лишь в том случае, если соблюдаются определенные условия: учет воспитательных возможностей родителей, их готовность взаимодействовать со специалистами школы; применение педагогами целесообразных, практико-ориентированных форм общения родителей к совершенствованию уровня их педагогической культуры за счет системного психолого-педагогического просвещения и обучения с учетом их потребностей; опора в работе с семьей на принципы индивидуализации, дифференциации, а при выборе стратегии и тактики – личностно ориентированной ее направленности; постоянный мониторинг результативности совместной деятельности, выстроенный на индивидуальной основе на предмет позитивного решения конкретных проблем подростка, семьи, педагога.

Список использованных источников

- 1 Социальная педагогика. Словарь. (А–О) / авт.-сост. Л. А. Мардахаев. – М. : УЦ Перспектива, 2011. – 244 с.
- 2 Осипова, М. П. Модель педагогического взаимодействия с семьей в контексте классного сообщества : пособие / М. П. Осипова. – Брест : БрГУ, 2017. – 172 с.

А. В. Шихалова, Н. Н. Дудаль
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Изучение личностного потенциала в современной психологической науке является актуальным и перспективным направлением, так как развитие современного общества предполагает мобильность личностных черт человека. Несмотря на то, что на данный момент нет

единого мнения о структуре и содержании личностного потенциала, ведется теоретическая и эмпирическая работа по раскрытию и выявлению этого понятия. Современная психология рассматривает личность индивида с позиции динамической системы, которая функционирует не по схеме, а имеет совершенно другую природу. Это подразумевает изучение феноменов личности, личностный потенциал – один из них, который невозможно объяснить только лишь причинно-следственными связями.

Личностный потенциал представляет собой интегральную характеристику уровня личностной зрелости, главной формой проявления которой является относительно свободная деятельность в зависимости от внешних и внутренних условий. Преодоление жизненных обстоятельств раскрывает возможности индивида и отражает проявление человеческой свободы. Человек не просто адаптируется, а создает условия для гармоничного и благополучного функционирования. Потребность в самодетерминации и автономии относится к базовой категории, а удовлетворение этой потребности ведет к благополучию, гармонии и здоровью индивида.

Идею врожденных самоактуализирующихся потенций вводит К. Гольдштейн. Позже В. Франкл в своих работах отмечает, что спектр потенциальных возможностей каждого человека шире, чем воплощенных. Каждый из нас сам решает, какой деятельностью заниматься. Такой подход В. Франкл назвал «потенциализмом». Эта идея получила дальнейшее развитие в теориях А. Маслоу и К. Роджерса и определяет облик гуманистической психологии. Динамически развивающееся общество нуждается в личностях, обладающих активными личностными характеристиками и способных самореализовываться. Эти подходы отражает позитивная психология, которая активно развивается в настоящее время.

Отечественная психологическая наука также уделяет огромное внимание проблематике личностного потенциала. Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что разные авторы трактуют понятие потенциала личности по-своему, исходя из деятельностно-сущностных основ. Так, психолог Г. М. Зараковский пишет: «Потенциал человека – способность индивида к самовыражению, самоактуализации и самореализации. Реализуется потенциал человека в защите таких ценностей, как правдивость, доброта, искренность, красота, оптимизм, справедливость и порядочность, естественность поведения, организованность, дисциплинированность; в постоянном самоусовершенствовании, в результативности, продуктивности деятельности» [1, с. 119].

Личностный потенциал как психологический феномен отражает иерархию мотивов и способностей. В. Н. Марков определяет потенциал человека как систему ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [2]. Личностный потенциал представляет собой систему компонентов интеллектуального, духовного, творческого и психофизиологического потенциалов, которые, взаимно дополняя друг друга, способствуют гармоничному становлению и развитию личности.

В своих исследованиях М. С. Каган определяет потенциал личности как «синтез гносеологического, аксиологического, коммуникативного потенциалов» [3, с. 167]. Отличительными чертами индивида, обладающего высоким личностным потенциалом, являются: высокий уровень личностной зрелости, жизнестойкость в повседневной жизни, открытость жизненным переменам, самореализованность в социальной действительности.

Модель личностного потенциала в работах Ю. М. Резника представляет собой систему реализованных способностей (актуальных ресурсов) и нереализованных возможностей. Структура потенциала состоит из креативного центра, технических навыков личности и репертуара видов деятельности. Разделение потенциала происходит в сфере выбора деятельности на профессиональный, познавательный, нравственный, коммуникативный и репродуктивный потенциалы.

Рассматривая личностный потенциал через призму адаптации к окружающему миру, А. Г. Маклаков выделяет ряд личностных характеристик, которые во многом определяют успех гармоничного взаимодействия с миром. По мнению автора, к ним относятся коммуникативные качества, степень ориентации на общепринятые нормы поведения и поведенческая регуляция.

В социально-педагогическом контексте потенциал личности, по мнению В. В. Игнатовой, представляет собой сущностную видовую характеристику человека, совокупность врожденных и приобретенных способностей индивида в отношении к окружающему миру, определяющими норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия. Личностный потенциал имеет объективную направленность и зависит от потребностей, ценностных ориентиров личности и развертывается в деятельности.

На основании анализа научной литературы понятие личностного потенциала следует рассматривать как:

– интегративное свойство личности, которое выражает отношение (позицию, направленность, установку) человека к миру;

- личностные способности, знания, убеждения, умения, определяющие результаты деятельности и побуждающие к самовыражению;
- характерное свойство индивида, определяющее его возможности в творческой самореализации и самоактуализации.

Коллектив психологов под руководством Д. А. Леонтьева на базе факультета психологии МГУ в 2001–2002 гг. занимался изучением личностного потенциала и значительно восполнил сущность, структуру и содержание данного понятия. В итоге они пришли к выводу, что личностный потенциал – это основополагающее свойство личности, которое можно сопоставить с жизнестойкостью, которая в свою очередь определяет выбор пути развития личности и лежит в основе самодетерминации и автономии, выражая «личностное в личности» [4, с. 259]. Исследователи понимают под личностным потенциалом «определенную систему характеристик индивидуальных психологических особенностей человека, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [5, с. 154]. Данная концепция является наиболее полной в свете современных исследований.

Однако несмотря на отсутствие единого мнения о проблеме личностного потенциала, его структуре и сущности, четко прослеживается мысль в определении его как способности к реализации личностного выбора, благополучном и гармоничном развитии каждого индивида.

Список использованных источников

- 1 Зараковский, Г. М. Качество жизни населения России: психологические составляющие / Г. М. Зараковский. – М. : Смысл, 2009. – 319 с.
- 2 Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков ; под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 264 с.
- 3 Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
- 4 Леонтьев, Д. А. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала / Д. А. Леонтьев [и др.] // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – М., 2005. – С. 259–260.
- 5 Леонтьев, Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Д. А. Леонтьев ; под ред. И. А. Петуховой. – М. : Смысл, 2001. – 161 с.

С. С. Щекудова

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЕЙ

В современном обществе особого внимания требует изучение специфики межличностного взаимодействия в профессиях типа «человек – человек». Целью исследования являлось изучение межличностного взаимодействия студентов-медиков и студентов-психологов.

Базы проведения исследования: учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет», учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». *Характеристика выборки исследования:* 112 человек, из них 60 студентов психологического и 52 студента медицинского профилей обучения. *Психодиагностические методики:* «Шкала совестливости» (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский); опросник «Честность» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); «Экспресс-диагностика доверия» (по шкале М. Розенберга).

С целью выявления уровня выраженности уважения к социальным нормам и этическим требованиям у студентов психологического и медицинского профилей обучения применялась методика «Шкала совестливости» (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский). Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные показатели уровня совестливости у студентов психологического и медицинского профилей (в %)

Уровень	Студенты-психологи	Студенты-медики	Достоверность различий по критерию φ^* -углового преобразования Фишера (уровень значимости)
Низкий	15	13	$\varphi^*_{эмп} = 1,5$ при ($\rho \leq 0,05$)
Средний	75	61	$\varphi^*_{эмп} = 4$ при ($\rho \leq 0,01$)
Высокий	10	26	$\varphi^*_{эмп} = 4,5$ при ($\rho \leq 0,01$)

На основании данных таблицы 1, можно сделать вывод, что у большинства студентов психологического профиля (75 %) и студентов медицинского профиля (61 %) установлен *средний* уровень развития совестливости. У 15 % студентов психологического профиля и у

13 % студентов медицинского профиля отмечается *низкий* уровень совестливости. У 10 % студентов психологического и у 26 % студентов медицинского профиля выявлен *высокий* уровень совестливости.

Для подтверждения статистически значимых различий в уровне выраженности совестливости у студентов психологического и студентов медицинского профилей обучения был использован статистический критерий, позволяющий сопоставить две выборки по частоте встречаемости интересующего признака (критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера). Так, с помощью данного критерия:

– не установлены статистически значимые различия в степени выраженности *низкого* уровня совестливости у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 1,5$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,05$));

– установлены статистически значимые различия в степени выраженности *среднего* уровня совестливости у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 4$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$));

– установлены статистически значимые различия в степени выраженности *высокого* уровня совестливости у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 4,5$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,01$)).

Следовательно, у большинства студентов-психологов и студентов-медиков хорошо выражено уважение к социальным нормам и этическим требованиям. Для студентов-медиков в большей мере характерно чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга и строго соблюдают этические стандарты, стремятся к выполнению социальных требований.

С целью установления степени выраженности уровня честности, открытости у студентов психологического и медицинского профилей обучения была проведена диагностика по методике «Честность» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов). Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные показатели уровня честности у студентов психологического и медицинского профилей (в %)

Уровень	Студенты-психологи	Студенты-медики	Достоверность различий по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера (уровень значимости)
Очень низкий	0	0	–
Низкий	4	4	$\phi^*_{эмп} = 0,34$ при ($\rho \leq 0,05$)
Нормальный	79	83	$\phi^*_{эмп} = 0,64$ при ($\rho \leq 0,05$)
Высокий	17	13	$\phi^*_{эмп} = 0,58$ при ($\rho \leq 0,05$)

На основании данных таблицы 2 можно сделать вывод о том, что у большинства студентов психологического профиля (79 %) и студентов медицинского профиля (83 %) обучения выявлен *нормальный* уровень развития честности. У 4 % студентов психологического профиля и 4 % студентов медицинского профиля обучения отмечается *низкий* уровень развития честности. У 17 % студентов психологического профиля и у 13 % студентов медицинского профиля обучения выявлен *высокий* уровень развития честности и открытости в межличностном взаимодействии.

С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера:

– не установлены статистически значимые различия в степени выраженности *низкого* уровня честности и открытости у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 0,34$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,05$));

– не установлены статистически значимые различия в степени выраженности *нормального* уровня честности и открытости у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 0,64$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,05$));

– не установлены статистически значимые различия в степени выраженности *высокого* уровня честности и открытости у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 0,58$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,05$)).

Следовательно, у большинства студентов-психологов и студентов-медиков в равной мере нормально выражены честность и открытость в межличностном взаимодействии.

С целью определения общего доверия к людям и человеческому сообществу в целом у студентов психологического и медицинского профилей обучения была проведена диагностика по методике «Экспресс-диагностика доверия» (по шкале М. Розенберга). Результаты диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные показатели доверия у студентов психологического и медицинского профилей (в %)

Уровень	Студенты-психологи	Студенты-медики	Достоверность различий по критерию ϕ^* -углового преобразования Фишера (уровень значимости)
Низкий	77	82	$\phi^*_{эмп} = 1,87$ при ($\rho \leq 0,05$)
Средний	20	15	$\phi^*_{эмп} = 1,5$ при ($\rho \leq 0,05$)
Высокий	3	3	$\phi^*_{эмп} = 0,31$ при ($\rho \leq 0,05$)

Из таблицы 3 следует, что у большинства студентов психологического профиля (77 %) и студентов медицинского профиля (82 %)

обучения установлен *низкий* уровень доверия в межличностных отношениях. У 20 % студентов психологического профиля и у 15 % студентов медицинского профиля выявлен *средний* уровень доверия в межличностных отношениях, а у 3 % студентов психологического и у 3 % медицинского профилей обучения – *высокий* уровень доверия к людям и человеческому сообществу в целом.

С помощью ϕ^* -углового преобразования Фишера:

– не установлены статистически значимые различия в степени выраженности *низкого* уровня доверия у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 1,87$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,05$));

– не установлены статистически значимые различия в степени выраженности *среднего* уровня доверия у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 1,5$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,05$));

– не установлены статистически значимые различия в степени выраженности *высокого* уровня доверия у студентов-психологов и студентов-медиков ($\phi^*_{эмп} = 0,31$ при $\phi^*_{кр} = 2,28$ ($\rho \leq 0,05$)).

Следовательно, у большинства студентов-психологов и студентов-медиков в равной мере выражен *низкий* уровень доверия к людям и человеческому сообществу.

Таким образом, у большинства студентов-психологов и студентов-медиков хорошо выражено уважение к социальным нормам и этическим требованиям. У них в равной мере выражен *низкий* уровень доверия к людям и человеческому сообществу, а также в равной мере нормально выражены честность и открытость в межличностном взаимодействии. Для студентов-медиков в большей мере характерно чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, стремятся к выполнению социальных требований.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Н. В. Аксенчик
г. Минск, РИВШ

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь и процессы модернизации в высшем образовании актуализируют интерес к разработке и интеграции в образовательный процесс высокотехнологичного дидактического инструментария в рамках уже реализуемых и создаваемых эффективных подходов в обучении и воспитании [1].

В современной теории и практике высшего образования информационные аспекты функционирования и развития образовательных систем имеют ключевое значение, во многом определяя то, как человек становится автономным носителем знания. Одним из базовых понятий, относящихся ко всем направлениям образовательного процесса, является понятие информационно-образовательной среды (ИОС).

В нашем понимании ИОС современного учреждения высшего образования представляет собой системно организованную совокупность информационно-технического и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с субъектами образовательного пространства, которые с помощью интеграции информационных ресурсов на разнотипных носителях и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также взаимодействия технологических элементов (виртуальные библиотеки, распределительные базы данных, учебно-методические комплексы, расширенный аппарат совокупности взаимодействия подсистем и т. д.) целенаправленно обеспечивают целостный педагогический процесс.

Степень и эффективность реализации всей полноты технологического и дидактического потенциала информационно-образовательной среды учреждения высшего образования находится в непосредственной зависимости от эффективности всех структурных компонентов

среды, а также взаимосвязи его элементов. Их качественное состояние отображается через сформированность и эффективность реализации компетентностей преподавателей учреждения высшего образования, осуществляемой в системе профессиональной деятельности в информационно-образовательной среде. Учитывая данный факт, возникает категория информационной компетентности как показатель эффективной деятельности преподавателя в условиях формирования и развития информационно-образовательной среды.

Информационную компетентность преподавателя целесообразно трактовать как особый тип организации предметно-специфических знаний и умений, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей образовательной деятельности [2, с. 73]. Наличие развивающей образовательной среды, под которой контекстно мы понимаем информационно-образовательную среду учреждения высшего образования, является одним из условий развития любой компетентности, включая и информационную.

Дидактика применения ИОС в образовательной системе исходит из того, что наличие преподавателя является обязательным, однако его первостепенная функция состоит не в транслировании и воспроизводстве информации, а в управлении процессом обучения, что, в свою очередь, требует высокого уровня информационной компетенции в организации образовательного процесса. Достижение значимого уровня информационной компетенции в работе преподавателей осуществляется за счет дидактических функций, закладываемых в ИОС, к которым можно отнести:

- формирование навыков исследовательской деятельности путем моделирования работы научных лабораторий;
- формирование умения добывать необходимую информацию из разнообразных источников;
- вовлечение обучающихся в совместную с преподавателями исследовательскую деятельность;
- обмен информацией в непрерывном и оперативном режиме;
- повышение коммуникативных навыков и культуры общения;
- организация консультационной помощи на постоянной основе;
- гуманитарное развитие обучающихся.

Реализация дидактических функций обеспечивается за счет применения при построении ИОС современных информационных технологий, которые обладают такими дидактическими свойствами, как:

- возможность хранения, переработки и передачи информации любого вида;
- доступ к различным источникам информации;

– использование для решения учебных задач современного программного обеспечения;

– возможность организации онлайн-конференций, вебинаров.

Информационная компетентность является необходимым компонентом качественного преподавания в условиях информатизации системы высшего образования и представляет собой самостоятельный блок компетенций, включая в себя технологическую и информационную грамотность, медиакомпетенцию, информационную этику.

О сформированности у преподавателя учреждения высшего образования информационной компетентности можно судить на основе анализа его практической деятельности, которой присущи следующие особенности:

– внутренняя мотивация, направленная на проведение учебных занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– подготовка методических и дидактических материалов с использованием средств ИКТ с привлечением к этой деятельности коллег и обучающихся;

– системное использование средств ИКТ в целостном педагогическом процессе.

Учитывая взаимозависимость уровня развития информационной компетентности преподавателей от эффективности функционирования информационно-образовательной среды, необходимым условием образовательного процесса является расширение информатизации системы образования, а также острая затребованность практических разработок с использованием средств ИКТ для их укоренения в педагогическую практику.

Список использованных источников

1 Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] / Главный информационно-аналитический центр. – Режим доступа : <http://www.giac.uni-bel.by/main.aspx?guid=14591>. – Дата доступа : 05.04.2020.

2 Лозицкий, В. Л. Формирование и развитие информационной компетентности педагога в условиях дополнительного образования / В. Л. Лозицкий // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых : материалы 10-й междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 14 нояб. 2012 г.) / редкол. : М. И. Демчук [и др.]. – Минск : РИВШ, 2012. – С. 73–76.

Е. Д. Белова

г. Минск, БГУФК

А. А. Глазырин, А. А. Пильневич

г. Минск, БНТУ

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Среди основных общечеловеческих ценностей ведущее место занимает здоровье. Под понятием «здоровье» следует понимать состояние полного физического, психического и социального благополучия личности. Однако в настоящее время, в связи с рядом негативных событий, в частности, с ухудшением эпидемиологической обстановки в мировом масштабе, такого состояния здоровья любой личности сложно достичь. Помочь приобрести соответствующий уровень здоровья, на наш взгляд, возможно с помощью средств физической культуры и спорта, используя современные педагогические технологии, разнообразные формы и методы работы со студентами не только в учебном процессе, но и во внеучебное время, стимулируя их интерес к самостоятельным занятиям физической культурой, спортивным мероприятиям, проводимым в Республике Беларусь.

В этой связи особое внимание необходимо обратить на умение обучающихся высших учебных заведений вести здоровый образ жизни с целью противостоять заболеваниям, которые возникают в связи с различными экологическими и социальными обстоятельствами. Как показывают многочисленные наблюдения, основным фактором в желании добиться хорошего здоровья является умение адаптироваться к психологической и окружающей социальной среде, которая происходит в результате воспитанности человека и выражается в соблюдении умений организовывать свою жизнедеятельность в соответствии с духовными и нравственными ценностями [1, с. 154]. Важно, чтобы молодое поколение умело нести ответственность за свое здоровье, не только возлагая надежды на медицину, но и отвечая за свое психическое и физическое состояние.

Важнейшим фактором для формирования мотивов, направленных на самостоятельное занятие системой физических упражнений, способствующих адаптации организма к окружающей среде, является знание студентов пользы двигательной активности как суммы движений, выполняемых человеком в процессе жизнедеятельности, а также необходимости профилактики заболеваний и повышении работоспо-

способности в любом виде человеческой деятельности. В этой связи личности необходимо развивать свои возможности в ракурсе новых требований времени, а важнейшим итоговым результатом в адаптации к окружающей среде должна стать интеллектуальная культура, способствующая улучшению способности разрешать различные практические ситуации.

Необходимо назвать приемы, с помощью которых можно улучшить свои способности в разрешении практических ситуаций. Во-первых, следует применять стратегии в реальных жизненных ситуациях; во-вторых, уметь реально оценивать себя и ситуацию, используя опыт свой и других. При этом стараться использовать опыт других не полностью, а адаптируя его к своим физическим и психофизическим состояниям; умение использовать источники дополнительной информации, которые сейчас в достаточном количестве имеются в свободном электронном доступе.

Необходимо также указать на препятствия, которые чаще всего мешают добиваться успеха даже людям с очень высоким уровнем интеллектуального развития. Перечислим эти препятствия, используя отдельные положения, предложенные Р. Штернбергером [2, с. 544].

1 Недостаток мотивации – едва ли стоят чего-либо таланты человека, если у него нет стимула применять их. Данное препятствие указывает на необходимость личности стремиться к здоровому образу жизни и стимулировать это желание на основе собственных личностных мотивов, которые в каждом человеке имеют свои индивидуальные особенности.

2 Недостаток настойчивости и чрезмерная настойчивость. Во-первых, недостаток настойчивости приводит человека к отсутствию системности в своих действиях, а чрезмерная настойчивость – к заболеваниям нервной системы, которая возглавляет многообразную и сложную работу организма, всех его органов и систем, регулируя все происходящие в нем процессы, осуществляя связь организма с окружающей средой.

3 Неспособность переводить мысли в дела (неспособность переводить теорию в практическую плоскость: чтобы получить отдачу от собственного интеллекта, необходимо иметь не только хорошие идеи, соответствующие мотивы, но и уметь практически воплощать их, переводить мысли в дела.

4 Недостаточное внимание к результату деятельности. Некоторым людям свойственно уделять чрезвычайно много внимания непосредственно процессу, но гораздо меньше внимания его результату. Это важное замечание в большей степени касается молодежной ауди-

тории. Однако именно на основе конечного результата можно судить о достижениях личности. Чаще всего это можно наблюдать на примерах великих спортсменов, для которых очень важен как сам процесс, так и его результат.

5 Неспособность доводить решение задачи до конца. В этом случае необходимо привести известную поговорку относительно тех людей, которые не способны доводить начатое дело до конца. Данная поговорка гласит, что «однажды стартовав, они никак не могут добраться до финиша».

6 Неспособность сделать первый шаг. Что касается этого положения, то каждый человек, задумывающийся о своем здоровье, должен найти для себя возможным или пример, которому стоит следовать, или взвешенно отнестись к своему физическому и психическому состоянию и прийти к мысли о своем полном физическом, психическом и социальном благополучии с целью достижения полноценного успешного существования в современном обществе.

Список использованных источников

1 Глазырин, А. А. Роль искусства в физическом воспитании и спорте // Педагогика эстетической среды: теория и опыт : сб. науч. тр. – Минск : НИО, 2002. – С. 154–158.

2 Штернберг, Р. Дж. Отточите свой интеллект / Р. Дж. Штернберг. – Минск : ООО «Попурри», 2000. – 544 с.

С. А. Вальченко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Научное наследие академика И. Ф. Харламова охватывает немало областей педагогики – от проблемы возникновения и исторической миссии науки до сложнейших задач учебно-воспитательного процесса. Примером глубокого исследования одной из них можно считать проблему фактически «вечную» – активизации познавательной деятельности учащихся.

И. Ф. Харламов понимал активность как «деятельное состояние ученика, характеризующееся стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий в процессе овладения

знаниями» [1, с. 31]. Если внимательнее изучить данную мысль, то становится ясно, что в основе активности школьников лежит их отношение к учению, положительная личностная позиция.

Эту идею «подхватили» дидакты 80-х гг. прошлого века, подчеркнув отношенческий аспект активности обучения. В частности, Т. И. Шамова указывала, что активность «не просто деятельное состояние школьника, а качество этой деятельности, в котором проявляется ... его отношение к содержанию, характеру деятельности, стремление к достижению цели» [2, с. 54].

Однако не следует забывать, что активизация деятельности не является односторонним процессом, определяемым только желанием ученика. Именно учитель создает условия, активизирующие процесс познания, стимулирует деятельность школьников, если этого нет – «никакого обучения не происходит, а учащийся может лишь формально отсиживается на занятиях» [3, с. 154]. О каких же условиях идет речь? Это, безусловно, опора на основные положения и принципы дидактики, связанные с организацией процесса обучения, а также со специальными методами и приемами активного познания.

В своих работах И. Ф. Харламов рассматривает систему приемов активизации познания школьников, которая сохраняет актуальность до сих пор и творчески используется в практике обучения как средней, так и высшей школы. Правда, в современной дидактике прижился термин «интерактивные методы и средства обучения», но содержание многих из них созвучно классическим положениям дидактики. Если буквально расшифровать слово «интерактивный», то оно означает «взаимное действие», или «действие в режиме диалога, беседы с кем-то или с чем-то».

Этому условию соответствуют многие приемы, предложенные И. Ф. Харламовым. Речь идет о постановке системы познавательных вопросов и создании проблемных или дискуссионных ситуаций; о сопоставлении изученного материала с новым и самостоятельном формулировании выводов учащимися; о содержательном и увлекательном изложении материала, пробуждающем любознательность школьников и желание задавать различные уточняющие вопросы; о дидактических играх, познавательных турнирах, конкурсах и пр. Также очень интересен такой прием, как создание ситуаций познавательного спора, организация дискуссий. Он основан именно на активном диалоге (скорее, полилоге) учителя с классом или преподавателя с группой. Проиллюстрируем это на примере изучения темы «Разработка в педагогике проблемы целей воспитания».

В качестве формы работы можно использовать семинар-дискуссию, в котором много активизирующих факторов. Среди них следует выделить актуальность темы; возможность многократного обсуждения проблем на разных уровнях (индивидуально, в микрогруппе или коллективно); свободу суждений и позиций; умелое управление дискуссией со стороны преподавателя; саму форму работы, не очень часто встречающуюся в практике обучения.

Проведение семинара-дискуссии по этой теме может включать в себя следующие этапы: выступление двух докладчиков, освещающих историю развития вопроса с древнейших времен и до наших дней; обсуждение и оценку приведенных сведений в микрогруппах, формулирование общей позиции; коллективный анализ цели и основных направлений воспитания в Республике Беларусь; разбор проблемных заданий, связанных с приоритетностью направлений воспитания на каждом возрастном этапе развития учащихся. Нелишним будет и обсуждение итогового вопроса о практической возможности и значимости формирования разносторонней личности учащегося. Значительно активизирует деятельность выступление экспертов, основательно анализирующих сообщения, суждения и аргументацию выступающих.

Польза от подобной интерактивной работы несомненна: студенты приобретают практический опыт решения актуальных педагогических проблем, учатся точно и аргументировано выражать свои мысли, формируют культуру коммуникации. Все это требует напряжения их интеллектуальных и личностных ресурсов, определенного самосозидания и творчества.

Конечно, дидактика не стоит на месте, она постоянно обогащается новыми исследованиями и благодаря им находит различные варианты решения «вечной» проблемы. Игровые и соревновательные способы познавательной деятельности были популярны всегда, однако сейчас разработаны разнообразные модификации давно известных приемов обучения. Например, «мозговой штурм», послевоенное наследие А. Осборна, давно перешел из производственной в дидактическую сферу и имеет восемь вариантов реализации. Покажем интерактивный характер этого способа обучения на примере темы «Учитель, структура его деятельности и профессиональный рост».

Возраст студентов и уровень их подготовленности позволяет использовать способ деления общей проблемы на составляющие, каждая из которых – это задание для конкретной микрогруппы. Общей проблемой в данном случае является создание модели современного учителя. Составляющие этой проблемы можно представить таким образом: наиболее важные профессиональные качества современного учителя;

значимые личностные черты и свойства учителя; уровень общей эрудиции и образованности учителя; важность воспитательной деятельности в работе учителя; учитель и дети; учитель и родители учеников.

Как видим, выявленные аспекты проблемы сформулированы обобщенно, студенты должны будут сами определить главные положения, сопоставить возникающие идеи с заданием, сформулировать их окончательный вариант и т. д. Интенсивное пятнадцатиминутное (максимально) обсуждение, как показывает опыт, может «принести» до ста и более интересных идей, которые затем обобщаются в ходе работы группы экспертов, состоящей из более активных, критически мыслящих студентов. Окончательный ответ на поставленную проблему дается на этапе коллективного подведения итогов «штурма», часто превращающегося в полновесную дискуссию.

Поскольку данная тема является многоаспектной, можно провести второй и даже третий этапы «мозгового штурма», расширяя диапазон рассматриваемых вопросов и соответственно углубляя «облик» учителя. Например, за счет таких: «Учитель и «трудный» ребенок»; «Педагогическое выгорание и меры его предупреждения»; «Педагогическая рутинность и творчество – как совместить?»; «Аксиология и педагогика в практике воспитания: возможности совпадения» и др. Такой способ многократного обсуждения проблемы позволяет в итоге уточнить и закрепить необходимые теоретико-методические положения изучаемого материала, достигнув поставленных целей обучения неординарным способом.

Активные и интерактивные методы обучения не являются самоцелью в деятельности преподавателя или средством «украшения» практических либо семинарских занятий. Методы обучения в высшей школе должны основываться не столько на передаче знаний (преподавании), сколько на управлении процессом познавательной деятельности студентов. Речь идет «о формировании субъект-субъектного взаимодействия по оси «преподаватель – студент», о тесной связи способов обучающей и учебно-познавательной работы» [4], развитии у студентов системы умений для самостоятельного и творческого познания.

Репродуктивные методы также необходимы, они призваны создать серьезную познавательную базу, основу для работы, конечно, при соблюдении ряда условий. Если иметь в виду проведение лекции, то к таким условиям относят опять-таки активный характер изложения научных данных с его четкостью, логичностью и последовательностью построения при соответствующей эмоциональной составляющей.

Но и в этом случае нет гарантии эффективного восприятия и понимания материала студентами. Преподавателю следует использовать

систему проблемных вопросов и заданий и с их помощью, опираясь на полученные ответы, подводить обучающихся к уяснению сущности знаний. На практических занятиях также не должно быть только репродуктивной деятельности; время работы следует распределять между повторением материала и решением проблемных заданий.

Таким образом, можно утверждать, что односторонняя деятельность со стороны преподавателя становится все менее эффективной. Происходит это как в силу объективного увеличения объема научных знаний, так и из-за изменения требований к личности современного специалиста.

Список использованных источников

- 1 Харламов, И. Ф. Как активизировать учение школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Народная асвета, 1975. – 208 с.
- 2 Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 96 с.
- 3 Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.
- 4 Шамис, В. А. Активные методы обучения в ВУЗе [Электронный ресурс] / В. А. Шамис // Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze/viewer>. – Дата доступа : 28.03.2020.

И. В. Гориш

г. Пинск, ПолесГУ

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОСТРАНСТВЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ БИЗНЕСА И ПРАВА В ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ»

В настоящее время в нашей стране очевидна востребованность не просто инженеров-программистов, а специалистов с дополнительной квалификацией «экономист», которая в перспективе позволит им, обладая необходимыми юридическими и экономическими знаниями, самостоятельно организовывать бизнес в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Именно этим фактом обусловлен постоянный процесс пересмотра и изменения учебных планов и включение в них дисциплин, изучение которых позволит сделать молодого специалиста востребованным и конкурентоспособным в условиях современного рынка труда.

Примером такой дисциплины является учебный курс «Основы бизнеса и права в информационных технологиях». Предметом ее изучения являются особенности бизнеса в сфере ИКТ, а также специфика его организации и правового обеспечения [1, с. 3]. В соответствии с образовательным стандартом ОСВО 01-40 05 01-2013 содержание дисциплины было разбито на 4 раздела:

- основные положения бизнеса;
- менеджмент организации в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- организационно-правовое обеспечение предпринимательской деятельности в секторе экономики ИКТ;
- маркетинг и продажи услуг и продуктов ИКТ.

Первая тема является вводной и описывает категориальное пространство современной теории предпринимательской деятельности (бизнес-среда, бизнес-сообщество, капитал, капитализм, рынок, предприниматель, потребитель). Особое внимание уделяется вариативности трактовки понятий «бизнес» и «предпринимательство» на разных этапах осмысления этих феноменов в отечественной и зарубежной научной и учебной литературе.

Особое внимание при изучении темы акцентируется на том, что предпринимательская деятельность вообще и в сфере ИКТ, в частности, представляет собой специфическую инновационную деятельность, направленную на преобразование предметов, связей и отношений окружающего мира с определенной целью. При этом отмечается, что не всякая инновационная деятельность будет предпринимательской. Например, инженерно-изобретательская, инженерно-проектная деятельность являются инновационными, но не предпринимательскими. Предприниматель идет на риск, несет имущественную ответственность, а инженер-изобретатель – нет.

М. Пиатковский отмечает особую значимость предпринимательства как вида хозяйственной деятельности для экономики и утверждает, что «без предпринимателей не было бы коммерчески используемых инноваций. Вот почему дух предпринимательства и, следовательно, предприниматели, превращающие чьи-либо идеи в экономическую реальность, так важны» [2, с. 20].

Внимание студентов акцентируется на том, что способность предпринимателя перевести продуктивную хозяйственную деятельность в теоретико-рефлексивную форму характеризует его как носителя инновационной компетентности в данной сфере. В практическом отношении такая способность представляется исключительно важной не только для собственно инновационной практики, но и для подго-

товки, повышения квалификации кадров предпринимательской сферы в такой системе образования, в которой приоритет отдается формированию творческой и гуманистически ориентированной личности, способной ставить задачи собственного роста и решать их.

Такой подход отвечает современному пониманию формирования компетентного специалиста-предпринимателя, ориентированного на опережающее развитие относительно достигнутого уровня. Инновационно ориентированный субъект предпринимательства в накопленном опыте усовершенствований собственной деятельности и опыта других видит материал для инновационного преобразования, для творчества в своей экономической области. Таким образом, результатом рассмотрения первой темы курса выступает осознанная ориентация на приобретение знаний и формирование способности генерировать новое.

При изучении темы «Осмысление предпринимательства в научной и учебной литературе» студентам предлагается подготовиться к семинару, где основным вопросом для обсуждения является рассмотрение предпринимательства в отечественной и зарубежной литературе. Кроме перечня основной литературы по теме, студенты получают и список дополнительной. Семинарское занятие проводится в виде круглого стола, где каждая сторона аргументировано (со ссылками на первоисточники) должна доказать состоятельность и актуальность концепций предложенных авторов, что позволяет углубить и систематизировать знания по изучаемой теме. При этом приветствуется и высоко оценивается самостоятельность и нестандартность интерпретации авторских теорий.

В третьей теме отмечается важность таких характеристик субъекта предпринимательской деятельности, как его ценностные ориентации и мотивы, что исключено при изучении специальных экономических дисциплин. В социальной плоскости целями предпринимателя будут самоутверждение, самореализация, независимость. В высшей духовно-нравственной сфере целями будут добродетель, служение общему благу, что, в конечном итоге, приносит предпринимателю морально-психологическое удовлетворение, чувство значимости и полезности своей деятельности. Студентам на семинаре предлагается подискутировать на тему соотношения общественного идеала и частного интереса в предпринимательстве. При обсуждении подчеркивается, что предприниматели должны вести свои дела в соответствии с общественными ожиданиями, и поэтому с философской точки зрения целью предпринимательства должно быть удовлетворение основных жизненных и культурных потребностей человека.

Для получения актуальных знаний по теме второго раздела «Этапы разработки программных продуктов» к студентам на занятие приглашается практикующий специалист, ИТ-профессионал (например, сотрудник ЕРАМ), который рассказывает об особенностях создания ИТ-продукта, о специфике командной работы над проектом. Ребята имеют возможность задать вопросы и получить на них расширенные ответы. Отметим, что общение со специалистом в таком формате призвано заинтересовать студентов и стимулировать их получать знания, необходимые им как будущим работникам ИТ-сферы.

Задача третьего раздела – исследовать источники правовой информации и требования к организации управленческой и предпринимательской деятельности. Студенты знакомятся с основными нормативно-правовыми актами, регулирующими бизнес в сфере ИКТ. Проявить свою креативность и приобрести опыт командной работы обучающиеся могут при разработке бизнес-плана проекта в сфере ИКТ, в процессе подготовки и демонстрации его презентации и питча («презентации для лифта»). Здесь оценивается и оригинальность проекта, и его подача, и умение обосновать актуальность и значимость предлагаемой идеи. Важным является тот факт, что вся группа принимает участие в обсуждении выполненных работ, что позволяет выявить слабые и сильные стороны каждой из них.

Наиболее интересные проекты студенты могут представить на традиционном PINSK INVEST WEEKEND, имеющем международный статус и проводимом в нашем университете дважды в год. Учебной программой по дисциплине предусмотрено посещение группами студентов указанной выше специальности этого мероприятия с целью ознакомления с процессом выступлений участников форума, а также услышать критические замечания и советы экспертной комиссии, изучить основные тенденции в сфере инноваций.

Четвертый раздел «Маркетинг и продажи услуг и продуктов ИКТ» знакомит студентов со спецификой и структурой рынка информационных услуг и продуктов, основами организации коммерческой деятельности в сетях, системами и формами электронной коммерции. Особый интерес у слушателей вызывает изучение особенностей популяризации услуг и товаров в сетях и исследование типичных ошибок в рекламе. Известно, что реклама сегодня – необходимое условие востребованности товара или услуги у покупателя. Обращается внимание обучающихся на необходимость постоянного мониторинга интересующей их ниши рынка, что позволит получить комплексное знание и расширит возможности для приложения предпринимательской инициативы.

В рамках реализации такой педагогической технологии, как проблемное обучение, студентам предлагается создать рекламу самостоятельно, учитывая специфику рекламируемого объекта и особенности потенциальных потребителей. Студенты получают возможность продемонстрировать ограниченные только общепринятыми нормами нестандартность мышления и оригинальность решений. В качестве фокус-группы привлекаются ребята с других факультетов.

Подводя итог сказанному, отметим, что содержание дисциплины «Основы бизнеса и права в информационных технологиях» позволяет через использование широкого спектра различных форм и методов обучения стимулировать познавательную активность студентов, вооружать их актуальными знаниями и необходимыми для будущей профессиональной деятельности умениями и навыками.

Список использованных источников

1 Гориш, И. В. Основы бизнеса и права в информационных технологиях : дидактические материалы / авт.-сост. И. В. Гориш. – Пинск : ПолесГУ, 2016. – 92 с.

2 Пиатковский, М. Экономические и институциональные факторы «новой экономики» в странах с переходной экономикой / М. Пиатковский // Белорусский экономический журнал. – 2004. – № 1. – С. 14–23.

В. П. Горленко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПЛАНИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

О планировании воспитательной работы написано немало публикаций теоретического и методического уровня. Практически каждый исследователь, занимающийся изучением проблем воспитания, деятельности классного руководителя и куратора учебной группы, прямо или косвенно затрагивает вопросы планирования. Такое пристальное внимание к проблеме планирования на всех уровнях функционирования учреждения образования вполне оправдано. Без предвидения и предвосхищения ситуации будущего трудно целенаправленно и эффективно управлять воспитательным процессом и добиваться желаемых результатов. Поэтому и появилось *педагогическое планирование* и все соответствующее данному процессу многообразие документов, называемых планами.

В философии и психологии давно доказано, что деятельность и поведение человека определяются и направляются *целеполаганием*. Вся совокупность совершаемых им действий и поступков так или иначе обуславливается теми близкими или отдаленными целями, которые он ставит перед собой. Цель как стимул человеческой деятельности и поведения – это предвосхищаемый и программируемый в сознании результат предпринимаемых человеком действий и поступков, которого он хочет достигнуть. Если такой результат заранее не определяется, деятельность лишается необходимой целенаправленности.

В одном из словарей читаем: «Планирование – вид умственной деятельности, при котором создается образ потребного будущего, включающий понимание этапов его достижения» [1, с. 21]. Размышляя над сущностью планирования воспитательной работы, Г. М. Власова отмечает, что «объективное планирование помогает наметить общие перспективы и пути решения поставленных задач... Планирование позволяет не только значительно уменьшить долю неопределенности в развитии педагогической ситуации, но и обеспечить преемственность сегодняшних и завтрашних действий, а также упорядочить протекание процессов обучения и воспитания» [2, с. 6].

Еще одна сущностная характеристика планирования воспитательной работы классного руководителя и куратора учебной группы заключается в возможности определения четко выверенного *содержания и способов* организации воспитательной работы. «Планирование воспитательного процесса, – пишет Е. Н. Степанов, – представляет собой совокупность действий по формированию представлений о будущем состоянии и результатах процесса воспитания, по определению и мотивированию участников предстоящей деятельности, выбору ее содержания, способов организации и предполагаемых сроков проведения» [3, с. 6]. Л. И. Маленкова, раскрывая сущность планирования воспитательной работы, предлагает учитывать целый ряд педагогических принципов при его осуществлении: целеустремленность, систематичность, конкретность, оптимистичность, диалогичность, научность, разнообразие содержания, форм и методов, единство педагогического руководства, активность воспитанников и др. [4, с. 374–375]. Теоретические основы планирования воспитательного процесса определяют его содержательную сторону.

Во-первых, планированию отводится роль прогнозирования результата предстоящей воспитательной деятельности. Речь здесь идет о выдвижении и обосновании целей и задач процесса воспитания. Практически все ученые-теоретики и учителя-практики считают целеполагание ключевым моментом планирования.

Во-вторых, планирование указывает на сроки достижения предполагаемых результатов воспитательной деятельности. Временная определенность – важнейший критерий качества планирования.

В-третьих, важный элемент содержания планирования – определение круга организаторов и участников предстоящей деятельности.

В-четвертых, планирование должно обеспечивать мотивационную готовность детей и взрослых к осуществлению намеченного, так как от этого во многом зависит успешность деятельности по выполнению составленного плана.

Вполне понятно, что чем сложнее деятельность, чем больший промежуток времени она охватывает, тем большее значение приобретает ее предварительное обдумывание, мысленное «программирование» и планирование. К таким весьма сложным относятся и деятельность педагогическая и, в частности, воспитательная работа классного руководителя и куратора учебной группы. Как правило, она охватывает значительный промежуток времени, связана с решением множества текущих и более отдаленных задач и проблем, включает в себя большое разнообразие форм и методов воспитания. В этой связи следует хорошо осмыслить те современные *методические подходы*, на основе которых необходимо планировать воспитательную работу. Среди этих подходов выделяют: системный, гуманистический, синергический, деятельностный, ресурсный, ситуационный.

Первый (базовый) уровень занимают системный и гуманистический подходы. Применение *системного* подхода обусловлено необходимостью планирования воспитательного процесса как системы, важностью формирования целостных проектных представлений о воспитании обучающихся. *Гуманистический* подход способствует становлению и дальнейшему развитию индивидуально-личностной направленности воспитательного процесса. Если, например, вести речь о нравственной культуре обучающихся, то этот процесс охватывает такие личностные характеристики, как нравственные представления, нравственное сознание, нравственные ценности, нравственные мотивы и установки, нравственное поведение.

Второй уровень учитывает такие подходы в планировании воспитательной работы, как синергический, деятельностный, ресурсный и ситуационный. *Синергический* подход нацеливает на использование процессов самоорганизации и саморазвития. Применение *деятельностного* подхода необходимо в связи с тем, что планирование представляет собой коллективную деятельность и что осуществление запланированных дел во многом зависит от заинтересованности и активности участников воспитательного процесса. *Ресурсный* подход позво-

ляет добиться оптимального обеспечения воспитательного процесса информационными, организационно-методическим и технологическими методиками. *Ситуационный* подход связан с выбором приемов и методов планирования в соответствии со сложившейся социально-педагогической ситуацией в педагогическом пространстве.

Все отмеченное выше дает возможность конкретизировать те *теоретико-методические положения*, которые имеют принципиальное значение для планирования воспитательной работы классным руководителем и куратором учебной группы и позволяют привести его в соответствие с научными требованиями. К важнейшим из этих положений относятся следующие.

1 Воспитательная работа должна быть подчинена решению основной задачи – «формированию разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося». Отсюда следует: при ее планировании нужно предусматривать систему разнообразных воспитательных мероприятий, которые в своей совокупности способствовали бы умственному развитию обучающихся, их нравственному, эстетическому, трудовому, физическому формированию и придавали воспитательной работе *многосторонний и целостный характер*. Обращая внимание на это положение, И. Ф. Харламов подчеркивал, что «указанная многосторонность и целостность развития учащихся имеет весьма важное *методическое значение*» [5, с. 325].

2 Поскольку воспитание и развитие личности происходит только в процессе ее активной собственной деятельности, основу планирования должна составлять организация и вовлечение обучающихся в разнообразные виды и формы познавательной, трудовой, гражданско-патриотической, художественно-эстетической, экологической и спортивно-оздоровительной работы. Нельзя, однако, допускать, чтобы преобладали словесные воспитательные мероприятия. Главное должна составлять организация различных видов практической деятельности обучающихся.

3 В системе воспитательной работы необходимо предусматривать формирование и развитие сплоченного и здорового в своих совместных устремлениях учебного коллектива. С этой точки зрения при планировании нужно предусматривать такие виды воспитательной работы, которые выступают в качестве увлекательных перспектив, а также мероприятия по формированию благоприятного психологического микроклимата в классе и группе, укреплению положительных традиций и т. д.

Таковы в общих чертах теоретические основы и методические особенности планирования воспитательной работы классного руково-

дителя и куратора учебной группы. Сделанные теоретические экскурсы в проблему планирования придают его методическим аспектам более высокую значимость. Ведь понятно, что без теории методика воспитательной работы превращается в рецептуру или набор отдельных примеров и фактов, которые не имеют необходимой основательности и не разъясняют, как их необходимо применять в целостной системе воспитательной работы. К тому же только теоретический подход к изложению методических положений позволяет видеть всю систему разнообразного фактического материала, который может быть использован в процессе решения тех или иных воспитательных задач. Недаром один философ резонно заметил, что без идеи, это значит без теории, не увидишь и фактов. Когда конкретная методика, относится ли она к обучению или к воспитательной работе, не обосновывается теоретически, она не только не способствует выработке педагогической умелости и профессиональной компетентности, но и не помогает целенаправленно и масштабно осуществлять планирование и организацию воспитательного процесса.

Список использованных источников

- 1 Социальная педагогика. Словарь. (П–Я) / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : УЦ Перспектива, 2011. – 208 с.
- 2 Власова, Г. М. Планирование работы классного руководителя / Г. М. Власова // Классный руководитель. – 2013. – № 4. – С. 6–15.
- 3 Степанов, Е. Н. Планирование воспитательного процесса как функция педагогического менеджмента / Е. Н. Степанов // Классный руководитель. – 2011. – № 3. – С. 5–22.
- 4 Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л. И. Маленкова. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 480 с.
- 5 Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.

С. Н. Даниленко

г. Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИЕЗУИТСКОГО ОРДЕНА НА ТЕРРИТОРИИ ПОЛОЦКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА

Полоцкая губерния была образована вскоре после первого раздела Речи Посполитой в 1776 г. и состояла из Двинской, Полоцкой и

Витебской провинций. С 1777 г. она была разделена на 11 уездов, а с 1778 г. переименована в Полоцкое наместничество, которое просуществовало до 1796 г., когда его уезды вошли в состав Белорусской губернии. До присоединения белорусских земель в состав Российской империи на территории Белоруссии (так в правительственных актах Российской империи конца XVIII–XIX вв. назывались восточные земли современной Беларуси) не было единой школьной системы. Светское образование фактически отсутствовало. Существующие немногочисленные учебные заведения находились под контролем различных религиозных орденов. Крупнейшим и наиболее авторитетным среди них был Орден Иезуитов.

На территории Полоцкой губернии иезуитские училища находились в Полоцке, Витебске и Динабурге. По количеству учеников это были крупнейшие учебные заведения в крае. Высокая популярность этих заведений среди местного населения объясняется, во-первых, высоким уровнем обучения, а во-вторых, в отличие от других орденов, иезуиты не взимали плату за обучение. Учебный год в иезуитских училищах длился с сентября по июль, а занятия проходили шесть дней в неделю. Переход из младшего в старший класс не производился автоматически, а только «разве кои после экзамена покажутся достойными того» [1, с. 583].

В конце XVIII–XIX вв. крупнейшим учебным заведением, которое находилось под управлением иезуитов, был Полоцкий иезуитский коллегиум. Он был основан в 1582 г. королем Речи Посполитой Стефаном Баторием. В отчете о деятельности училища за 1778 г. отмечалось, что воспитанники училища занимались изучением «латинского, немецкого и французского языков и прочих многих эрудиций». В нем обучались школьники из дворянского сословия, «от своих домов приходящие и заграничные».

Более подробная характеристика деятельности коллегиума содержится в отчете за 1796 г. Из него мы узнаем, что учебный процесс в коллегиуме подразделялся на два отделения: 1) младшее и старшее отделения училища, состоящее из 6 классов; 2) дополнительный богословский класс (7-й класс). Образовательный процесс был организован в соответствии с уставом Ордена 1599 г., хотя и с некоторыми отступлениями. Так, например, обучение в старшем классе коллегиума, которое должно было продолжаться два года, длилось только один год. Столько же времени отводилось на обучение в дополнительном классе, вместо положенных по уставу четырех лет [2, с. 31–32]. На рубеже XVIII–XIX вв. при иезуитском коллегиуме в Полоцке появилось подготовительное отделение – «фара». В этом классе ученики

учились «читать, писать, первым основаниям грамматики и науки христианской». Из отчета 1802 г. мы узнаем о работе при коллегииуме «семинарии», в которой дети бедной шляхты, кроме изучения учебных предметов, в свободное время занимались музыкой, вокалом, игрой на музыкальных инструментах.

Полоцкий коллегиум находился на полном содержании Ордена (за счет доходов с имения, которое еще в 1582 г. король Речи Посполитой Стефан Баторий передал Ордену), а обучение в нем было бесплатным. Оплата взималась только с тех, кто постоянно проживал в специальном жилом корпусе с так называемой «пансионарей» [3, с. 573].

Коллегиум обладал значительным штатом учителей, всего – 24 преподавателя. Штат преподавателей коллегиума полностью формировался за счет членов Ордена. Для «ближайшего присмотра и приготовления к школьным урокам» руководством коллегиума из старших учеников избирались специальные «директора». Они контролировали младших учеников, которые проживали в квартирах в городе и всегда при них находились.

Ежегодно в коллегииуме устраивались экзамены. Они проходили несколько раз в год, в присутствии ректора, префектов и учителей (приватные экзамены). В конце июля проходило главное «публичное испытание всех классов» (публичный экзамен). На нем экзаменуемые по очереди отвечали на вопросы учителей, префектов, ректора и других желающих, «о испытании трактовать могущими», в присутствии различных гражданских и духовных чиновников. Для учеников старших классов экзамены проходили еще чаще. По итогам экзаменов, наиболее отличившиеся ученики награждались книгами и прочими вещами «поощряющими юношество к наукам» [3, с. 573–574].

Особое место в иезуитских училищах, и коллегиум в Полоцке не исключение, придавалось дисциплине. Жизнь учеников коллегиума в учебное время регламентировалась специальным расписанием. Каждый день в Полоцком иезуитском коллегииуме начинался с утренней молитвы. Затем начинались учебные занятия, которые проходили до и после полудня. В воскресенье во всех классах изучалась Христианская наука (с перерывами на 1–2 часа), а в остальное время, как и в будние дни (после уроков), ученики занимались выполнением упражнений [3, с. 583]. Проведению занятий в Полоцком иезуитском коллегииуме на высоком уровне способствовало наличие богатой материально-технической базы. В коллегииуме находилась собственная библиотека, химическая лаборатория, собрания различных металлов и драгоценных камней, разные модели машин и инструментов [3, с. 572].

Еще один коллегиум иезуитов находился в Витебске. Он был основан Виленским воеводой Гонсевским в 1640 г. Коллегиум состоял из шести классов, в которых обучались преимущественно дети местной шляхты. В отчете за 1778 г. отмечалось, что в училище занимались изучением русского, латинского, французского и немецкого языков. По сравнению с Полоцким коллегиумом, в Витебском коллегиуме обучалось не так много учеников (около 70–80, в возрасте от 7 до 20 лет). Это можно объяснить наличием в Витебске других учебных заведений, число которых только увеличивалось. Так, если в 1778 г. в Витебске действовало 3 школы, то в 1785 г. — уже 9 [4, с. 892–893]. Как и преподаватели Полоцкого коллегиума, их коллеги из Витебска также не получали отдельного жалованья, а обучение для учеников было бесплатным. Перечень изучаемых предметов, расписание занятий, проведение экзаменов в Витебском коллегиуме были аналогичны с Полоцким коллегиумом.

Крупное иезуитское училище находилось в Динабурге. Это училище было основано Виленским воеводой Гонсевским в «память счастливого окончания войны между Польшей и Швецией» [2, с. 27]. Оно состояло из пяти классов и располагалось в деревянном помещении при монастыре Ордена. Обучались в нем преимущественно дети местной шляхты. В 1778 г. училище насчитывало 32 ученика, из них 30 — дети шляхты, 2 — местного купечества. К середине 1780-х гг. количество учеников в училище существенно снизилось. В 1784–1785 гг. там обучалось всего 4 ученика в возрасте 11–15 лет. В это время в училище значительно была упрощена учебная программа. Так, в отчете за 1784 г. значилось, что ученики учились «писать по-польски и по-латыни» [4, с. 891]. На рубеже XVIII–XIX вв. количество учеников несколько увеличилось.

Список использованных источников

1 Динабургское уездное училище : сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства Народного просвещения. Т. 1: Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783–1803 / введение И. Корнилова. — СПб. : Изд-во Министерства Народного Просвещения, 1893. — С. 583–593.

2 Белецкий, А. В. Исторический обзор деятельности Виленского учебного округа за первый период его существования, 1803–1832 гг. : в 3 ч. Ч. 1, отд. 3: Учебные заведения Витебской и Могилевской губерний в 1803–1832 гг. — Вильно : Тип. А. Г. Сыркина, 1908. — 147 с.

3 Полоцкая иезуитская коллегия : сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства Народного

просвещения. Т. 1: Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783–1803 / введение И. Корнилова. – СПб. : Изд-во Министерства Народного Просвещения, 1893. – С. 571–583.

4 Наряд о городских школах 1785 года : сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства Народного просвещения. Т. 1: Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783–1803 / введение И. Корнилова. – СПб. : Изд-во Министерства Народного Просвещения, 1893. – С. 890–893.

І. А. Даўгулёва, Н. М. Дробыш
г. Гомель, ГАІРА

ВЫКАРЫСТАННЕ ТРАДЫЦЫЙНЫХ БЕЛАРУСКІХ ЛЯЛЕК У ПРАКТЫЦЫ АРТ-ТЭРАПІІ

На сённяшні дзень адным з распаўсюджаных накірункаў работы псіхалага з'яўляецца лялькатэрапія. Прадстаўляючы класіфікацыю карэкцыйных напрамкаў арт-тэрапіі (тэрапіі мастацтвам), К. Краплак адносіць лялькатэрапію да імагатэрапеўтычнага адгалінавання. На яго думку, у аснову імагатэрапіі пакладзена тэатралізацыя псіхатэрапеўтычнага працэсу [1]. Тэарэтычнае абгрунтаванне лялькатэрапіі знаходзіць у адзінстве асобы і вобразу, выкарыстанні ідэнтыфікацыі і абасаблення ў якасці асноўных механізмаў развіцця асобы. У мэтанакіраванай тэрапеўтычнай практыцы ляльку пачалі прымяняць з пачатку XX ст.: у 1926 г. неўрапатолаг М. Райт выкарыстоўваў лялечны тэатр з мэтай лячэння неўрозаў. У 1917–1922 гг. першыя савецкія «лялечнікі» працавалі над стварэннем метадык рэабілітацыі непаўналетніх пасля стрэсаў, лячэння дзяцей, абмежаваных у руху, выкаранення заікання.

На сённяшні дзень магчымасці лялькатэрапіі дазваляюць вырашаць разнастайныя задачы: павышэнне эмацыянальнай устойлівасці, фарміраванне механізмаў самарэгуляцыі, пашырэнне рэпертуару роляў пры самавыражэнні. Найлепшыя вынікі яна паказвае пры карэкцыйным уздзеянні на сферу паводзін, у адаптацыйным працэсе, вырашэнні канфліктаў, а таксама ў рабоце з фобіямі разнастайнага генезу. Прынята выдзяляць наступныя функцыі лялькатэрапіі: *рэлаксацыйная* – зняцце эмацыянальнага напружання; *выхаваўчая* – карэкцыя паводзінавых праяўленняў асобы ў гульнёвых мадэлях жыццёвых сітуацый; *развіваючая* – развіццё асноўных псіхічных працэсаў (успрыняцця, памяці, увагі, мыслення і інш.); *навучальная* – узба-

гачэнне ведаў аб навакольным асяроддзі; *камунікатыўная* – развіццё навыкаў міжасобасных зносін.

Традыцыйна арт-тэрапія ўключае тры асноўныя кампанеты: псіхатэрапеўта (псіхолага), кліента і арт-прадукт, які знаходзіцца паміж імі. Такім чынам, лялька, якая ствараецца кліентам у ходзе арт-тэрапеўтычных сесій, з'яўляецца тым дзейным сродкам, які дазваляе кліенту перанесці на яе свае пачуцці, эмоцыі і ўнутраны стан. З дапамогай лялькі кліент мае магчымасць адрэагаваць эмоцыі, актуалізаваць наяўныя і скрытыя рэсурсы, павысіць самаацэнку, прапрацаваць вобраз «Я» і праблемы ўспрыняцця асабістай знешнасці.

Псіхакарэкцыйны працэс з выкарыстаннем лялькатэрапіі праходзіць у некалькі этапаў: а) фарміраванне запыту (сутнасць праблемы, што «баліць», што кліент жадае даследаваць); б) творчы працэс стварэння лялькі, якая адпавядае запыту (выбар канкрэтнага вобразу і матэрыялаў, прапрацоўка асобных элементаў і дэталей, адрэагаванне кліентам эмоцый у працэсе работы); в) рэфлексія (пачуцці і эмоцыі, якія адчуваў кліент у працэсе стварэння лялькі, ступень задаволенасці вынікамі працы).

Работа з традыцыйнай беларускай тканевай лялькай мае свае адметныя рысы. У даўнія часы існавалі своеасаблівыя правілы вырабу такіх лялек. Любая лялька-абярэг рабілася з паношанага адзення, пры ўмове, што гэта адзенне не насілася, калі чалавек хварэў. Жанчына, калі садзілася рабіць ляльку, павінна была быць здаровай, з чыстымі думкамі. Таму лялькі рабіліся ў адзіноце і маўчанні, выключэнне складалі абрадавыя нагаворы і песні.

Галоўнай асаблівасцю вырабу менавіта беларускіх тканевых лялек лічылася недапушчальнасць выкарыстання колючых і рэжучых прадметаў, якімі чалавек мог параніцца. Таму лапкі і ніткі для будучых лялек трэба было не рэзаць, а рваць. Усе славянскія лялькі-засцярогі падобныя ў адным: у іх няма твару і вуснаў. «Няма вачэй – не ўбачыць! Няма вуснаў – не раскажа!». Традыцыйная беларуская тканевая лялька – безаблічная. Лічылася, што калі лялька будзе ўжо вельмі падобнай на чалавека, то ў яе абавязкова ўселіцца злы дух. А лялька без твару лічылася прадметам неадушаўлёным, недаступным для ўсялення ў яго злых сіл, а значыць, і бяшкоднай для дзіцяці. Яна павінна была прынесці гаспадару дабрабыт, здароўе, радасць.

Цікавае выклікае той факт, што і сусветна вядомая «вальдорфская» лялька ніколі не надзялялася яўным выразам твару. У працэсе гульні дзіця надавала ёй розныя эмоцыі, прымушала смяцца ці сумаваць. Такім чынам у дзіцяці развівалася эмацыянальная сфера асобы, эмпатыя і ўменне суперажываць. Р. Штайнер адзначаў: «Трэба вы-

ключыць цацкі, якія празмерна ўдасканалены, тэхнічна завершаны, якія не пакідаюць месца для ўяўлення дзіцяці» [2].

Абрадавыя лялькі ў славянскай культуры адыгрывалі асаблівую ролю: розныя «абярэгі» ствараліся ў адпаведнасці з асаблівымі падзеямі ў жыцці чалавека. У паўночных вёсках Беларусі ў старажытныя часы будучая маці рабіла ляльку-пелянашку і падвешвала яе над люлькай будучага дзіцяці. Гэта лялька вісела і тады, калі дзіця ўжо з'яўлялася на свет, бавячы і засцерагаючы яго ад нячыстай сілы. Так яе і звалі – берагіня ці засцярог. Пасля хрышчэння над зыбкай падвешвалі няцотную колькасць лялек, зробленых з аднатоннага каляровага матэрыялу, вельмі яркіх, каб прыцягнуць увагу дзіцяці.

Многія зробленыя лялькі жылі ў хаце. Сярод іх Берагіня, якая аберагала род і дом. Радасць – лялька, апранутая ў тры спадніцы, якія сімвалізуюць дух, душу і цела. У руках яе сімвал сумлення – званочак. Набітая ароматнымі травамі Траўніца дапамагала тым, у каго назіраліся праблемы са сном. Падарожніца, якая трымала зернейкі ў руцэ, бралі ў дарогу, каб ахоўвала падарожнага. У яе торбачку клалі крыху солі і зямлі, каб не забывалі аб малой Радзіме.

Лялька Сяброўка з доўгай касой, зробленай з нітак, даравалася маладым незамужнім дзяўчатам як сімвал шчаслівай долі. Лічылася:



чым даўжэй каса, тым большага шчасця зычыць сяброўка сяброўцы. Калі ж такую ляльку дзяўчына рабіла для сябе, то лялька выконвала ролю «сапраўднай сяброўкі» і менавіта ёй дзяўчына выгаворвала таемныя думкі, што былі ў яе на сэрцы. Заплеценыя косы лялькі былі сімвалам «правільных» думак. Лялька Ліхаманка аберагала ад хвароб, а Зернавуха, унутры якой знаходзілася збожжа (сімвал хлеба), прыносіла дастатак



у хату. Лялькі-абярэгі – гэта своеасаблівая кніга ведаў, на старонках якой зашыфравана інфармацыя аб сіле народа [3].

Работа з традыцыйнай беларускай абрадавай лялькай дазваляе не толькі адпрацаваць праблемныя пытанні кліента, але і далучыць яго да таямніц беларускай народнай творчасці, якія, на жаль, да гэтага часу недастаткова вывучаны, не заўсёды выкарыстоўваюцца ў рабоце арт-тэрапеўтаў, але пры гэтым выклікаюць вялікую цікавасць сярод дзяцей, школьнікаў і моладзі.

Для кліентаў лялька пачынае сваё псіхатэрапеўтычнае ўздзеянне ўжо на стадыі знаёмства з невядомым светам беларускіх традыцый. Аднак найбольшы ўплыў «арт-прадукт» аказвае на стадыі ўласна яго стварэння. У гэтым творчым працэсе чалавек становіцца больш спакойным і ўраўнаважаным, у яго развіваюцца ўяўленне, навыкі канцэнтрацыі ўвагі, адвольнасць псіхічных працэсаў. Ладзячы ляльку, яе вопратку, аздабленні, жанчына стварае свой ідэальны вобраз, прапрацоўвае сваю знешнасць.

Калі лялька нечым не падабаецца, яе заўсёды можна перарабіць, удасканаліць. Пры гэтым неабходна памяць, што кожная дэталі мае свой сакральны сэнс: галава – сувязь з небам і вышэйшай мудрасцю, валасы – космы, сувязь з сусветам, рукі – павязь з зямлёй, падол спадніцы – цэлы набор моцы і мудрасці зямлі, а фартух, пацеркі не проста ўпрыгожванні, а мацнейшыя штучныя абярэгі [3].

Пад час арт-сесіі псіхалаг выконвае ролю не толькі суразмоўцы, ён імкнецца да ўдзелу ў створчасці: тлумачыць, удакладняе, падказвае, матывуе. Кожны крок у рабоце над лялькай мае для спецыяліста пэўны сэнс і адыгрывае вялікую ролю ў адпрацоўцы кліентам сваіх «крытычных кропак». Лялька абавязкова ўказвае на пытанні, якія не пакояць кліента і патрабуюць вырашэння. У ходзе творчага працэсу чалавек прыслухоўваецца да сябе, імкнецца зразумець, аб чым «хоць сказаць» яму яго лялька. У выпадку, калі нешта не атрымліваецца, кліент вучыцца спраўляцца з праблемай, шукае шляхі яе вырашэння. Пры гэтым лялькі атрымліваюцца ўсё лепш, а вырашэнне праблем прыходзіць хутчэй з кожным новым станоўчым вынікам працы.

Многія з нас прызвычаліся да таго, што лялька – гэта выключна сродак для забавы. Аднак для нашых продкаў на працягу стагоддзяў лялька была сапраўдным спадарожнікам у жыцці. Таму не дзіўна, што зараз, дзякуючы намаганням спецыялістаў, лялька дапамагае людзям вандраваць ад неўсвядомленага да ўсведамлення сябе, сваіх таемных пачуццяў і адчуванняў.

Спіс выкарыстаных крыніц

- 1 Гребенщикова, Л. Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол / Л. Г. Гребенщикова. – СПб. : Речь, 2007. – 80 с.
- 2 Татринцева, А. Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда / А. Ю. Татринцева. – СПб. : Речь, 2006. – 102 с.
- 3 Качан, Г. К. Куклы: обереги, обрядовые, игровые / Г. К. Качан. – Минск : Беларуская энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 2017. – 88 с.

О. В. Дегтярева

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗЛОЖЕНИИ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

В педагогике существует множество различных определений понятия «мышление». Так, например, в широком смысле это есть совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания. Именно к мышлению относят активную сторону познания: внимание, восприятие, процесс создания ассоциаций, образование понятий и суждений. Если взять более узкий смысл этого важного с точки зрения педагогики понятия, то мышление и мыслительная способность включают в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий. То есть мыслительная деятельность направлена на отражение объективной реальности в умозаключениях, понятиях, теориях и суждениях.

В физиологии это понятие представляет собой сложный ряд деятельности человеческого мозга, основанный на физиологических процессах, связанных с распространением нервных импульсов по определенным нейронным путям в мозгу и проявляющийся в способности человека практически мгновенно адаптироваться к меняющимся условиям среды. Мышление позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания – психологией и нейрофизиологией.

Для повышения мыслительной активности студентов в процессе изучения и освоения нового материала важны форма подачи и способ организации учебной работы. В связи с этим в статье исследован во-

прос о методах, повышающих мыслительную активность студентов. Целью данного исследования является изучение комплекса методических приемов активизации мыслительной деятельности в процессе изложения нового материала. При проведении лекционных занятий, организованных в форме диалога, к сожалению, замечен тот факт, что студенты порой затрудняются сформулировать какие-то положения, построить грамотно фразы, логически мыслить, рассуждать красиво и грамотно, находить причинно-следственные связи, проводить аналогии с ранее изученным материалом.

Особую роль, отведенную в решении проблемы активизации умственной деятельности, приобретают проблемные ситуации, создание и разрешение которых позволяет повысить эффективность мыслительной работы и гарантирует успешность процесса обучения. Для перехода к осознанному владению мыслительными приемами и операциями необходимо организовать учебный процесс на основе более широкого применения различных методов стимулирования процессов мышления. Работа, организуемая преподавателем в целях психологической активизации мыслительной деятельности, направлена на устранение инерции мышления, препятствующей всестороннему и глубокому овладению проблемным полем нового материала изучаемого курса или дисциплины специализации. Наиболее известными из таких методов являются:

1 Метод «мозгового штурма» или «мозговой атаки». Метод предложен А. Осборном (США). Особенностью метода является то, что это коллективный метод поиска новых идей. Методический прием основан на дифференциации механизмов интуиции и логики. Для группы студентов (участников «мозговой атаки») разрабатываются следующие правила. Прежде всего, необходимо сформулировать проблему в основных терминах и выделить единственный центральный пункт. Не объявляя ложной, не прекращать исследование и анализ ни одной из идей. Подхватывать и включать в разработку идею (мысль) любого рода, даже если ее уместность кажется на первый взгляд сомнительной. Необходимо подчеркнуть также, что на протяжении такого занятия следует обучающимся оказывать поддержку с целью их освобождения от скованности. Такой метод достаточно универсален, он имеет широкое применение в образовательной практике, науке, технике и других видах деятельности [1, с. 96].

2 Приемы использования аналогий также относятся к методам психолого-педагогического повышения мыслительной активности. Основой этих методов является активизация творческого мышления. Наиболее интересным с этой точки зрения методом является «синек-

тика» – метод решения задач в группе при широком использовании различных типов аналогий. Метод был предложен У. Дж. Гордоном.

Синектика (англ. *sinectics* – совмещение разнородных элементов) – методика исследования, основанная на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности. Прием является усовершенствованием метода «мозгового штурма». Он относится к группе эвристических методов. При синектическом методе допустима критика, позволяющая развивать и видоизменять высказанные идеи. Как следствие, студенты постепенно привыкают к совместной работе, перестают бояться критики и случая, когда какая-либо из предложенных идей отвергается. В синектическом методе применяются 4 типа аналогий.

1 Прямая аналогия, в соответствии с которой осуществляется поиск решений аналогичных задач, примеров похожих процессов в других областях знаний с дальнейшей адаптацией этих решений к собственной задаче.

2 Личная аналогия (эмпатия) предлагает представить себя объектом, с которым связана проблема. Применение такой аналогии позволяет существенно снизить инерцию мышления и позволяет рассматривать задачу с новой точки зрения.

3 Символическая аналогия отличается тем, что при формулировании задачи пользуются образами, сравнениями и метафорами, отражающими ее суть. Использование символической аналогии позволяет более четко и лаконично описать имеющуюся проблему.

4 Фантастическая аналогия предлагает ввести в задачу фантастические средства или персонажи, выполняющие то, что требуется для решения поставленной преподавателем задачи. Сущность этого приема заключается в том, что мысленное использование фантастических средств часто помогает обнаружить ложные или избыточные ограничения, которые мешают нахождению решения проблемы [2].

3 Метод преодоления инерционного эффекта мышления тесно перекликается с синектическим методом. Метод был предложен американским ученым Дж. Мендолом. Основа метода: разрушение стереотипов мыслительного процесса, формирование способности увидеть новое в уже изученном материале. Отличительной особенностью метода является то, что он предназначен для индивидуального применения и содержит рекомендации по организации мыслительного процесса на продолжительный период времени.

При использовании в методической работе приемов этого метода, необходимо опираться на ряд рекомендаций, среди которых можно выделить следующие: стремиться представить объект в неожиданной

форме, обстановке; установить смысловую связь между данным объектом и любым другим; сформулировать как можно больше вопросов, касающихся данного объекта или моделируемой задачи (в отношении его структуры, свойств, возможности преобразования); фиксировать все идеи, возникающие в связи с решением текущей проблемы или имеющие к ней отдаленное отношение.

4 Метод дискуссии – это метод поиска решений поставленной задачи с участием большого количества обучающихся, ознакомления их с позициями друг друга, выявления различных точек зрения, интересов, их взаимодействия и интеграции. Методический прием имеет наиболее широкое распространение в педагогической практике и основан на совместном поиске оптимальных путей решения поставленной задачи и осмыслении полученных результатов.

Существует множество разнообразных приемов и методов активизации мыслительной деятельности. Какой из методов предпочтительнее – выбор преподавателя. Главное, чтобы осуществлялся осознанный и компетентный подход к их применению при изложении нового материала с целью его лучшего усвоения студентами. Применение подобных технологий в педагогической практике позволяет значительно увеличить количество выдвигаемых обучающимися идей и тем самым повысить результат работы педагога.

Список использованных источников

1 Глебова, М. В. Методы психологической активизации продуктивной умственной деятельности / М. В. Глебова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 96–99.

2 Кудрявцев, А. В. Методы интуитивного поиска технических решений (методы анализа проблем и поиска решений в технике) / А. В. Кудрявцев. – М. : Речной транспорт, 1991. – 112 с.

Ю. И. Колесник-Гуменюк

г. Львов, НПУ имени М. П. Драгоманова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

С целью выявления эффективности формирования коммуникативного компонента в подготовке будущих преподавателей художествен-

ного профиля мы подготовили и провели эксперимент, цель которого – выяснить, насколько у студентов сформирован уровень коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности до и после внедрения наших разработок и технологий в учреждениях высшего образования. Также мы стремились экспериментально проверить влияние разработанных авторских методик на эффективность профессионально-педагогической подготовки отдельно педагогических и художественных высших учебных заведений, определить, в каких из них наши предложения обеспечивают более результативное воспитание и обучение, высокий уровень по коммуникативному компоненту профессионально-педагогической компетентности выпускников.

По показателям экспертного оценивания была прослежена положительная динамика уровня коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности студентов по коллективно-операционному критерию – показателя результативности образовательного взаимодействия будущих преподавателей во время педагогической практики в результате применения наших инноваций. Проведя сравнительный анализ до и после внедрения, мы получили следующие результаты.

Диаграмма (рисунок 1) показывает значительную разницу в оценке экспертами результативности образовательного процесса. В частности, количество экспертов, которые дают высокую оценку уровня развитости компонентов выросла на 2 %, а среднюю – на 17 %. Это доказывает эффективность предложенной методики, прежде всего, целесообразным оказалось внедрение интерактивных методов обучения для профессионально-теоретических предметов.

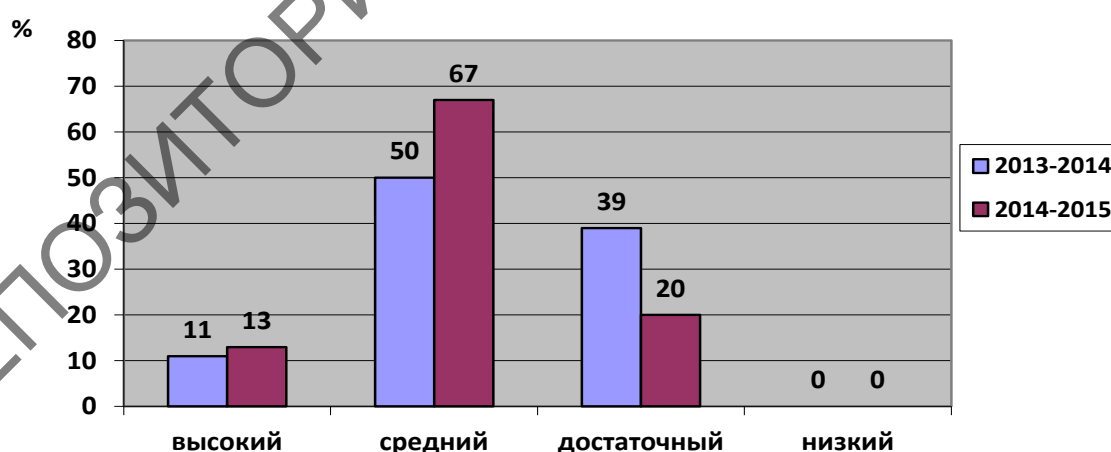


Рисунок 1 – Динамика результативности образовательного процесса

Положительному результату формирующего этапа эксперимента способствовало использование преподавателями профессионально-художественных дисциплин в учебно-воспитательном процессе мультимедийных средств, привлечение студентов к процессу культуротворчества путем погружения в культурную среду, используя искусственно созданную среду. Эта среда реализовывалась путем: чтения лекций; проведения семинаров и круглых столов; дискуссий и дебатов; создания творческих проектов и выставок студенческих работ, встреч студентов с научно-педагогическими кадрами и художниками; использования различных методов изучения искусства, теоретического и иллюстративного материала по теории и истории искусствоведения и педагогики; проведения совместных встреч студентов с учащимися художественных школ и студий; самостоятельной работы магистров со студентами начальных курсов в рамках ассистентской преддипломной практики в условиях открытой среды, ведения творческих дискуссий. Показателем результативности сформированности коммуникативных умений стали ответы студентов на тестовый опрос.

Исследуя уровень коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности студентов художественного профиля, мы получили следующие показатели: ЭГ-1 низкий (34 %) уменьшился до 26 %; удовлетворительный (28 %) уменьшился до 27,33 %; базовый (38 %) увеличился до 46,67 %, к сожалению, высокий остался без изменений – 0 %. Зато в КГ-1 низкий (44,67 %) уменьшился до 37,33 %; удовлетворительный (32,67 %) увеличился до 33,33 %; базовый (22,66 %) увеличился до 29,34 %; высокий остался без изменений – 0 % (рисунки 2, 3).

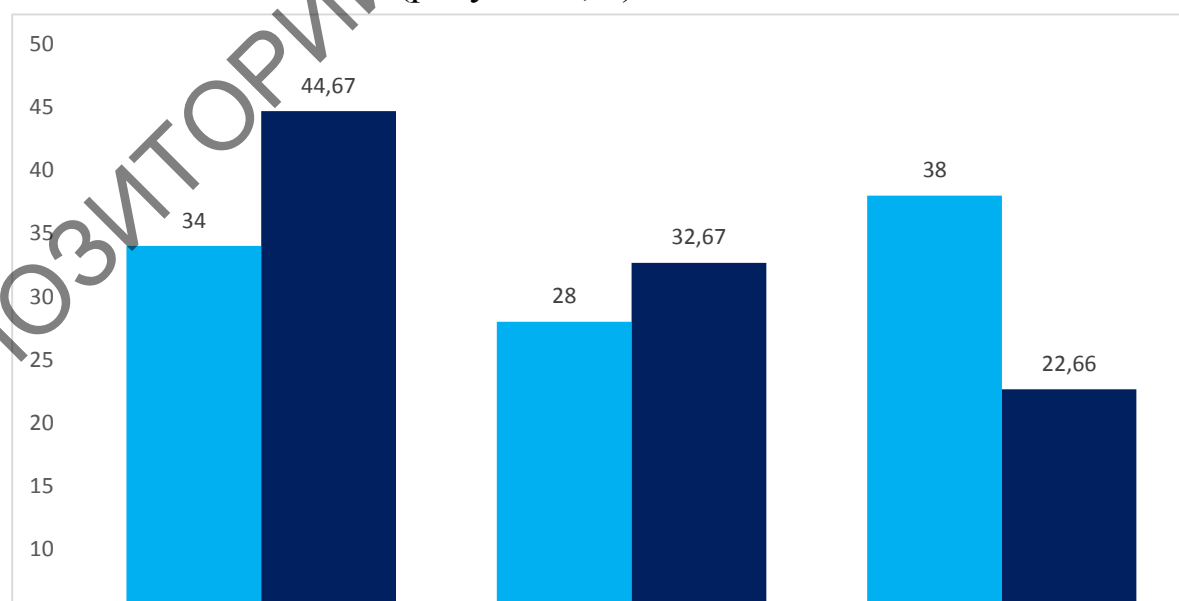


Рисунок 2 – Сравнение сформированности коммуникативного компонента студентов ЭГ-1 и КГ-1 до начала эксперимента

Статистические данные подтверждают, что студенты экспериментальной группы существенно улучшили свои показатели, так как приобрели опыт совместного сотрудничества с учениками, получили возможность попробовать свои силы в роли преподавателя. Показатель правильных ответов при тестировании в экспериментальной группе значительно вырос по сравнению с исходными данными.

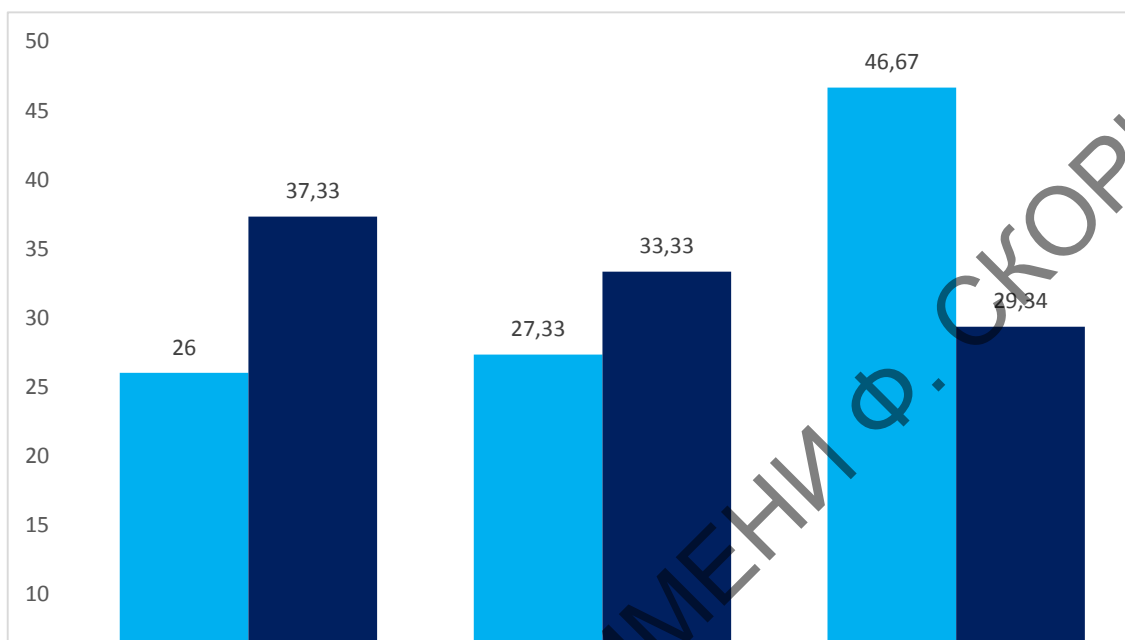


Рисунок 3 – Сравнение сформированности коммуникативного компонента студентов ЭГ-1 и КГ-1 после эксперимента

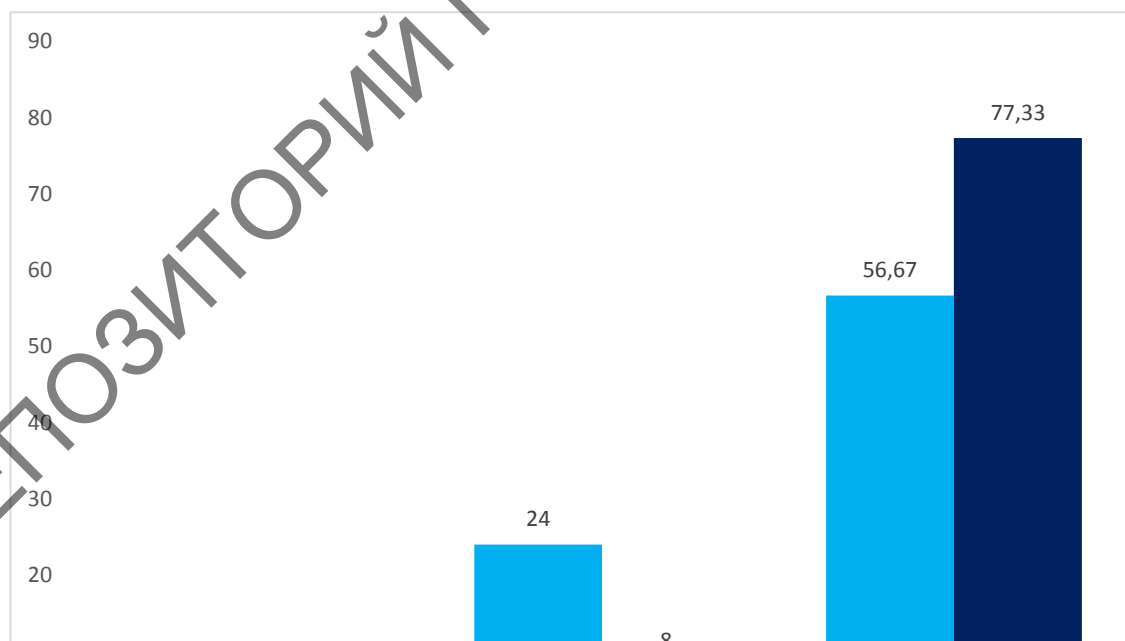


Рисунок 4 – Сравнение сформированности коммуникативного компонента студентов ЭГ-1 и КГ-1 и ЭГ-2 и КГ-2 после эксперимента

Исследуя уровень коммуникативного компонента в ЭГ-2 и КГ-2, мы зафиксировали количественное выражение качественных изменений уровней сформированности коммуникативной компетентности студентов, которые произошли в процессе экспериментального обучения по разработанной нами методике.

Выявлено значительное повышение уровней сформированности коммуникативного компонента у студентов экспериментальных групп (ЭГ-2) по сравнению со студентами контрольных групп (КГ-2) (рисунки 4, 5).

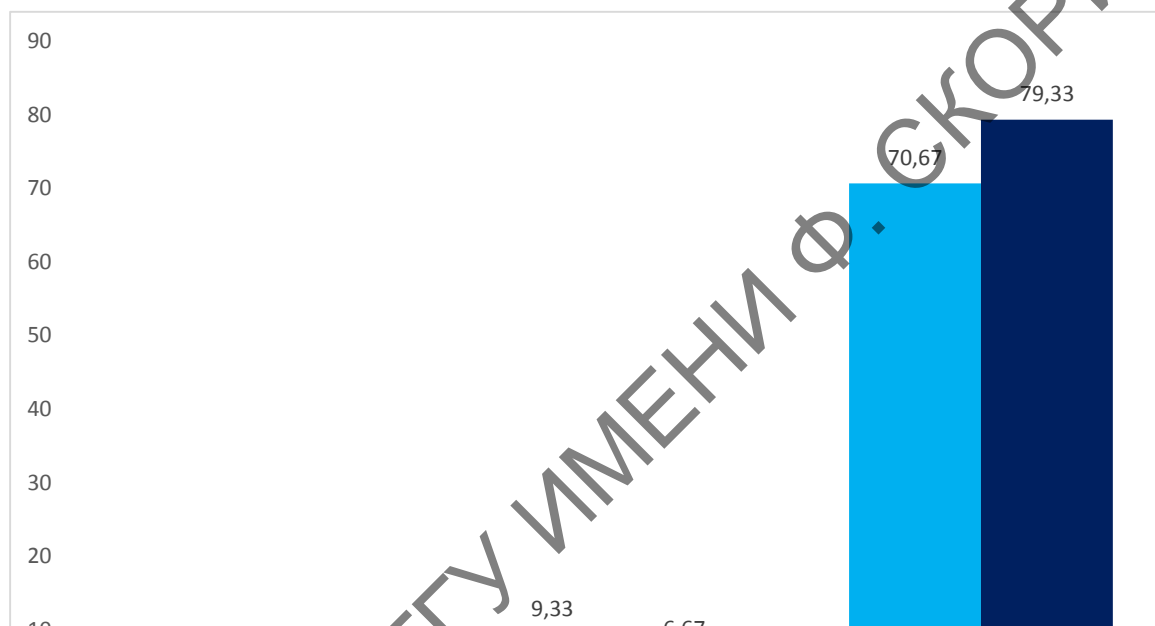


Рисунок 5 – Сравнение сформированности коммуникативного компонента студентов ЭГ-2 и КГ-2 после эксперимента

Средний показатель высокого уровня выполнения задач в ЭГ-2 вырос с 18 % до 20 %, в КГ-2 с 12,67 % до 14 %; базовый уровень ЭГ-2 увеличился с 56,67 % до 70,67 %, КГ-2 – с 77,33 % до 79,33 %; удовлетворительный уровень ЭГ-2 уменьшился с 24 % до 9,33 %, а КГ-2 – с 8 % до 6,67 %, низкий уровень ЭГ-2 уменьшился с 1,33 % до 0 %, а КГ-2 с 2 % до 0 %.

Эти данные позволяют сделать вывод, что после внедрения разработанной нами методики студенты ЭГ-2 лучше выполнили задачи, чем КГ-2. У студентов контрольных групп по уровню сформированности коммуникативных умений и навыков тоже произошли определенные позитивные сдвиги, но их уровень оказался ниже по сравнению с экспериментальными.

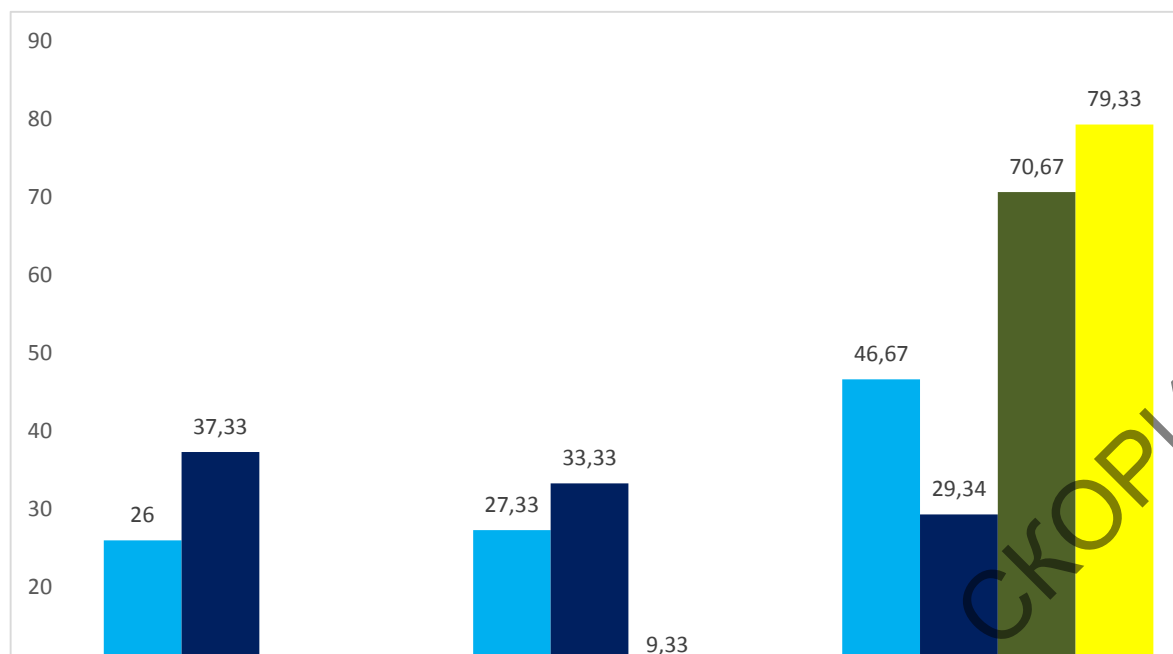


Рисунок 6 – Сравнение сформированности коммуникативного компонента студентов ЭГ-1 и КГ-1 и ЭГ-2 и КГ-2 после эксперимента

На рисунке 6 представлены сравнения данных, которые мы получили в результате проверки участников КГ-1 и ЭГ-1 с КГ-2 и ЭГ-2, по сходствам их эмпирических показателей (статистическое сходство или различие). Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что необходимо создавать условия для формирования коммуникативного взаимодействия студентов. К этим условиям относятся: а) предоставление возможности свободно выражать свои мысли и чувства в процессе взаимодействия с другими участниками учебного процесса; б) создание ситуаций, при которых каждый участник общения остается в центре внимания других; в) поощрение и поддержание творческих идей, даже когда они противоречивы, но свидетельствуют о самостоятельной и активной позиции студентов; г) построение отношений на основе толерантности, сопереживания, понимании других.

Студенты-художники склонны воспринимать окружающий мир и собеседников через художественные образы. Именно поэтому мы выбрали методику американских психологов П. Экмана [1] и М. О' Салливана – тест «Лицо Экмана». Эта методика проверяет способность человека к распознаванию скрытых эмоций на основе анализа лица собеседника. Студенты должны были рассмотреть четырнадцать лиц, которые проявляли различные эмоции. После этого должны были распределить изображения по группам таких психологических состояний, как «Гнев», «Страх», «Грусть», «Отвращение», «Презрение», «Удивление», «Удовольствие». Студенты художественного профиля

лучше справились с поставленными задачами, чем студенты педагогических профилей, они умело различали психологические состояния человека, проявляли эмпатию и понимание собеседника.

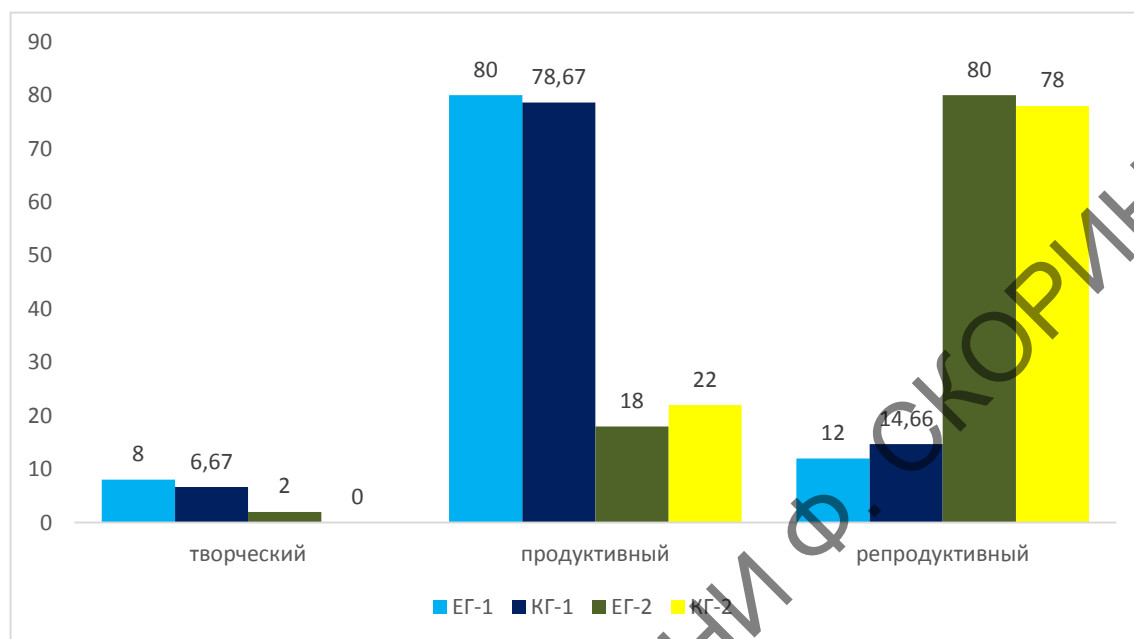


Рисунок 7 – Сравнение сформированности коммуникативного компонента студентов ЭГ-1 и КГ-1 и ЭГ-2 и КГ-2 после эксперимента

Творческий уровень в ЭГ-1 в четыре раза превышает уровень ЭГ-2; продуктивный уровень в ЭГ-1 почти в пять раз превосходит уровень ЭГ-2; репродуктивный уровень сформированности коммуникативного компонента художественно-педагогических умений будущих преподавателей искусства меньше в экспериментальной группе ЭГ-1 в семь раз по сравнению с ЭГ-2. Аналогично творческий уровень в КГ-1 в семь раз превосходит уровень КГ-2; продуктивный уровень в КГ-1 почти в четыре раза превышает уровень КГ-2; репродуктивный уровень в КГ-1 в пять раз меньше, чем в КГ-2 (рисунок 7).

Таким образом, показатель правильных ответов при тестировании в группе художественного профиля значительно вырос по сравнению с данными предыдущего теста. Такое расхождение данных между экспериментами обусловлено тем, что в художественных учебных заведениях проблема коммуникативной компетентности заключается в том, что художники выражают свои переживания, мысли, эмоции не в жарких дискуссиях, а на холсте. Их эмоциональный мир – это их произведения. Учебные занятия профессионального направления ориентируются на развитие профессиональной компетентности, педагогического мастерства будущих художников. Профессиональная

составляющая содержит занятия, которые направлены в большей степени на совершенствование художественной техники, формирование умения выявлять и развивать художественные способности.

Список использованных источников

1 Ekman, P. Who Can Catch a Liar? / P. Ekman, M. O' Sullivan // American Psychologist. – 1991. – № 46. – P. 913–920.

О. А. Короткевич

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

КОММУНИКАТИВНЫЕ И ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Прогрессирующие темпы модернизации экономики Беларуси и стран постсоветского пространства требуют внедрения инновационных технологий в систему подготовки специалистов экономического профиля. От качества подготовки специалистов данного профиля напрямую зависит успех экономической реформы. Основу развития высшего профессионального экономического образования составляют теории профессиональной компетентности, содержащие в себе принципиально новые подходы к определению образовательных направлений.

Профессиональная компетентность может быть определена как внутренние резервы специалиста в решении возникающих перед ним социальных или профессиональных задач, основанных на способностях, освоенных знаниях, умениях и навыках, выработанных профессиональных компетенциях и практическом опыте профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция понимается как технология решения стандартной или поиска решения нестандартной задачи в области профессиональной деятельности специалиста, а также его профессионального и личностного самоопределения [1].

Деятельность экономиста в профессиональной сфере представляет собой целенаправленную активность по преобразованию экономической реальности в процессе выполнения своих служебных обязанностей. Профессии экономического профиля относятся к классу специальностей творческой направленности, так как они связаны с анализом, исследованием, испытанием, планированием, разработкой но-

вых образцов, принятием нестандартных решений и их воплощением на практике.

Обобщение существующих в современной психологии подходов, свидетельствует, что экономическая деятельность включает следующие основные виды деятельности [1]:

- аналитическую, связанную с анализом экономической ситуации, прогнозированием ее развития;
- управленческую, заключающуюся в целенаправленном воздействии на управляемые субъекты и объекты;
- творческую, предполагающую поиск инновационных решений, действий в нестандартных ситуациях;
- профессионально-развивающую, заключающуюся в инициативном изменении профессиональных позиций, профессиональном образовании и самообразовании;
- социально-развивающую, представляющую собой активное изменение собственных социальных позиций, формирование и развитие социальных связей;
- социально-преобразующую, направленную на изменение самого общества за счет экономических решений.

Дж. М. Кейнс писал: «Экономист должен обладать громадным объемом знаний в самых разных областях и сочетать в себе таланты, которые редко совмещаются в одном лице. Он должен – в известной мере – одновременно быть математиком, историком, государствоведом, философом. Он должен понимать язык знаков, символов и уметь выражать свои понятия и концепции словами. Он должен уметь разглядеть в частном общее, одновременно держать в уме и абстрактное, и конкретное. Он должен изучать настоящее в свете прошлого во имя предвидения будущего. Ни одну сторону природы человека и его институтов экономист не должен полностью оставлять без своего внимания. Он должен быть одновременно целеустремлен и объективен, и неподкупен, как художник, но вместе с тем иногда столь же близок к реальной жизни, как и политический деятель» [2, с. 16].

Нами было проведено эмпирическое исследование развития некоторых значимых профессиональных качеств у студентов экономического профиля 2 курса ГГУ имени Ф. Скорины. В опросе приняли участие 35 респондентов в возрасте от 18 до 20 лет, из них 25 девушек и 10 юношей.

В качестве психодиагностического инструментария нами использовались: методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и В. А. Федорошина (КОС-2); методика «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» Е. П. Иль-

ина; методика «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельникова; тест «Оценка творческого потенциала личности», Е. И. Рогова.

По результатам анализа полученных данных с помощью методики КОС-2, можно сказать, что высокий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей выявлен только у трети опрошенных (31 %). Эти студенты не теряются в нестандартных обстоятельствах, легко устанавливают дружеские отношения, постоянно стремятся к расширению круга общения, с удовольствием оказывают помощь и поддержку друзьям и близким. Кроме этого, они не боятся брать на себя инициативу в общении, способны принимать решения в затруднительных, нетривиальных ситуациях.

Низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей был диагностирован у пятой части студентов-экономистов (23 %). Эта группа респондентов не стремится к общению, предпочитает проводить время наедине с собой, они испытывают сложности в установлении и развитии взаимоотношений с людьми. При этом они редко берут на себя инициативу и избегают принятия самостоятельных решений, не умеют отстаивать свои взгляды и ценности, а обиды и неудачи переживают долго и мучительно.

Очень высокий уровень организаторских способностей был выявлен у 20 % респондентов, что свидетельствует о наличии у них способностей быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях, принимать сложные самостоятельные решения, настойчиво отстаивать свое мнение и добиваться принятия своих решений. Они инициативны и активны в организации самых разных видов деятельности.

С помощью методики «Диагностика лидерских способностей» было установлено, что у более половины опрошенных (49 %) лидерские качества развиты на среднем уровне. И только 6 % опрошенных обладают ярко выраженными лидерскими способностями: инициативны, уверены в себе, смелы, целеустремлены, обладают твердой волей.

С помощью методики «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» нами было обнаружено, что подавляющее большинство опрошенных студентов специальностей экономического профиля (63 %) имеют выраженное тяготение к демократическому стилю руководства. В управленческой деятельности они не стремятся властвовать над своими подчиненными, предпочитая взаимовыгодное сотрудничество, при этом нацелены на создание благоприятной социально-психологической атмосферы в коллективе и внедрение в коллективе принципов доверия и сотрудничества.

Только 11 % респондентов отдают предпочтение авторитарному стилю управления, основанному на единоличном руководстве и установлении строгой дисциплины. Выбор этого стиля предполагает наличие умений быстро принимать решения, брать на себя всю полноту ответственности, проявлять инициативу и быть активным. 17 % респондентов в выборе предпочитаемого стиля управления колеблются между авторитарным и демократическим стилями. Еще 9 % студентов отдали предпочтение либерально-демократическому стилю управления, предполагающему поддержание инициативы сотрудников, когда большое значение придается их моральному и материальному стимулированию. Руководители, предпочитающие либерально-демократический стиль, избегают конфликтов, стремятся решать сложные вопросы только путем достижения согласия.

Согласно данным, полученным с помощью теста «Оценка творческого потенциала личности», у подавляющего большинства студентов-экономистов был выявлен средний уровень развития творческого потенциала. У них есть качества, которые позволяют творчески подходить к решению нестандартных задач, однако они недостаточно развиты вследствие страха потерпеть неудачу и/или страха общественного осуждения. Только у 14 % опрошенных специалистов экономического профиля заложен значительный творческий потенциал, который предоставляет им богатый выбор творческих возможностей.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить, что будущие специалисты экономического профиля нуждаются, наряду с формированием компетенций профессиональной сферы, в интенсивном развитии компетенций социальной сферы, таких, как личностное саморазвитие, самообразование, коммуникабельность, предприимчивость. Важно поднимать качество экономического образования не только за счет повышения внимания к подготовке по математическим и экономическим дисциплинам, но и путем включения в процесс обучения курсов по развитию творческих способностей и навыков общения.

Список использованных источников

- 1 Экономическое образование // Студопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studopedia.info/4-7611.html>. – Дата доступа : 21.03.2020 г.
- 2 Маршалл, А. Основы экономической науки / А. Маршалл. – М. : ЭКСМО, 2007. – 832 с.

Н. В. Корсак

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Для эффективного функционирования в современном мире будущему специалисту важно развивать не только профессиональные компетенции, но также нравственные и духовные качества личности. Обучаясь в системе дополнительного образования, как слушателям, так и преподавателям несомненно необходимо уделять данному аспекту личностного развития должное внимание.

Определение основных направлений и сущностей нравственного и духовного воспитания в современных науках, направленных на воспитание и развитие личности, несомненно ставит вопрос об определении данных понятий, а также содержания такого процесса, как духовно-нравственное воспитание. Наиболее актуальными являются, на наш взгляд, следующие подходы к раскрытию и осознанию содержания духовно-нравственного воспитания: гуманистический, аксиологический и религиозный. Рассмотрим их.

Гуманистический подход трактует духовность как освоение человеком высших ценностей, идей, понятий, связанных с его социальной жизнью и деятельностью, как высшую сферу психики человека, становление которой происходит в ходе освоения таких ценностей, как предметы культуры, научные истины, эстетические образы, нравственные нормы. Характеризуя духовность человека, в первую очередь, обращают внимание на активность человека, его творческую составляющую.

Аксиологический подход акцентирует внимание на субъективной ценностной позиции человека. В современном образовании данный подход рассматривается как необходимый элемент социального развития, как проблема взаимодействия познания и ценностного сознания, как ценностная система личности.

Предметом духовно-нравственного воспитания с точки зрения *религиозного подхода* является целенаправленное формирование духовно-нравственной сферы человека, а основой его содержания – религиозные ценности, этика, законы, заповеди.

Интерес к вопросу о «духовности личности» в последние годы вызван, на наш взгляд, глобальными социальными изменениями, сменой жизненных стереотипов, нарастающим жизненным прагматизмом

у людей, снижением общественной значимости трудовой деятельности у большей части молодежи, усиливающимся проявлением индивидуалистических ориентаций у большинства, а также кризисе идентичности.

Чтобы разобраться в сложном и важном феномене нашей психологической жизни, проведем небольшой анализ представителей психологической науки к определению данного понятия. В своей статье Н. А. Буравлева указывает, что еще В. Франкл говорил о духовности как одном из базовых экзистенциальных потребностей человеческого бытия, связывая ее с основными аспектами нашей жизни. В. В. Знаков, говоря о духовности, делает акцент на активности субъекта, считает, что духовность субъекта – результат его приобщения к общечеловеческим ценностям, духовной культуре [1].

А. Маслоу духовные ценности относит к числу основных ценностей, которые невозможно свести или выделить из других духовных ценностей, но которые проявляются в них. Эти ценности лежат в основе познавательной, нравственной и эстетической оценок предметов и явлений мира, соответственно под углом зрения соотношения истинности и ложности, блага и вреда, прекрасного и безобразного [1].

Представлять духовность высшим уровнем человеческой саморегуляции, которая свойственна только зрелой личности, предлагает Д. А. Леонтьев. В своей модели личности автор описывает следующие логики поведения человека: удовлетворение потребностей; реагирование на стимулы; предрасположенность; социальная нормативность; смысл и свободный выбор. Как раз духовность человека, то есть его деятельность, основанная на духовности, соответствует последним двум логикам.

С точки зрения В. И. Слободчикова духовность придает смысл жизни каждого отдельного человека, в духовности человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его предназначение в жизни, что является добром и злом, истиной и заблуждением, красивым и безобразным. В то же время через духовность открывается доступ к любви, совести и чувству долга, праву, правосознанию и государственности, искусству и художественной красоте, очевидности и науке. Только духовность может указать человеку, что является подлинно главным и ценнейшим в его жизни, дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы [2].

Необходимо отметить, что о настоящей духовности можно говорить только тогда, когда личность не ограничивается в выбранных раз и навсегда смыслах и ценностях, а готовит их к развитию и обмену с иными смыслами и ценностями. Вместе с тем представленные на

уровне принципов и убеждений смыслы и ценности не остаются только пустыми словами, а преобразуются в личностные составляющие, на базе которых человек начинает себя вести по-иному.

Подводя итог, можно констатировать, что в современной психологии существуют разные взгляды на то, что следует понимать под духовностью. Духовность, как высшая подструктура личности, выполняет системообразующую функцию в формировании целостности психического мира личности, выполняет регулирующую роль в поведении и деятельности человека, его взаимодействии с другими людьми. Основными психологическими характеристиками духовности являются ценности и ценностные ориентации, ответственность за свои поступки и поведение.

Возвращаясь к духовно-нравственному воспитанию, важно подчеркнуть, что его основными задачами являются: формирование духовно-нравственной составляющей современного человека, воли и чувств, системы отношений его с миром, поведения, как духовного, так и нравственного; развитие духовно-нравственной составляющей различных социальных сфер современного общества в целом; расширение областей просвещения и образования, напрямую коррелирующих с формированием духовно-нравственной сферы человека и общества; православное педагогическое сознание в совокупности богословских, философских и научных подходов в общем пространстве православного мировоззрения.

Таким образом, при организации образовательного процесса для слушателей переподготовки необходимо учитывать развитие духовно-нравственных компетенций будущих специалистов, создавать условия для их духовного и творческого роста, активировать их побуждения к духовно-нравственному развитию, что несомненно приведет к осознанию личностных ценностных ориентиров и усилению ответственности за собственные поступки и поведение.

Список использованных источников

1 Буравлева, Н. А. Духовность в современной психологии [Электронный ресурс] / Н. А. Буравлева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 12. – С. 189–193. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-duhovnost-v-sovremenoj-psihologii>. – Дата доступа : 05.05.2020.

2 Слободчиков, В. И. Реальность субъективного духа / В. И. Слободчиков // Психология личности в трудах отечественных психологов : Хрестоматия ; сост. А. В. Куликов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – С. 389–403.

Е. Е. Кошман

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПРИНЦИПЫ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ И ПРОДУКТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В отечественном образовании заметен интерес к философскому рассмотрению и обоснованию происходящих в нем процессов, что объясняется естественным тяготением знания об образовании к автономии, с одной стороны, и расширению и более глубокому контекстному социокультурному анализу возникающих проблем – с другой. Философия образования, как отмечает В. С. Степин, – это особая форма осмысления образования как важного направления деятельности общества, имеющая свой предмет, систему представлений, задачи анализа; это – конкретно нацеленная философская рефлексия того, что есть образование, как и почему оно изменяется, что дает человеку и как человек изменяется в образовательных процессах [1].

Становление в философии образования культурологического подхода представляет особый интерес, поскольку этот подход помогает обнаружить социокультурные проблемы, практически решать их на базе идей и принципов, соответствующих современной культуре. Современное образование должно обеспечивать в полной мере разнообразные процессы культивирования творческого человека на основе его свободного выбора, что предполагает расширение существующего альтернативного и инновационного опыта.

Культурологический подход в зависимости от исследовательских целей используется в философии, культурологии, психологии и педагогической антропологии. Крупнейшие деятели культуры и педагоги (А. Дистерверг, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский и др.) признавали культурные, нравственные, гуманистические ценности доминантами образовательных процессов. Следует отметить, что культурологический подход в образовании имеет серьезные и мощные философские основания: И. Кант, М. Вебер, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, Г. П. Щедровицкий и др.

В последнее время культурологический подход в экологическом образовании и воспитании обучающихся становится одним из приоритетных и основан на положении о том, что экологическое образование понимается как целенаправленное вхождение в контекст культуры с помощью педагога и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строя свою жизнь, достойную человека. Он, как

отмечает Н. Б. Крылова, «основывается на аксиологии – учении о ценностях и ценностной структуре мира – и обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. В связи с этим экологическое образование определяется как целенаправленное, организованное педагогом восхождение обучающихся к экологической культуре современного общества. Данный подход является методологической основой содержания экологического образования и позволяет сделать культуру содержанием образования, а самообразование процессом культуропостижения и культуротворчества» [2, с. 42].

Культурологический подход обуславливает необходимость формирования в процессе обучения экологического опыта личности путем вовлечения ее в процесс познания экологических ценностей, их восприятия, осмысления, сохранения и воплощения в реальных отношениях с природной средой. Использование культурологического подхода обеспечивает нормативно-ценностную регуляцию деятельности обучающихся в природе и позволяет актуализировать ценность экологической культуры, состоящей из культурных ценностей в области экологической деятельности. При осуществлении процесса формирования экологической культуры обучающихся культурологический подход реализуется через принципы культуросообразности и продуктивности.

Известно, что «принципы – это те теоретико-методологические положения, правила, требования, которые выступают основанием для практической организации и осуществления деятельности» [1, с. 125]. В этом научно-теоретическом контексте педагогические закономерности в экологическом образовании обучающихся выступают в роли основных правил и норм конкретной практической образовательной деятельности.

Принцип *культуросообразности* часто используется в педагогике в последнее время и понимается как способность экологического образования выражать суть экологической культуры, ее динамику, содержание и компоненты в целом, способность создавать условия для культурного самоопределения и идентификации учащихся в экологической ситуации [3, с. 70]. Он фиксирует проектирование и построение целостного образовательного процесса с использованием различных структурных компонентов экологической культуры (знания, способы традиционной и инновационной практико-ориентированной экологической деятельности, экологические ценности, освоенные на принципе благоговения перед жизнью и др.). Современная структура и содержание экологического образования обучающихся должны быть ориентированы на новейшие теоретико-методологические и пе-

дагогические знания, а также на передовые и инновационные положения теоретической и практической экологии.

Гарантированность принципа достигается соответствием образовательного процесса содержанию современной экологической культуры, активностью и проблемностью обучения, направленного на усвоение обучающимися экологических ценностей, организацией рефлексивной деятельности при изучении деятельностного содержания экологического образования.

Принцип *продуктивности* – дополнительный по отношению к культуросообразности, раскрывающий ее важнейшее качество – «созидающее творчество», имеющий деятельностный характер и способный обеспечивать творческую активность учебно-познавательной деятельности. «Продуктивность, – пишет Л. В. Хведченя, – способность экологического образования выразить творческую, продуктивную сущность экологической культуры и создать условия для творческой практической учебно-познавательной деятельности, связанной с освоением ценностей проектирования и осуществления экологически обоснованной деятельности в человекообразных и естественных системах» [4, с. 55].

Культура и социум существуют только благодаря постоянным продуктивным трансформациям и изменениям на основе механизма инкультурации. Экологическая культура находится в деятельностном отношении не на основе самосохранения имеющихся ценностей, а на основе механизма саморазвития, который обеспечивается продуктивно, а ее содержание и формы становятся в большей или меньшей мере оппозиционными по отношению к существующим образцам.

Понимание сущности продуктивности в экологическом образовании обучающихся заключается в том, что это не эффективность и не результат экологической образованности, а конкретный практический (нормативный и творческий) продукт экологической деятельности обучающихся. В качестве таких продуктов экологической деятельности учащихся могут выступать практико-ориентированные экологические проекты различных типов (исследовательские, инновационные, творческие, информационные и др.), конкретные экологические продукты (сценарии экологических мероприятий, экологические морфоны, конкретные экологические действия и предметы). Показателями продуктивности образовательной деятельности обучающихся становятся: реальный продукт деятельности, полная реализация индивидуального эколого-познавательного интереса, высокая мотивация, кооперация и партнерство, самостоятельность и ответственность в производительной деятельности.

Гарантированность данного принципа достигается организацией образовательного процесса, нацеленного на разработку учащимися конкретных продуктов учебно-познавательной деятельности (проекты, схемы, таблицы, рисунки и т. д.) в области экологии; использованием проектно-исследовательской деятельности как ведущего типа учебно-познавательной деятельности в экологическом образовании; обеспеченностью данного процесса современными теоретическими средствами (из области современной экологии, культурологии, деятельностного экологического образования); «запуском» субъект-субъектных отношений на рефлексивно-деятельностной основе.

Список использованных источников

1 Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

2 Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2010. – 172 с.

3 Мельничук, И. А. Педагогические аспекты культурологического подхода к воспитанию / И. А. Мельничук // Методология, теория и практика естественно-математического и педагогического образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Брест, 14–16 мая 2015 г.) : в 2 ч. / под общ. ред. А. Н. Сендер. – Брест : БрГУ, 2015. – Ч. 1. – С. 69–71.

4 Хведченя, Л. В. Экопарадигма образования: предпосылки формирования и содержание / Л. В. Хведченя // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 15 апр. 2014 г.). – Минск : НИО, 2014. – С. 54–56.

Э. М. Кушнерова

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТВОРЧЕСКАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ ПЕДАГОГА В ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ОРИГАМИ

Формирование творческих способностей у подрастающего поколения обусловлено потребностью общества в творческой, инициативной личности, способной нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, ориентироваться в быстро меняющихся условиях. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Для того чтобы они могли проявить свои дарования, нужно умное руководство со стороны взрослых. Необходимо систематическое исполь-

зование разнообразных методов и приемов обучения, способствующих целенаправленному развитию у детей подвижности и гибкости мышления, умения рассуждать, творчески подходить к проблемам, находить новые, оригинальные подходы, получать изящные результаты, красивые решения, чтобы ощутить удовольствие от обучения.

Одним из ключевых условий развития творческих способностей воспитанников является творческая личность педагога. Если педагог обладает высшими творческими возможностями, то одаренные дети добиваются блистательных успехов [1]. И наоборот, если педагог не обладает направленностью на творчество, то и от детей он будет требовать только выполнения его заданий на репродуктивном уровне.

Достаточно известная формула К. Э. Циолковского, приоткрывает завесу над тайной рождения творческого ума: «Сначала я открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины, известные некоторым и, наконец, стал открывать истины, никому еще неизвестные» [2]. Видимо, это и есть путь становления творческой стороны интеллекта, путь развития изобретательского и исследовательского таланта. Обязанность педагогов – помочь ребенку как можно раньше встать на этот путь.

Творческая ориентированность педагога позволяет создать наиболее благоприятные условия для развития индивидуальности и творческих способностей воспитанников. Содержание и организацию труда педагога можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности.

В учебных занятиях главенствующая роль, безусловно, принадлежит коре левого полушария головного мозга, отвечающего за логику и речь. Восприятие же структур, связей, чувство прекрасного – это функции правого полушария, ответственного за творческое мышление, интуицию, воображение. Самые большие достижения отмечены интеграцией обоих полушарий. В детях нужно развивать оба пути познания. Для этого следует использовать такие виды деятельности, в которых задействованы обе руки [3]. Оригами и является таким видом деятельности.

При организации занятий оригами творческая деятельность педагога состоит в том, чтобы рационально использовать активные методические приемы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленных целей: усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие творческого мышления. Изучив научно-методическую литературу по вопросам оригами таких авторов, как С. Ю. Афонькин, С. В. Опаричева, С. В. Соколова можно систематизировать методические приемы (таблица 1).

Таблица 1 – Методические приемы, способствующие развитию творческих способностей на занятиях оригами

№ п/п	Название методического приема	Суть методического приема	Ожидаемые результаты
1	2	3	4
1	«Оригами-сказка»	Рассказывание сказки с демонстрацией поделок в технике оригами	Вызывает положительные эмоции
2	«Волшебный квадрат»	Складывание фигурки на глазах у детей	Вызывает желание сложить самим поделки оригами
3	«Пооперационная карта»	Складывание фигурки с помощью пооперационной карты	Объемная пошаговая четкая последовательность действий в выполнении поделки поможет легко научиться ее складывать
4	«Схема складывания»	Складывание фигурки по схеме складывания	Процесс складывания фигурки в виде серии чертежей с помощью условных знаков позволяет научиться складывать фигурки самостоятельно
5	«Готовая фигурка»	Складывание по готовой фигурке с разрешением развернуть	Вызывает удивление и развивает логическое мышление, память
6	«Закрытые глаза»	Складывание фигурки с закрытыми глазами	Развивает логическое мышление, память, творческие способности
7	«Словесное описание»	Складывание фигурки по словесному описанию	Перевод зрительных образов в понятия позволяет развивать память
8	«Сторигами»	Складывание фигурки при помощи оригамной сказки	Образно-логический метод для запоминания последовательности операций изготовления модели
9	«Мастер сторигами»	Придумывание детьми своей оригамной сказки	Развивает речь, творческое мышление
10	«Конструкторское бюро»	«Чтение» схем согласно условным обозначениям	Закрепление умения «читать» схемы и выполнять действия по схемам, согласно условным обозначениям

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
11	«Задания-ловушки»	Складывание педагогом фигурки, намеренно совершая ошибку	Развивает внимание, память, наблюдательность
12	«Орикадабра»	Использование поделок оригами в театрально-игровой деятельности	Развивает речь, память, творческие способности
13	«Устное эссе»	Презентация ребенком своей работы	Развивает речь, наблюдательность, творческое мышление
14	«Бумажная страна»	Придумывание интересных выражений связанных с бумагой	Развивает воображение, фантазию, речь
15	«Фокус-покус»	Игры, упражнения и опыты с бумагой	Развивает навыки исследовательской деятельности, наблюдательность
16	«Мейл-арт»	Оформление конвертов, открыток, приглашений	Развивает творческие способности, мелкую моторику

Выполняя организацию учебного процесса и руководство познавательной деятельностью воспитанников, а также передавая знания, умения, навыки и нормы поведения, педагог творчески использует различные методы. Для воспитателя учебный процесс – это творческий интеллектуальный процесс. Стремление воспитанников к творчеству поймет тот педагог, который сам пробовал искать новое, творить. Дети плохо воспринимают словесную педагогику, не подкрепленную личным примером воспитателя.

Список использованных источников

- 1 Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук ; под ред. В. А. Лекторского. – М. : Наука, 1998. – 126 с.
- 2 Котко, А. Н. Развитие творческой индивидуальности старшего дошкольника / А. Н. Котко. – Минск : АПО, 2006. – 320 с.
- 3 Опаричева, С. В. Оригами для педагогов: Мигель де Унамуно / С. В. Опаричева // Оригами. Искусство складывания из бумаги. – 2000. – № 3. – С. 18–19.

В. И. Марчук

г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ИСКУССТВЕ СОВЕТСКОГО АВАНГАРДА

Впервые вопросы, связанные с рациональным осмыслением проблем формообразования рассматривает искусство авангарда. Именно в это время происходят процессы анализа искусства как культурно-социального явления, изучения закономерностей развития художественных стилей и направлений. Это эпоха формирования новых школ и основных художественных систем, определивших развитие всей культуры XX в. Авангард стремится выйти за границы художественного и решать глобальные мировоззренческие проблемы.

Искусство не просто активно участвует в создании материальных форм, но претендует на ведущую роль в сфере созидания нового гармоничного человека, окруженного гармоничной средой. Не случайно, что одной из особенностей этого времени является изучение средств, приемов и методов художественного творчества. На смену утопической идее разрушения старого мира приходят многочисленные концептуальные теории пластического языка нового искусства, преобразующего весь мир. Интересно, что декларативность этих теорий переходит в экспериментальные исследования. Ставится задача научно-теоретического обоснования науки об искусстве.

Среди основных проблем, которые затрагивает новая наука – это вопросы анализа первоэлементов пластического языка: пространства, формы, материала, технологии, фактуры и т. д. Важно подчеркнуть, что становление новой науки являлось частью глобального процесса «поиска нового стиля», или осмысления законов организации формы. Катализатором новых идей в изобразительном искусстве начала XX в. являются архитектура и живопись. Известный исследователь истории русского авангарда С. О. Хан-Магомедов отмечает, что «предреволюционное пятилетие в русской живописи по интенсивности, глубине и разнообразию новаторских художественных поисков было исключительным феноменом в развитии мирового искусства» [1].

Художники-живописцы не просто определяли художественные вкусы и эстетические идеалы. В этой среде сложилась тенденция формально-эстетических поисков нового искусства. Эта тенденция не ограничивалась только экспериментированием в области технологии и выработкой профессиональных приемов. Это было общее ощущение открытия чего-то главного, принципиально важного для всех про-

странственных искусств. Одним из ярких примеров радикального переосмысления принципов организации художественной формы стал футуризм. «Футуристы показали пример такой свободы в обращении с языком, которого не знала в прошлом литература» [1]. Свобода творческого эксперимента снимала все запреты и стереотипы в поиске эмоциональной выразительности формы. Размышляя над выразительными возможностями слова, В. Брюсов в 1922 г. писал, что «поэт, которому нужно более точное, более детальное или образное выражение вправе такие слова творить сам, конечно в духе языка и его морфологии». Осознание языка и литературной формы, как материала или массы, которая должна быть обработана соответственно задачам художественного творчества, является основной идеей русского футуризма.

С. О. Хан-Магомедов выделяет два главных направления формально-эстетических поисков в формообразовании начала XX в. Первое направление шло от Матисса, второе от Сезанна и кубизма. Странники первого направления вели поиск выразительности формы в эмоциональных переживаниях человека. Главное внимание обращалось на передачу внутреннего состояния личности художника, осмыслению приемов организации творческого процесса, изучению взаимодействия различных видов восприятия действительности и видов искусств – цвета, звука и запаха, формы и цвета, формы и слова, формы и движения, действия танца, игры.

Ярким представителем этого направления в России был В. Кандинский, который стремился создать новое синтетическое искусство. Его подход к восприятию и осмыслению визуальных форм представляет собой замечательный пример романтической логики. Одним из характерных примеров эмоционально-чувственного подхода к рождению формы в европейском искусстве является Ж. Арп. Его формы – это продолжение, результат или следствие действия. Поэтому для него законы формы это, прежде всего, законы организации творческого процесса. В обоих приведенных примерах совершенно очевидна видимая связь между характером формы и характером творчества.

Второе направление художественных поисков начала XX в. сосредоточилось на изучении объективных законов организации формы. Кубизм был одним из первых направлений авангардного искусства, которое обратилось к простой геометрии. Отношения объема и пространства в скульптурах П. Пикассо, взаимосвязь материала и формы в коллажах Ж. Брака открыли новые возможности визуального языка предметной формы.

Предельная простота исходных элементов и рациональная логика стали грамматикой нового языка формы. В основе этого языка лежит

точность геометрической формы. Эта точность, по словам Р. Арнхейма «... непосредственно выражает скрытый механизм природы, который в более реалистичных формах представлен косвенным путем в материальных вещах и событиях» [2].

Именно эти первичные механизмы организации формы являются основой эстетических поисков того времени. «Вопрос стоял так: каковы те изначальные импульсы формообразования, на базе которых затем, в ходе становления конкретного стиля, «нарастает» вся художественно-композиционная система средств и приемов выразительности» [1]. Поиск этих «фундаментальных импульсов» шел по трем основным направлениям:

- эстетическое осмысление чистой геометрической формы как целостной композиционно-художественной системы, которое открыл супрематизм К. Малевича и Л. Лисицкого;

- изучение технологии и функционально-конструктивных факторов организации формы, которое утверждал конструктивизм В. Татлина, А. Родченко, А. Веснина;

- анализ психологии восприятия формы и ориентации человека в пространстве, который отстаивал рационализм Н. Ладовского.

Таким образом, можно сказать, что в художественных экспериментах этого времени можно увидеть общую тенденцию выхода живописи в предметный мир через конструкцию. Это взаимодействие искусств было характерной чертой всего авангардного искусства. Говоря о характере этого взаимодействия искусств, С. О. Хан-Магомедов подчеркивает, что «речь идет не об обычном синтезе искусств, традиционно использовавшимся в архитектуре, а именно о резко усилившемся взаимодействии различных видов искусств, влиявших друг на друга в процессе формирования нового стиля» [1]. В этом взаимодействии формировался визуальный язык целой эпохи. Здесь расширялись выразительные возможности традиционных искусств и складывались художественные приемы новых видов творчества. Здесь рождалась новая наука о художественной форме, воплощавшей в себе идею созидательного труда.

Список использованных источников

1 Хан-Магомедов, С. О. Архитектура советского авангарда / С. О. Хан-Магомедов. – М. : Стройиздат, 1996. – 709 с.

2 Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Стройиздат, 1974. – 386 с.

М. В. Марчук

г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ШКОЛА КАК ТОЧКА РОСТА

В учебном курсе по истории дизайна есть один вопрос, который всегда неизменно вызывает недоумение у студентов: как вы думаете, какая страна в начале XX в. была центром развития дизайна в мире? Англия, Франция, Германия? Безусловно, да, так как дизайн – это промышленное искусство. И все же, в 1920-е гг. именно советская Россия становится генератором новаторских идей, которые определили развитие искусства на последующие столетия. Это общепризнанный факт. В 2020 г. исполняется 100 лет витебской школе «Утвердителей Нового искусства» (УНОВИС). Эта дата является не случайной и для города Бреста. Дело в том, что витебский художественно-графический факультет, готовивший учителей изобразительного искусства, долгие годы был единственной «кузницей кадров» в Белоруссии. Многие брестские художники связывают свою студенческую молодость с Витебском.

Детская художественная школа (ДХШ), открытая в Бресте в 1976 г., была второй открытой ДХШ в республике. У ее истоков стояли неравнодушные, увлеченные своим делом люди, наши учителя: А. А. Алонцев, Ю. И. Татарников, Н. М. Неродюк и др. Все они – выпускники витебского худграфа. Многие ученики брестской ДХШ пошли по дороге своих учителей и учились в Витебске, вернулись в Брест и пришли работать на открывшуюся кафедру художественно-графических дисциплин БрГУ имени А. С. Пушкина. И теперь наши ученики работают в той же маленькой и уже старенькой школе. Вот такая простая преемственность.

Однако это не просто хронология. Это то, что определяется понятием «школа», которое вырастает из преемственности и обрастает традицией. Школа – это не только здание, учреждение образования – это не только то, где учат. Это даже не только то, что учат и как учат. Это, прежде всего, то, чему не учат. То, чему научить нельзя. То, что незримо присутствует в каждом из нас. Это дух, идея, образ. Школа – это когда ученик идет по улице и ему кажется, что все вокруг смотрят на него и знают, что он идет в художественную школу. Он идет учиться рисовать так, как рисуют настоящие художники. Так ходили рисовать И. Репин и Ю. Пэн к П. П. Чистякову. Так ходил М. Шагал к Ю. Пэну, и точно так же пришли Н. Суэтин, Л. Хидэкль, И. Чашник и другие к М. Шагалу и К. Малевичу.

Витебская школа УНОВИС вошла в историю мирового дизайна не только как одно из первых экспериментальных учебных заведений эпохи авангарда. УНОВИС вошел в историю именно как школа, объединившая единомышленников, искавших в искусстве не меркантильные и тщеславные интересы, но, прежде всего, средства преобразования человека и окружающего мира. Художники этого поколения наиболее ярко подтвердили простую мысль о том, что только великая идея может рождать великое искусство. И это не высокопарный стиль речи к юбилейной дате. Просто уровень ценностей был именно таким. И именно поэтому витебская школа (как и все искусство этого периода) стоит в одном ряду с искусством кватроченто. Здесь уместно подчеркнуть, что школа К. Малевича не была каким-то исключением из правил. Это была норма. Достаточно вспомнить ВХУТЕМАС (высшие художественно-технические мастерские) и колонию А. С. Макаренко, которые также были организованы в 1920-х гг. XX в.

История супрематизма полна мистических совпадений. Очевидно, что закрытие специальности «учитель изобразительного искусства, черчения и НХР» в БрГУ имени А. С. Пушкина неслучайно пришлось на 2019–2020 учебный год. Наверное, мы все живем в период поиска новых смыслов и осознания новой реальности. Проблема не в том, что умирает какая-то отдельная специальность. Проблема в том, что мы можем ответить на вопросы этой новой реальности? Кого готовит наша средняя и высшая школа? Грамотного специалиста? Социально успешную личность? Что такое сегодняшнее понятие личности? Что мы подразумеваем под духовно-нравственным воспитанием? Что определяет стратегию учреждения образования? Может быть, для ответа на эти вопросы необходимо вернуться к словарю и еще раз вспомнить, что корень слова образование – «образ».

Образ – это идеальное представление, мечта, память, идея. Основная задача учреждения образования – формировать образ. Без образа будет «безобразно». Так о чем мы мечтаем? О чем помним? К чему стремимся? Что является нашим идеалом? В чем идея? Ставим ли мы вообще такого рода вопросы или все идет как идет, успевая за меняющимися обстоятельствами жизни?

Идея много зарабатывать, хорошо питаться, одеваться, красиво отдыхать, быть не хуже других... Простые, нормальные, понятные человеческие потребности. Проблема не в том, что мы этого хотим. Проблема в том, что наши потребности не идут дальше этого очерченного круга. Мы не соотносим себя с высшими идеалами. Наши идеи не рождают великое искусство. За них не отдают жизнь и на них не воспитывают детей. Эта известная ветхозаветная история о золо-

том тельце повторяется с неизменным постоянством и заранее известным результатом уже много тысячелетий подряд.

Говоря о месте искусства в современной системе образования, нелишним будет снова обратиться к словарю. Корень слова искусство – «искус», кусать. В прямом и широком смысле – пробовать, сравнивать, соотносить. Искусство – это способность отличать и делать выбор. Это способность к поиску, открытию и самосовершенствованию. Это развитие способности переживать и созерцать. Разговор об искусстве – это не разговор о виртуозности исполнения. Если медведя можно научить кататься на коньках, то человека тем более. Разговор об искусстве – это разговор о смыслах. Искусство – это светский способ говорить о самом главном, это способ искать смысл жизни.

Оглядываясь на 100 лет назад, невольно срабатывает механизм сравнения. Какими были эти люди? В каких условиях занимались творчеством К. Малевич и его соратники? С кем работал А. С. Макаренко? И главное – какой был результат? Можно как угодно относиться к советскому прошлому, но есть факт, от которого никуда не уйдешь. Давайте на секунду задумаемся. За 20 лет после окончания гражданской войны и полного хаоса (с 1921 по 1941 гг.) выросло поколение молодых людей, которые приписывали себе недостающие годы и сбегали на фронт. Тем, кто брал Берлин, было 20–25 лет! А что удалось сделать нам за последние 20–30 лет? Скольких людей мы убедили в том, что искусство – это не расстановка фигурок на камине? Малоизвестный писатель-шестидесятник О. Куваев писал: «...День сегодняшний есть следствие дня вчерашнего, и причины грядущего дня создаются сегодня». Школа будущего – это содружество единомышленников, а не администраторов. Школа будущего – это не место оказания образовательных услуг и зарабатывания денег. Это школа, где ноту и краску изучают так же, как букву и цифру. Школа – это способ возрастания человека. Это точка роста.

И. И. Рабкова

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАСТНИКОВ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

Социальная реабилитация признана одним из приоритетных направлений совершенствования практики социальной работы с раз-

личными категориями населения, в том числе и с молодыми инвалидами. В последние годы социальное положение молодых инвалидов стало существенно меняться в лучшую сторону. Используются современные технологии, расширяющие доступ молодых инвалидов к информации, образованию, занятости в сфере труда, улучшению их экономического положения. Создание доступной для молодежи с ограниченными возможностями среды жизнедеятельности считается важным направлением социальной политики государства, призванным обеспечить равные с другими гражданами права. Решать такие проблемы сложно и, как ответ на вызовы современности, создаются общественные добровольные объединения, самым популярным из которых на сегодняшний день считается *волонтерство*.

Широкий общественный резонанс в отношении популяризации волонтерства в разных странах активизирует научный интерес к данной проблеме со стороны специалистов многих направлений. Особенно востребованным является научное направление, связанное с изучением волонтерства как *социально значимого* феномена современного общества, раскрытия его специфики как объекта социологического исследования сквозь призму осуществляемых участниками волонтерского движения функций и социальных ролей.

В научной литературе функции волонтерства рассматриваются как со стороны социума, так и со стороны личностного подхода. Такой позиции придерживается, в частности, А. А. Пахомова, указывая на *двухвекторную* направленность волонтерской деятельности [1, с. 64]. С точки зрения *вектора социума* автор выделяет функции: аксиологическую, функцию повышения гражданской активности, функцию социализации, функцию содействия решению социальных проблем. *Вектор-субъект* волонтерства включает в себя функции: мировоззренческую, воспитательную, коммуникативную, образовательную, рекреационную, профилактическую.

Специалисты в области социальной работы с молодыми инвалидами конкретизируют функции участников волонтерского движения и называют среди них: аналитико-диагностическую, конструктивно-организационную, образовательно-воспитательную, коррекционную, охранно-защитную [2, с. 90–91]. Рассмотрим действия волонтера по реализации каждой из названных функций.

Аналитико-диагностическая функция. Действия волонтера: изучает особенности социальной среды, оказывающей влияние на молодого инвалида; анализирует особенности физического, психологического и социального развития подопечного; оценивает потенциальные воз-

возможности молодого человека с особенностями развития к саморазвитию и самореализации в новой жизненной ситуации.

Организационная функция. Действия волонтера: принимает участие в разработке различного рода программ реабилитации молодых инвалидов, организует практическую реализацию этих программ; сотрудничает с общественными и благотворительными организациями, занимающимися реабилитацией инвалидов; включает молодых инвалидов в трудовую и общественно полезную деятельность; создает условия для проявления культурно-досуговой активности.

Образовательно-воспитательная функция. Действия волонтера: заботится о позитивной окружающей молодого человека социальной среде; актуализирует знания, умения и навыки межличностного общения, которые позволяют ему полноценно функционировать в обществе.

Коррекционная функция. Действия волонтера: оказывает практическую помощь нуждающимся в социальной адаптации, реабилитации и ресоциализации; осуществляет коррекцию воспитательных влияний, направленных на активизацию усилий молодого человека в решении собственных проблем; проводит коррекцию базовых психологических характеристик личности с целью формирования активной жизненной позиции.

Охранно-защитная функция. Действия волонтера: обеспечивает защиту прав и интересов реабилитируемых категорий молодых инвалидов; организует взаимодействие учреждений разной ведомственной принадлежности для комплексного решения реабилитационных проблем нуждающегося в помощи человека.

Все функции деятельности волонтера реализуются в его конкретном поведении, а если более точно, – в *социальных ролях*. В процессе реабилитационной работы волонтер также выполняет различные социальные роли, помогающие ему добиваться положительных результатов реабилитации. Во многом социальные роли волонтера совпадают с профессиональными ролями социального работника. К таковым авторы книги «Технология развития профессионала» (А. А. Деркач и др.) относят: определитель клиента, посредник, оценщик, мобилизатор, учитель, консультант [3, с. 21]. В связи с этим волонтер:

– устанавливает людей с особенностями развития, находящихся в кризисной ситуации, знакомится с условиями их жизнедеятельности, которые создают проблемы;

– помогает обратившимся за помощью молодым инвалидам решать противоречия и проблемы, возникшие у них в сфере трудовой деятельности, обучения, межличностного взаимодействия;

– предоставляет молодым инвалидам необходимую информацию и знания в решении их проблем, формировании умений, навыков и поведенческих стереотипов.

Реализация выявленных функций и ролей становится возможной при наличии у волонтера необходимой *компетентности*. Под *компетентностью* волонтера в проведении социальной реабилитации молодых инвалидов понимается система знаний, умений и навыков, социально значимых качеств личности, которые обеспечивают возможность выполнения обязанностей необходимого уровня. Личностная компетентностная модель волонтера должна обладать определенной степенью адекватности и включать в себя: набор компетенций, которыми должен обладать волонтер; совокупность видов деятельности, для выполнения которых он подготовлен; степень подготовленности к решению комплекса реабилитационных задач; наличие личностных качеств, которые необходимы для осуществления социально-реабилитационной деятельности. Для участников волонтерского движения содержание социально-реабилитационной компетентности отражается в следующих видах деятельности [5].

Социальная адаптация. Волонтер должен учитывать те факторы и условия, которые способствуют формированию новых потребностей молодого человека с учетом его резервных возможностей. Трудоспособные лица, нуждающиеся в социальной реабилитации, желают реализовать свои потребности в получении образования, трудоустройстве, осуществлении желаний в области развлекательного досуга и спорта, создании семьи. В этих случаях важна роль волонтера как психотерапевта, который использует различные методы отвлечения подопечного от пессимистической оценки будущего, переключает его на обыденные интересы, ориентирует на положительную перспективу.

Морально-психологическая поддержка. У молодого человека с особенностями развития достаточно широкий круг проблем, которые затрагивают как внешнюю сторону их жизнедеятельности (материальные нужды, нелюбимая работа или отсутствие ее, потеря родственных и дружеских связей и др.), так и внутреннюю (переживание чувства неудовлетворенности своей жизнью, постоянная тревожность за будущее, отсутствие позитивного отношения окружающих людей). Роль волонтера состоит в соучастии, сопереживании жизненной ситуации инвалида, в попытке устранить или хотя бы смягчить ее негативное воздействие на психологическое состояние. Волонтер должен в связи с этим обладать определенными личностными качествами и владеть психологическими знаниями. Любое действие волонтера в конечном счете должно быть направлено на формирование, закрепле-

ние или изменение установок, отношений, мыслей, чувств и действий молодого человека с ограниченными возможностями.

Организация культурно-досуговой деятельности. Эта деятельность выражается в организации интеллектуально-познавательной деятельности активного характера (вечера встреч, экскурсии, дискуссии, беседы), вовлечении в физкультурно-оздоровительную деятельность (шашки, шахматы, теннис, дартс, велосипедный спорт, плавание, легкая атлетика), создании условий для занятия деятельностью прикладного характера (шитье, вышивание, бисероплетение, моделирование). В рамках клубных объединений волонтеры могут организовывать для молодых инвалидов такие мероприятия, как персональная выставка художественных работ, праздник «День именинника», благотворительный вечер «Мы можем», самопрезентация талантов и др.

Сотрудничество с благотворительными организациями и объединениями. При раскрытии этого вопроса обратимся к конкретному примеру. С 2010 г. в г. Гомеле функционирует благотворительная католическая организация (Миссия) «Каритас-Милосердие», которая является одним из отделений действующего в Беларуси «Национального Каритас». Финансовую поддержку организации оказывают австрийские партнеры «Каритас-Линц». Одним из приоритетных направлений работы организации является работа с волонтерами, привлечение наиболее инициативных из них к участию в проектах и акциях, создание «Школы волонтеров».

За последние два года в рамках благотворительной организации «Каритас-Гомель» волонтеры были участниками реализации следующих *социальных проектов*: «Зимняя помощь» (доставка продуктовых наборов, зимней одежды и обуви молодым инвалидам Брагинского района); «Домашнее хозяйство» (обеспечение кормом домашних животных, закупка и доставка кур, утят, кроликов в хозяйства Наровлянского и Рогачевского районов, где проживают молодые инвалиды); «Шаг в новую жизнь» (оказание психологической помощи молодым инвалидам в виде консультаций, семинаров, кофе-пауз и др.); «Новая парикмахерская» (помощь в обустройстве и модернизации парикмахерской в Рогачевском психоневрологическом доме-интернате для престарелых и инвалидов) и др. [6].

Большую работу проводят волонтеры на базе функционирования «Детской деревни» (ГУ «Гомельский интернат для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития»). С 2016 г. здесь было организовано дневное пребывание по субботам молодых людей с ограниченными возможностями. Для них создана комфортная среда, налажена работа волонтеров-психологов, трудотерапевта, специали-

ста по компьютерной грамотности. Все это предназначено для регулярной интеграции людей с инвалидностью, как при постоянной работе с психологом, так и при общении с организаторами проекта, волонтерами. Встречи по субботам дали молодым инвалидам возможность ощутить свою значимость, нужность, помогли раскрыть их сильные стороны и потенциал, которые продолжают развиваться. Они стали более уверенными в себе и самостоятельными, научились с меньшим страхом преодолевать жизненные трудности и справляться с безбарьерной средой, которая постоянно встречается в городе.

В качестве выводов отметим следующее. Участие волонтеров в социальной реабилитации нуждающихся молодых инвалидов носит многоаспектный характер, который предполагает разностороннее образование, осведомленность в законодательстве, наличие соответствующих личностных особенностей, позволяющих доверительно относиться к этой категории специалистов. В связи с этим участник волонтерского движения должен: иметь знания в различных областях физиологии, психологии, педагогики, экономики, законодательства; эффективно контактировать и располагать к себе инвалидов, находящихся на реабилитации; иметь педагогический такт, способный вызывать симпатию и доверие у окружающих; обладать эмоциональной устойчивостью, быть готовым к психологическим нагрузкам.

Список использованных источников

1 Пахомова, А. А. Волонтерство в современном мире как социальное явление / А. А. Пахомова // Социологические исследования. – 2012. – № 2. – С. 63–66.

2 Социальная реабилитация : учебник / под общ. ред. Н. Ш. Валеевой. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 320 с.

3 Деркач, А. А. Психология развития профессионала : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Марков. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.

4 Прияткина, Н. Ю. Подготовка волонтера к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Н. Ю. Прияткина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 181–184.

5 Сикорская, Л. Е. Добровольческая деятельность как сфера социализации молодежи / Л. Е. Сикорская. – М. : Изд-во МосГУ, 2009. – 306 с.

6 Каритас в Гомеле [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://katolik.life/rus/news/caritas.html>. – Дата доступа : 24.04.2020.

А. И. Серый

г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ТАБЛИЦ
В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ ФИЗИКИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ
«МАГНИТНОЕ ПОЛЕ В ВЕЩЕСТВЕ»**

Раздел «электричество и магнетизм» является неотъемлемой составляющей школьного и вузовского курсов физики и тесно связан со многими явлениями, встречающимися в повседневной жизни, в связи с чем к преподаванию этого раздела следует подходить с особой ответственностью. Вместе с тем, сокращение часов, отводимых на изучение физики в вузе в целом, в сочетании с требованием повышения уровня подготовки учащихся по данной дисциплине, способствует внедрению новых форм подачи материала и контроля знаний.

При этом следует отметить, что многие учащиеся (и составители учебных программ) переоценивают роль интернета, в котором «есть практически все», поэтому «нет смысла все запоминать». При этом опыт преподавания физики (и других дисциплин), причем не только в вузе, но и в школе, свидетельствует о том, что многие студенты и школьники (а иногда и их родители) отождествляют знания, умения и навыки по тому или иному изучаемому предмету с умением набрать соответствующие ключевые слова в поисковой системе интернета.

Такие убеждения нередко приводят к неумению: а) выбрать ту найденную информацию, уровень которой соответствует программе учебной дисциплины; б) критически осмысливать найденную информацию, в том числе на предмет наличия ошибок, которые могут в результате многократного заимствования переходить с одних сайтов на другие. По отдельным темам (например, в физике элементарных частиц или квантовой теории поля) поиск вообще может не привести к желаемому результату (в той форме, которая нужна, например, для выбора правильного ответа на вопрос в тесте). Автор статьи в связи с этим сказал одному студенту, не очень старательно писавшему конспекты и утверждавшему, что в интернете ничего нет: «Для того, чтобы в интернете что-то было, надо, чтобы сначала кто-то другой туда это положил; а что будет, если каждый будет рассуждать в стиле «пусть кто-то другой положит, а я приду и возьму»?».

Отсюда можно сделать вывод, что изучение естественных наук (в том числе физики) все равно необходимо (по крайней мере, для повышения культуры мышления), при этом акценты следует сместить с запоминания на критический (в том числе сравнительный) анализ. В

соответствии с известным принципом «все познается в сравнении», представляется интересным использование в образовательном процессе сравнительных таблиц. Ниже приведен пример таблицы (составленной на основе учебного пособия Д. В. Сивухина «Общий курс физики» [1, с. 307, 312–319, 327]), в которой систематизированы основные сведения по теме «Магнитное поле в веществе» (таблица 1).

Таблица 1 – Основные сведения по теме «магнитное поле в веществе»

Класс веществ	Диамагнетики	Парамагнетики	Ферромагнетики
1.1. Знак магнитной восприимчивости χ	$\chi < 0$	$\chi > 0$	$\chi > 0$
1.2. Сравнение χ с единицей	$ \chi \ll 1$	$ \chi \ll 1$	$ \chi \gg 1$
1.3. Зависимость χ от магнитного поля	нет	нет	да
2.1. Влияние повышение температуры на магнитные свойства вещества	не оказывает влияния	приводит к деполяризации собственных магнитных моментов и ослаблению магнитного поля	может привести к фазовому переходу 2 рода в точке Кюри
2.2. Внешнее магнитное поле в веществе	ослабляется	усиливается	усиливается
2.3. Гистерезис	отсутствует		есть
2.4. Без внешнего магнитного поля	поляризация невозможна		поляризация возможна
3.1. Зависимость намагниченности от напряженности магнитного поля	линейная	линейная	нелинейная
3.2. Предел такой зависимости	отрыв электронов магнитным полем от атомов		достижение насыщения

Уровень внедрения таких таблиц в вузовский курс физики на сегодня нельзя признать достаточным. В качестве примеров использования подобных таблиц в школьном курсе астрономии можно привести рабочую тетрадь по астрономии для учащихся 11 класса (И. В. Галагузо и др.) [2, с. 59, 77, 86], где требуется заполнить содержимое ячеек таблиц, поскольку заголовки и боковик уже заполнены. Такой вариант заданий не единственно возможный, что видно из таблицы 2, где обсуждаются и другие варианты заданий по таблицам типа таблицы 1.

Таблица 2 – Варианты заданий

Вариант	Примеры для таблицы 1	Примечания
1. Запоминание и воспроизведение по памяти содержимого готовой таблицы	запоминание и воспроизведение таблицы 1	наименее творческий подход
2. Самостоятельное заполнение ячеек таблицы по всем вопросам для одного из объектов исследования при заполненных заголовках, боковике и ячейках для других объектов исследования	заполнение столбцов для парамагнетиков и ферромагнетиков при заполненном столбце для парамагнетиков	стимулирование поиска информации и подачи ее в сжатом виде, но нет акцента на возможности расширения списка исследуемых вопросов
3. Наличие в таблице полностью заполненных и полностью незаполненных строк (которые надо заполнить)	заполнение последних 3 строк таблицы 1 при заполненных остальных и наличии подсказки в боковике	стимулирование поиска информации и подачи ее в сжатом виде с акцентом на возможности расширения списка исследуемых вопросов
4. Различные сочетания вариантов 2 и 3	выборочно заполненные ячейки в таблице 1 с необходимостью заполнить остальные	более высокий уровень сложности, творческого поиска, вероятности ошибок
5. Полностью самостоятельное создание и заполнение таблицы	изучение информации магнитном поле в веществе с последующим отбором основных сведений для систематизации	наиболее широкое поле для творческой деятельности, но и наиболее сложный уровень задания и наибольшая вероятность совершения ошибок

Предложенные формы заданий могут быть использованы как преподавателями, так и студентами для обобщения и закрепления материала, в том числе при подготовке к экзаменам по разделу «Электричество и магнетизм».

Список использованных источников

1 Сивухин, Д. В. Общий курс физики : учеб. пособие для вузов : в 5 т. / Д. В. Сивухин. – М. : Наука, 1977. – Т. 3 : Электричество. – 688 с.

2 Галузо, И. В. Астрономия. 11 класс : рабочая тетрадь : пособие для учащихся учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / И. В. Галузо, В. А. Голубев, А. А. Шимбалев. – 3-е изд. – Минск : Аверсэв, 2019. – 120 с.

Т. П. Сидорова
г. Гомель, ГОИРО

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАЧАЛО В СОВРЕМЕННОМ КИНО: ПО МОТИВАМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н. В. ГОГОЛЯ

В условиях стремительно развивающегося общества с его новейшими технологиями, индустрией потребления и различными проявлениями массовой культуры от современного учителя русской литературы требуется не только владение информационными источниками знаний, совершенствование предметно-методических компетенций, ориентация в психолого-педагогическом содержании образования – он должен обладать умением «заразить литературой» учащихся. Кризис читательской грамотности, проблемы с «анализом произведения» на олимпиадах по русской литературе вызваны отсутствием интереса современных учащихся к тексту и его автору. В этой связи ничуть не утратившими свое значение являются слова В. А. Сухомлинского о том, что «учитель должен готовиться к каждому занятию всю жизнь», то есть давать на уроке долю процента того огромного материала, которым он владеет [1, с. 23]. Учащиеся, как и сотни лет назад, уважают учителя, который умен, эрудирован и обладает харизмой влюбленности в русскую литературу.

Концепция учебного предмета «Русская литература» (2009) указывает на важнейшую роль в «усилении эстетического воздействия на учащихся», реализации межпредметных связей при изучении художественных произведений в школе: «Их главная функция – углубить понимание специфики образного отображения жизни в искусстве путем сопоставления произведений разных видов искусства (литературы, живописи, музыки, кино, театра)» [2]. В данной статье будет осуществлен краткий обзор современных произведений киноискусства по жизни и творчеству Н. В. Гоголя, которые могут быть использованы учителем русского языка и литературы на занятиях.

Как известно, главной задачей своего художественного подвига Н. В. Гоголь считал «показать ясно, как день, пути и дороги для спасения каждому», поиск прекрасного человека, открывающего источник света в себе и указующего путь другим. Русская душа, русский характер, русская идея – писатель является основоположником этих образов в русской литературе.

Несмотря на то, что Н. В. Гоголь родился в XIX в., он не только не забыт, а напротив, популярен и даже любим в XX–XXI вв. На эту популярность указывает, в первую очередь, кино. Если раньше ни

один Новый год не обходился без «Иронии судьбы» или «Голубого огонька», то экран XXI в. пестрит шоу-постановками (мюзиклы, спектакли) по мотивам «Вечеров на хуторе близ Диканьки». Известно, что в момент издания «Вечеров» наборщики прыскали от смеха: настолько живо и красочно, образно и с юмором они были написаны. Кроме юмора, в «Вечерах» присутствует пласт языческих образов, мифологических представлений. Смех и смерть – культурные коды массовой культуры, чем объясняется такая популярность «раннего» Гоголя.

Тема нечистой силы, получившая большой резонанс в рассматриваемом сборнике, огорчала Гоголя-христианина. Если раньше он думал, что над чертом можно посмеяться: «Как черта выставить дураком», – это, по собственному признанию Н. В. Гоголя, было главной мыслью всей его жизни и всего творчества [3]; «уже с давних пор я только и хлопочу о том, чтобы после моего сочинения насмеялся вволю человек над чертом» (Письмо Шевыреву из Неаполя от 27 апреля 1847 г.) [4, с. 511]; то позже как зрелый христианин он иначе взглянул на этот образ. Слово может материализоваться. Автор, который пишет о чертях и прочей нечисти, оказывает им уважение, отдает им честь, наконец, «вызывает» их из небытия – и этим множит зло в мире.

В VI классе при изучении повести «Ночь перед Рождеством» учитель может включить на занятия как фрагменты мюзикла «Вечера на хуторе близ Диканьки» (2001), так и традиционные духовные песнопения-святки «Эта ночь святая». Цель демонстрации фрагментов – сравнить видение Рождества массовым зрителем и христианином, каковым был Гоголь.

Большую популярность среди современников имеет фильм «Гоголь. Начало» (2017), где Н. В. Гоголь, который хотел жизнь свою превратить в «один благодарственный гимн Господу», культивируется с экрана как сатанист. Этот фильм, который столь популярен среди молодежного зрителя, может стать темой для дискуссии о творческом призвании Н. В. Гоголя, его пути автора-аскета.

Одной из проблем в современном литературоведении является проблема «смерти автора», в этой связи можно предложить учащимся дискуссию на тему «А что сказал бы Н. В. Гоголь?». Как иллюстрацию можно привести диалог между журналистом и актером фильма «Гоголь. Начало»:

– Как вы полагаете, что сказал бы Н. В. Гоголь, увидевший фильм? – с таким вопросом к Олегу Меньшикову обратился корреспондент после первого показа в кинотеатре.

– Он уже умер, что он скажет?

В этом лаконичном ответе есть своя доля истины: автора нет, а его образы живут и действуют, уже как *им* «вздумается». Аналогичная ситуация с фильмами «Страшная месть» и «Вий» (2018).

Не только «Вечера на хуторе близ Диканьки», но и «Мертвые души» представлялись Гоголю-христианину недостойными для благочестивого читателя книжицами.

Незадолго до смерти между Н. В. Гоголем и доктором А. Т. Тарасенковым произошел следующий разговор.

– Я вижу все, о чем думаю и о чем пишу. Это мой дар, и мое проклятие.

– Что же, вы и Вия видели?

– Образы суть живые существа, и они способны губить души человеческие даже после смерти своего создателя. Уничтожить их невозможно, у них свое бессмертие. И за это я отвечу *там*...

– Но можно создать другие образы, в противовес этим!

– Да, но это невозможно, если не очистить свою душу [5, с. 720].

Это признание раскрывает главную суть его писательского кредо: нести ответственность за каждое слово.

Современный режиссер П. Лунгин осуществил редкое в своем роде примирение массового и высокого в искусстве. В его художественном сериале 2005 г. «Дело о Мертвых душах» переплетаются сюжеты «Ревизора» и «Мертвых душ». Приехавший из Петербурга чиновник Шиллер (П. Дервянко) приступает к расследованию дела о мертвых душах. Главный обвиняемый по делу Чичиков (К. Хабенский), сидящий в тюрьме города N, неожиданно оттуда исчезает и по ходу появляется у помещиков с предложениями купить души умерших крестьян. Фильм со сложной мистической канвой: Чичиков имеет явные демонические черты, которыми заражает в конце концов самого Шиллера, превратившегося сначала в двойника Чичикова, а затем оказавшегося Поприциным-сумасшедшим, которого Чичиков, уже как прокурор, подводит к смертной казни. Невероятная интрига, налет мистицизма (Чичиков-крыса, обряд обрезания-обмена волосами как продажа души; прокурор, ставший боровом и никак не желающий умирать; Шиллер, запертый Плюшкиным в сундук и очнувшийся в могиле под стеклянной крышкой гроба, где над ним произносят надгробные речи чиновники и пр.) является симбиозом детективного и драматического жанров. Данный фильм может стать иллюстрацией к разговору об эстетическом свойстве художественных произведений Н. В. Гоголя – «показывать пошлость пошлого человека» (А. С. Пушкин).

Таким образом, изучение жизни и творчества Н. В. Гоголя на занятиях по русской литературе может стать более осмысленным и экс-

прессивным при включении в них фрагментов киноискусства. В процессе реализации межпредметных связей учитель должен стимулировать учащихся на разворачивание дискуссии, осуществлять сравнительный анализ произведений разных видов искусства.

Список использованных источников

- 1 Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1984. – 170 с.
- 2 Концепция учебного предмета «Русская литература», утвержденная приказом Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/202-uchebnye-predmety-v-xi-klassy/1272-russkaya-literatura.html>. – Дата доступа : 21.03.2020.
- 3 Мережковский, Д. С. В Тихом омуте: статьи и исследования разных лет / Д. С. Мережковский. – М. : Советский писатель, 1991. – 512 с.
- 4 Гоголь, Н. В. Полное собрание сочинений и писем : в 17 т. / Н. В. Гоголь. – М. : Изд-во Московской Патриархии, 2009. – Т. 14. – 600 с.
- 5 Тарасенков, А. Т. Последние дни жизни Н. В. Гоголя / А. Т. Тарасенков // Гоголь Н. В. Размышления о Божественной Литургии. – М. : Паломник, 2006. – С. 720–740.

Н. М. Ткач, Н. Г. Новак
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В широком смысле адаптация в своем психологическом аспекте предполагает приспособление человека как личности к существованию в конкретном обществе в соответствии с его требованиями и собственными потребностями, мотивами, интересами. В науке различные аспекты адаптации, этапы адаптационного процесса и критерии адаптированности представлены в исследованиях Ю. А. Александровского, Ф. Б. Березина, А. И. Захарова, И. С. Кона, И. К. Кряжевой, А. В. Петровского и др. Проблема адаптации учащихся к требованиям социальной среды в разное время освещалась в работах А. С. Белкина, С. Е. Матушкина, Л. В. Мудрика, А. С. Никончука, в которых раскрыта специфика педагогических условий адаптации.

Включение человека в новую социальную ситуацию развития всегда предъявляет особые требования к его адаптационным возможностям. Под *социально-психологической адаптацией* понимается процесс «вживания» личности в конкретную группу, которая характеризуется определенной системой межличностных отношений, групповых норм и правил, сложившихся в данном коллективе. В одной из словарных статей данное определение трактуется как «оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидуумом норм и традиций группы, вхождение в ее ролевую структуру» [1, с. 13–14]. Социальный аспект адаптации указывает на приспособление человека к условиям социальной среды. Психологический аспект характеризует приспособление психики человека к частным условиям его жизнедеятельности.

Выделяют два важных аспекта, усложняющих эффективность протекания данного процесса. *Во-первых*, это появление в коллективе ситуаций межличностного взаимодействия, относительно которых в данной группе еще нет ни готовых решений, ни рекомендаций о целях и результатах коллективной деятельности. *Во-вторых*, подобные изменения социальной ситуации влекут за собой необходимость новых правил, новых решений и новых социальных ролей. Результатом такого рода процессов становятся сложности внутри самого коллектива: на уровне «группового сознания» возникают не только новые, но зачастую – противоречивые, несовместимые групповые правила и социальные нормы. Очевидно, что сложнее всего данные изменения переживают вновь поступившие члены коллектива, для которых эти новшества могут выглядеть излишне хаотичными и непредсказуемыми.

Показателем успешной социальной адаптации является высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его удовлетворенность социальной ситуацией в целом. В связи с этим Л. В. Мардахаев пишет: «Чем более комфортно (адаптировано) чувствует себя человек в социуме, тем в большей степени он предрасположен к самопроявлению, социальному развитию» [2, с. 81]. Показателем неуспешной социальной адаптации является потребность обучающегося «переместиться» в иную социальную среду либо формирование отклоняющегося поведения. Такое явление связывают с феноменом дезадаптации, т. е. состоянием, характеризующим «несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса (возможностей) человека требованиям ситуации жизнедеятельности...» [1, с. 14].

Особой является ситуация, когда человек вынужден адаптироваться к новой социальной ситуации в новом культуральном про-

странстве. Так, например, решив получать высшее образование в другой стране, студенты сталкиваются не только с непривычным климатом, иной социокультурной и языковой средой, но и не совсем привычными условиями обучения, необходимостью изменения режима труда и отдыха, разнообразными методами и формами обучения. Все эти моменты вызывают определенные эмоциональные переживания и могут стать причиной психологических затруднений.

С целью изучения адаптации иностранных студентов в социокультурном пространстве учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» был проведен опрос студентов. В исследовании приняли участие 61 иностранный студент 1–3 курсов экономического, юридического, филологического, физического, геолого-географического факультетов, факультета иностранных языков и факультета психологии и педагогики. В выборке представлено 49 юношей и 12 девушек в возрасте от 17 до 24 лет. Первокурсники составили 38 % опрошенных.

На вопрос о том, какие можно выделить положительные моменты от пребывания в нашей стране, иностранные студенты отметили, что в Республике Беларусь проживают хорошие, доброжелательные люди, климат – благоприятный, Гомель – красивый город, очень красивая природа. Им нравится, что есть возможность учиться здесь, нравится, что в Беларуси высокий уровень культуры, красивые девушки, нравится белорусская кухня, воздух, в целом – менталитет белорусов.

По мнению опрошенных, находясь в Беларуси, сложнее всего «привыкнуть» к следующим моментам: необходимости общаться на русском языке – 25 %; условиям проживания в общежитии – 21 %; другому образу жизни – 10 %; отношению окружающих – 5 %; отсутствию родственников – 3 %; особенностям белорусской кухни – 1 %; погоде – 1 %.

Среди студентов, проживающих в общежитии, удовлетворены условиями проживания 72 % опрошенных, 39 % из которых – первокурсники. Среди причин недовольства условиями проживания в общежитии студенты отметили санитарные условия (20 %) и перенаселенность (12 %). В качестве положительных сторон проживания в общежитии опрошенные указали порядок (16 %), близость от университета (19 %), возможность изучения русского языка (6 %).

Как показали результаты опроса, трудности в процессе обучения возникают из-за недостаточного владения русским языком (1 курс – 26 %, старшие курсы – 42 %); отсутствия нужных книг в библиотеке (1 курс – 22 %, старшие курсы – 8 %); проблем доступа в интернет

(старшие курсы – 11 %). Не испытывают трудностей 22 % первокурсников и 13 % студентов старших курсов.

Языковые трудности чаще всего возникают при работе с учебной литературой (1 курс – 4 %, старшие курсы – 8 %), при восприятии лекционного материала (1 курс – 26 %, старшие курсы – 32 %), при ответе в устной форме (1 курс – 22 %, старшие курсы – 32 %). Интересен тот факт, что при повседневном общении с языковыми трудностями сталкиваются только 4 % студентов-первокурсников.

Результаты опроса позволили выделить основные сложности коммуникации: мало общаюсь с белорусами (1 курс – 17 %, старшие курсы – 18 %), стесняюсь своих ошибок в речи (1 курс – 17 %, старшие курсы – 39 %), боюсь разговаривать (1 курс – 13 %), мне тяжело разговаривать (1 курс – 4 %, старшие курсы – 8 %), не с кем поговорить (5 % первокурсников).

На вопрос «Как относятся к вам окружающие?», большинство студентов ответили: «дружелюбно» (1 курс – 78 %, старшие курсы – 82 %). Некоторые указали, что «с насмешкой» (1 курс – 4 %, старшие курсы – 10 %) или «нейтрально, нас не замечают» (1 курс – 17 %, старшие курсы – 5 %).

Конфликты с белорусскими студентами случались у 8 % респондентов, а с представителями своей национальности – у 13 % опрошенных. 24 % опрошенных приходилось слышать обидные слова и насмешку по поводу своей национальной принадлежности. Конфликтных ситуаций с преподавателями не было.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что основные трудности адаптации связаны с языковым барьером. Не менее актуальными являются проблемы психологической и социокультурной адаптации иностранных студентов к обучению в университете. С целью создания оптимальных условий для первокурсников из числа иностранных студентов преподавателями кафедры социальной и педагогической психологии была разработана программа «Тренинг межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия для иностранных студентов». Программа реализуется на базе студенческих общежитий.

Список использованных источников

1 Социальная педагогика. Словарь (А–О) / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : УЦ Перспектива, 2011. – 244 с.

2 Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2006. – 296 с.

М. Л. Шульга
г. Пинск, ПолесГУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ

В условиях модернизации современной системы образования перед вузами стоит задача повышения качества подготовки будущих специалистов, которое предполагает высокий уровень компетентности выпускников и ее соответствие требованиям динамично развивающегося общества. Важной задачей высшего образования становится не только формирование у студентов знаний, умений и навыков, но и создание предпосылок к саморазвитию, самообразованию и последующему профессиональному росту.

Практика показывает, что причинами отчислений, которые в большинстве случаев происходят на первых курсах обучения, в первую очередь, являются: отсутствие готовности выпускников школ к обучению в вузе; несформированность умения самостоятельно работать с большими объемами разноплановой учебной информации разного уровня сложности, распределять свое время для самоподготовки; школьная привычка находиться под контролем учителей и родителей при подготовке домашних заданий; неразвитая способность к постоянной интенсивной умственной работе.

На существование данной проблемы у студентов указывают такие авторы, как Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина, М. В. Буланова-Топоркова, Т. В. Грановская, О. И. Крушельницкая, М. В. Полевая, А. Н. Третьякова, С. W. Yip Michael, A. Johnson, J. Smyers, H. J. Hartman и др. Проблема формирования учебной деятельности студентов получила свое отражение в работах таких психологов и педагогов, как А. А. Реан, А. Ф. Шиян, В. А. Иванова, Т. В. Ледовская, И. Н. Мещерякова, В. А. Якунин и др.

Обучение в вузе требует от вчерашних выпускников школ решения принципиально новых учебных заданий, реализации более сложных учебных действий, базирующихся на тех, которые были сформированы ранее, но имеющих более сложное строение и содержание [1]. Сложные комплексы учебных действий, целенаправленно организуемых субъектом при выполнении различных типов учебных задач, принято обозначать как учебные стратегии [2].

Понятие «учебные стратегии» в теорию и практику образования было введено конце XX в. такими исследователями, как P. Bimmel, N. Rampillon, R. F. Mayer, C. E. Weinstein, A. L. Wenden. Данные авто-

ры рассматривали их с точки зрения когнитивного подхода, исследуя учение как познавательный процесс и описывая его с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления.

Дж. Брунер рассматривает стратегию как некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам [3]. Р. Оксфорд (R. Oxford, 1990) под учебными стратегиями понимает сознательные шаги или поведение обучающихся для улучшения приобретения, накопления, сохранения, активизации в памяти и использования новой информации. В исследованиях автора описано более 60 учебных стратегий, которые подразделяются на основные и вспомогательные [4].

О необходимости овладения студентами учебными стратегиями говорится как в трудах западных исследователей (С. Вайнштейн, Р. Майер, Р. Оксфорд, Дж. О. Мэйли, Дж. Данлоски), так и в отечественной психолого-педагогической литературе (С. Н. Михалева, Ф. П. Хакунова, Ю. Б. Дроботенко, Г. Ю. Титова, Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина).

Основываясь на работах Т. А. Дворниковой и С. Н. Костроминой, можно выделить следующие базовые компоненты учебных стратегий: целевой, включающий учебные цели (образ результата) и определяющий условия для организации учебной деятельности; технологический, включающий способы, приемы, техники, методы и формы, с помощью которых реализуется достижение учебных целей; ресурсный, предполагающий подбор и предоставление ресурсов для достижения учебных целей и управления учебной деятельностью [5, с. 77].

По мнению И. И. Ильясова, все образовательные мероприятия могут быть представлены в виде двухуровневой организации: *1-й уровень* – образовательная деятельность, направленная на переработку и приобретение информации (когнитивные стратегии); *2-й уровень* – организация и управление учебной деятельностью (метакогнитивные стратегии).

Когнитивные стратегии – это стратегии, позволяющие усвоить учебную информацию. Среди них наиболее типичными являются следующие [2, с. 280–281]:

– повторения, которые позволяют сохранять информацию в кратковременной памяти и не требуют серьезной обработки того, что мы узнали (вспоминие, пересказывание, выделение ключевых понятий, переписывание и т. д.);

– разработка (предоставление более подробной информации о чем-либо), направленная на выяснение, изучение, обработку содер-

жания материала (поиск примеров, использование их на практике, перефразирование, генерация вопросов о содержании и т. д.);

– организация учебных материалов, связанных с трансформацией контента в различные формы – диаграммы, таблицы, графики (группировка, классификация, упорядочение, выявление основных идей, создание обобщающих концептуальных таблиц).

Интерес к исследованию когнитивных стратегий вызван тем фактом, что они являются технологиями и способами, которые позволяют нам работать с большим количеством информации, имеют наибольшее значение, когда нам нужно овладеть содержанием, связанным с исследованиями. Кроме того, на первых этапах обучения в вузе преобладают задачи, связанные со способностью работать с большим объемом информации.

Метакогнитивные стратегии – это способность фокусировать, планировать деятельность и оценивать результаты. Они состоят из: а) стратегий планирования (планирование структуры и последовательность изложения материала, подготовка плана и т. д.); б) стратегий наблюдения, отслеживающих качество усвоения учебного материала (составление вопросов для самоконтроля, описание собственных действий и т. д.); в) стратегий регулирования, связанных с управлением учебной деятельностью (изменение темпа изучения, регуляция концентрации внимания, обращение за консультацией для лучшего понимания и т. д.) [2].

В начале профессионального обучения студентами чаще всего используются когнитивные стратегии повторения. Это можно объяснить опорой студентов первых курсов на сложившиеся в школе приемы учебной деятельности. Интенсивность использования этих стратегий к окончанию профессионального обучения снижается. Но к старшим курсам не наблюдается увеличения использования метакогнитивных стратегий для решения учебных задач. В то же время студенты, использующие метакогнитивные стратегии и стратегии управления ресурсами, как правило, лучше успевают в учебе. Стратегии управления ресурсами, регулирования усилий, управления временем и учебной средой являются наиболее значимыми факторами академических достижений.

В работах К. Феррандиза и Б. Шаталеби была обнаружена взаимосвязь между успеваемостью и стратегиями обучения, а также различия в стратегиях обучения студентов с высокими и низкими академическими достижениями. У студентов с высокими академическими достижениями увеличился репертуар стратегий обучения. Хотя они в основном состоят из привычных навыков, в том числе сформирован-

ных способов обрабатывать информацию, оценивать, контролировать и регулировать собственную деятельность студентов, они все же могут изменить привычную структуру (расширить, заменить некоторые операции и действия, изменить их преемственность), сохраняя при этом акцент на конечной цели.

Современная специфика организации учебной деятельности студентов ориентирована в основном на информационное обеспечение учебного процесса, что приводит к снижению уровня управления и регуляции собственной учебной деятельности студентов. Это свидетельствует о необходимости обучения студентов вузов эффективным стратегиям учебной деятельности. Владение учебными стратегиями позволит студентам лучше понимать учебные задачи, планировать свои действия в соответствии с ними, контролировать и оценивать эффективность своей деятельности.

Список использованных источников

1 Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Фенкис, 2002. – 544 с.

2 Дворникова Т. А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2007. – Вып. 4. – Сер. 6. – С. 278–284.

3 Брунер, Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1962. – 218 с.

4 Oxford, R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / R. Oxford. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 143 p.

5 Смагина, И. Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности / И. Л. Смагина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 7. – С. 76–81.

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Иван Федорович Харламов (К 100-летию со дня рождения)	3
--	---

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Бейзеров В. А. Университеты и глобальные кризисы	11
Бежанишвили А. З. Организация учебного процесса в условиях реализации образовательного стандарта	15
Била И. Н. Построение модели развития творческого мышления	19
Горленко В. П. Вклад И. Ф. Харламова в исследование проблем вузовского обучения	23
Гракова В. В. Целостное развитие личности учащихся средствами музыкального искусства как актуальная проблема педагогической теории и образовательной практики	28
Ермакова Л. Д. Педагогические риски подготовки компетентного специалиста в цифровом обществе	32
Кадол Ф. В. Научная школа теории и методики нравственного воспитания академика И. Ф. Харламова	36
Кошман М. Г. Педагогика физической культуры: состояние и перспективы развития	42
Литвин А. В. Совершенствование процесса профессиональной подготовки: концепция научно-педагогических поисков	46
Иаталашко Н. Р. Обоснование понятия «двигательная деятельность детей старшего дошкольного возраста» в современной теории дошкольной педагогики	52
Петрашевич И. И. К вопросу о национальных приоритетах в подготовке педагогических работников (историко-педагогический аспект)	55
Радионова В. И. Индивидуализация обучения младших школьников: исторический аспект	58

Руденко Л. А. Развитие профессионально-коммуникативной культуры студентов в процессе гуманитарной подготовки	62
Старченко В. Н. Модель формирования приемлемого поведения детей дошкольного возраста	66
Чечет В. В. Отцы и дети педагогической науки в Беларуси (обзор основных трудов отечественных ученых-педагогов XX – начала XXI в.)	70
Шилько Т. Н. Образовательная деятельность в учреждении дошкольного образования: современные подходы	76
Шоцкий П. П. Внедрение современных методик обучения в процесс дополнительного образования взрослых	79

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Алейникова О. С. Умственное воспитание как основа всестороннего развития учащихся	82
Бондаренко О. Е., Короткевич О. А. Психологические аспекты удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых	85
Выходцева Е. А., Короткевич О. А. Особенности психологического благополучия военнослужащих с разной выслугой лет ..	89
Горленко В. П. Тенденции развития теории и методики нравственного воспитания обучающихся	93
Городецкая Л. Н. Формирование психологической культуры личности как средство преодоления нарциссической деструктивности	98
Дробыш Н. Н. Роль игровых отцовских практик в формировании ответственного отцовства	102
Дубовик А. В. Алгоритм разработки социально-педагогической программы по снижению дезадаптации младших школьников	107
Зайцева И. Т. Социально-культурная деятельность как подсистема социального воспитания личности	111
Зенько Н. Н. Тематическая неделя как средство развития творческой активности студентов	115

Кондратенко Е. С. Феномен созависимости в психологической науке	119
Крутолевич А. Н., Коноплич В. С. Творческие способности младших школьников во взаимосвязи с авторитарным и авторитетным стилями воспитания в семье	122
Лупекина Е. А. Профессия приемного родителя в контексте анализа просоциального поведения	126
Мазурок И. А. Требования к педагогу-реализатору проекта нравственного воспитания обучающихся	129
Макаренко И. С. Базовые компоненты формирования здорового образа жизни дошкольников	132
Новак Н. Г. Социально-психологические условия позитивного функционирования личности в кризисной ситуации	137
Сильченко И. В. Социальная тревожность у студентов и ее психологические корреляты	140
Терещенко М. В. Добрачные представления юношей и девушек о семье	143
Шилобрит Д. И. Педагогическое взаимодействие с семьей учащихся подросткового возраста в контексте индивидуальной работы	147
Шихалова А. В., Дудаль Н. Н. Феномен личностного потенциала: сущность и структура	149
Щекудова С. С. Изучение межличностного взаимодействия студентов медицинского и психологического профилей	153

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И ПРАКТИКО-
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОДЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

Аксенчик Н. В. Развитие информационной компетентности преподавателя в условиях функционирования информационно-образовательной среды учреждения высшего образования	157
Белова Е. Д., Глазырин А. А., Пильневич А. А. Физическая культура как средство адаптации студентов к окружающей среде в современных условиях	160

Вальченко С. А. Некоторые аспекты активизации познавательной деятельности студентов	162
Гориш И. В. Прикладные аспекты образовательных стратегий в пространстве учебной дисциплины «Основы бизнеса и права в информационных технологиях»	166
Горленко В. П. Планирование воспитательной работы: научные основы и методические особенности	170
Даниленко С. Н. Образовательно-просветительская деятельность иезуитского ордена на территории Полоцкой губернии в последней четверти XVIII века	174
Даўгулёва І. А., Дробыш Н. М. Выкарыстанне традыцыйных беларускіх лялек у практыцы арт-тэрапіі	178
Дегтярева О. В. Технологии повышения мыслительной активности обучающихся при изложении лекционного материала	182
Колесник-Гуменюк Ю. И. Формирование коммуникативного компонента профессионально-педагогической компетентности студентов художественного профиля	185
Короткевич О. А. Коммуникативные и лидерские качества в структуре профессиональных компетенций студентов экономического профиля	192
Корсак Н. В. Развитие духовности как составляющей профессиональной компетентности слушателей переподготовки	196
Кошман Е. Е. Принципы культуросообразности и продуктивности в формировании экологической культуры обучающихся... ..	199
Кушнерова Э. М. Творческая ориентированность педагога в использовании активных методических приемов на занятиях оригами	202
Марчук В. И. Теоретические аспекты формообразования в искусстве советского авангарда	206
Марчук М. В. Школа как точка роста	209
Рабкова И. И. Компетентность участников волонтерского движения в социальной реабилитации молодых инвалидов	211
Серый А. И. Об использовании сравнительных таблиц в вузовском курсе физики на примере темы «Магнитное поле в веществе»	217

Сидорова Т. П. Гуманистическое начало в современном кино: по мотивам произведений Н. В. Гоголя	220
Ткач Н. М., Новак Н. Г. Адаптация иностранных студентов в социокультурном пространстве ГГУ имени Ф. Скорины	223
Шульга М. Л. Психологические особенности выбора учебных стратегий студентами вузов	227

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Научное издание

**Научное наследие
академика И. Ф. Харламова
и актуальные проблемы
целостного образовательного процесса
в современном педагогическом пространстве**

Международная
научно-практическая конференция,
посвященная 100-летию со дня рождения
академика И. Ф. Харламова

(Гомель, 4–5 июня 2020 года)

Сборник материалов

Ответственный за выпуск В. П. Горленко
Компьютерный набор и верстка С. Н. Седяровой

Подписано в печать 04.09.2020. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 13,72.
Уч.-изд. л. 15,0. Тираж 30 экз. Заказ 388.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330/450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.