

ПРЕДИСЛОВИЕ

Конференция посвящена изучению проблем и перспектив образования в комплексной системе обеспечения собственной национальной безопасности. Задачей конференции выступало рассмотрение многоаспектности существующих проблем в современной системе образования, отражение имеющихся результатов в их решении, предложение новых механизмов реализации поставленных задач.

Материалы конференции дифференцированы по трем направлениям: «Актуальные проблемы системы высшего образования»; «Инновационные технологии в образовании, науке»; «Интеграционные механизмы сотрудничества: образование, наука, бизнес».

Актуальность представленных материалов обуславливается углублением противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности участников образовательного процесса, и фактическим уровнем готовности выпускников учреждений высшего образования к выполнению ими своих профессиональных функций. Обострение образовательных проблем вызвано рядом причин: падением интереса к изучению дисциплин через содержательные перегрузки, оторванность форм, методов, приемов обучения от личности студента, недооценка роли диалога в процессе профессиональной подготовки участников образовательного процесса.

Материалы сборника будут способствовать воспитанию и обучению специалистов, способных гибко адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, готовых к инновационной деятельности в различных сферах, а также повышению их профессиональной компетентности.

Основой, дающей возможность подняться к вершинам мастерства будущему специалисту, стать конкурентоспособным, является прочная база знаний и практико-ориентированная направленность обучения. Специалист, владеющий высокой конкурентоспособностью, имеющий хорошо развитое логическое мышление и сознание, обладает творческим потенциалом и является сосредоточием всемирного культурно-исторического опыта.

География участников II Международной научно-практической конференции в дистанционном формате «Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности» расширяется, авторы — представители Республики Беларусь, Российской Федерации, Украины.

Материалы конференции будут полезны специалистам высшей школы, студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям учреждений образования.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Введение. Научно-технический прогресс привел к формированию постиндустриального общества [1, с. 43]. Как следствие, в настоящее время имеет место возрастание требований социальной среды, в которой живет современный человек. Она характеризуется, прежде всего, непрерывной изменчивостью и высокой инновационностью, предъявляет большие требования к личности, ее способности к самоорганизации и умению равномерно распределять свое время. Поэтому важной проблемой современного, динамически развивающегося общества становится прокрастинация.

Основная часть. Прокрастинация представляет собой откладывание, оттягивание выполнения важных дел на потом, посредством переключения на менее значимые или незначимые виды деятельности при наличии осознания возможных негативных последствий [4, с. 115].

В зарубежной психологии изучением феномена прокрастинации занимались ученые К. Лэй, Н. Милграмм, П. Стил и др. В отечественной психологии разработка данного феномена началась сравнительно недавно (Е. Л. Михайлова, Я. И. Варваричева, Н. Н. Карловская и др.). Процесс прокрастинации является индикатором ухода личности от реальности в фантомные перспективы и тем самым снижает возможности эффективной адаптации и самореализации личности [5, с. 253].

У каждого человека есть собственная временная перспектива. Она представляет собой осмысление и восприятие своего прошлого, настоящего и будущего [3, с. 22]. С помощью временной перспективы общественный и индивидуальный опыт соотносятся с временными категориями, что позволяет придать смысл и связность прожитому опыту. В процессе социализации человек учится переводить поток личного опыта в категории прошлого, настоящего и будущего. Временная перспектива влияет на многие суждения, решения и действия, так как связана с такими процессами, как стремление к достижению, постановка целей, склонность к риску, поиск новых ощущений и т. д.

Временная перспектива, будучи изначально неосознаваемой человеком, оказывает влияние на его поведение и жизнь в целом, определяя мироощущение, принятие прошлого, понимание настоящего, состояние планов на будущее. Немаловажно и то, что она обуславливает распределение психической энергии субъекта на разные периоды его жизни [1, с. 11]. Развитие личности, реализуясь в контексте временной перспективы, очевидно, требует понимания от человека роли времени в его жизни и формирования на этой основе активной позиции по отношению к нему, включающей планирование будущего, преодоление ситуативности настоящего, накопление и применение прошлого опыта.

Взаимосвязи временной перспективы и прокрастинации посвящены работы М. С. Дворник, Н. Н. Карловской, Е. А. Ипполитовой. В основу этих исследований положена теория временной мотивации П. Стила, утверждавшего, что уровень прокрастинации тем ниже, чем больше ожидания от дела и чем более ценны его результаты лично для человека, и тем выше, чем менее настойчив человек и чем дальше до достижения цели. Наилучшим же образом работа выполняется тогда, когда по отношению к ней имеются высокие ожидания и личная заинтересованность, а время достижения сведено до минимума. Деятельность же, которую индивид счел бесполезной, заменяется субъективно более подходящей в данный момент времени. Одной из причин этого является склонность игнорировать возможность будущих достижений и сосредоточиваться на получении удовлетворенности в настоящем [2, с. 38].

Наибольшее актуальное звучание изучение проблемы взаимосвязи временной перспективы и прокрастинации приобретает в период ранней взрослости (от 20 до 40 лет). Поскольку это период постановки и реализации перспективных целей, требующий настойчивости в поиске путей решения намеченных задач, осознания того, что жизнь имеет смысл. При реализации собственной мечты требуется активное позитивное строительство своей жизни — самостоятельный выбор жизненной стратегии с учетом окружающей реальности и своих возможностей [6, с. 66]. В ситуации получения

человеком высшего образования в период ранней зрелости проблема прокрастинации выступает достаточно отчетливо: необходимость совмещения времени для профессиональной деятельности, семейной жизни и учебно-профессиональной деятельности может обуславливать стремление откладывать на потом решение задач одного из перечисленных аспектов жизнедеятельности. Поэтому необходимы своевременное выявление и психопрофилактика склонности к прокрастинации личности в период ранней зрелости.

Выборку исследования составили 30 студентов заочной формы получения образования Барановичского государственного университета. Для диагностики временной перспективы был выбран опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в модификации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной. Изучение прокрастинации осуществлялось посредством опросника «Шкала общей прокрастинации» К. Лэя. Статистическая обработка данных проводилась посредством вычисления регрессионного анализа (множественная линейная регрессия).

Установлено наличие прямой значимой связи между переменными «Прокрастинация» и «Фаталистическое Настоящее» ($\beta = 0,53, p = 0,0009$). Чем выше убежденность человека в независимости событий настоящей жизни от прилагаемых волевых усилий, в целесообразности смирения и покорности к событиям жизни, чем менее сфокусированной является их временная перспектива, тем выше склонность откладывать выполнение важных дел «на потом». Это может быть связано с тем, что если человек станет думать, что все в этой жизни предопределено, даже если и будет недоволен своим настоящим, то не станет ничего в нем менять, будет «плыть по течению».

Установлена обратная значимая связь показателей по шкалам «Негативное прошлое» и «Прокрастинация» ($\beta = -0,47, p = 0,002$). Чем выше убежденность человека во влиянии событий прошлого на его жизнь, чем более у него выражена степень неприятия собственного прошлого, тем ниже склонность откладывать выполнение важных дел «на потом». Если у человека имеется неприятный, болезненный опыт в прошлом, у него будет желание сделать все возможное, чтобы он не повторился снова.

На основании полученных данных взаимосвязи переменных «Будущее» и «Прокрастинация» выявлена прямая значимая связь ($\beta = 0,29, p = 0,023$). Чем выше у личности стремление к достижению планов и будущих целей, чем выше ориентация человека на будущее, тем выше склонность откладывать дела «на потом». Это может быть связано с тем, что у них наблюдается наличие стресса, они более напряжены, у них отсутствует «свободное время» в их текущей жизни. У них наблюдается «социальный дефицит», так как нет возможности свободного времяпрепровождения с друзьями.

Заключение. Высокий уровень прокрастинации имеет место при следующих характеристиках временной перспективы студентов заочной формы получения образования, находящихся в периоде ранней зрелости: настоящее воспринимается как независимое от воли человека, изначально предопределённое, а личность — как подчинённая судьбе; прошлое отвергается, воспоминания о нем травматичны и болезненны; высокая ориентированность на будущее, превалирование будущего во временной перспективе личности.

Список цитируемых источников

1. *Зимбардо, Ф.* Парадокс времени : Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. — М. : Речи, 2010. — С. 11—121.
2. *Карловская, Н. Н.* Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н. Н. Карловская, Р. А. Баранова // Психология в вузе. — 2008. — № 3. — С. 10—33.
3. *Ковылин, В. С.* Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2013. — № 2. — С. 22.
4. *Мещеряков, Б.* Большой психологический словарь / Б. Мещеряков. — М. : Олма-пресс, 2004. — С. 115—356.
5. *Сырцова, А.* Возрастная динамика временной перспективы личности : дис. ... канд. психол. наук / А. Сырцова. — М., 2008. — 253 л.
6. *Михайлова, Е. Л.* Роль ситуационных и личностных факторов в формировании лени / Е. Л. Михайлова // Вестн. С.-Петерб. Уни-та. Сер. 6. Философия, политология, социология, психология и право. — 2007. — Вып. 2, ч. 1. — С. 66—219.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Введение. Во второй половине XX — первых десятилетиях XXI в. под влиянием глобальных изменений во всех сферах жизнедеятельности человека разрабатывается и внедряется в практику подготовки педагогов, их непрерывной профессиональной поддержки, а также оценки их профессиональной деятельности компетентностный подход. В настоящее время он является общепризнанным применительно к педагогической деятельности. Это связано с «его системно-практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью в образовании» (А. В. Хуторской).

Основная часть. Исследованиями, посвященными вопросам определения понятий «компетенция», «компетентность», проблеме классификации профессиональных компетенций специалиста занимались российские и белорусские ученые И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, А. А. Вербицкий, В. В. Краевский, В. Н. Введенский, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина, В. А. Болотов, В. В. Сериков, О. Л. Жук, А. В. Макаров, А. А. Жук, В. Т. Федин и др.

В современной педагогической науке ведется активная исследовательская работа по системному внедрению положений компетентностного подхода в отношении педагогической деятельности. Проблема профессиональной компетентности педагога представлена в педагогической и психологической литературе достаточно большим количеством позиций, которые указывают на её многокомпонентность, полиструктурность.

В 1993 г. вышла книга А. К. Марковой под названием «Психология труда учителя», в которой автор детально рассматривает вопросы профессиональной компетентности учителя на основе «целостной модели труда учителя», диагностики и самодиагностики педагогической деятельности. По мнению А. К. Марковой, профессиональную компетентность учителя составляют пять блоков. Три из них — педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя — характеризуют процесс его труда; два блока — способность учителя внести изменения в развитие учащихся, их обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость), т. е. определяют результаты его труда. При этом А. К. Маркова характеризует педагогическую компетентность с точки зрения следующих модулей: а) профессиональные психологические и педагогические знания; б) профессиональные педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [1, с. 6—7].

Согласно Н. В. Кузьминой, компетентность педагога является интегративным свойством его личности. В состав профессионально-педагогической компетентности входит пять видов компетентности: 1) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся; 3) социально-психологическая компетентность в процессах общения; 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; 5) аутопсихологическая компетентность в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности [2].

Профессиональную компетентность В. Н. Введенский трактует как совокупность знаний, умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задач; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. [3, с. 51].

Схема профессиональной компетентности, по М. В. Рацу, раскрывается с позиций деятельностного подхода, развитие компетентности педагога как специалиста и как профессионала происходит по уровням. При этом высший уровень компетентности — профессиональная компетентность — включает не только специальную компетентность как результат специальной подготовки

в высшей школе, но и способность организовывать, реализовывать и преобразовывать собственную профессиональную деятельность [4, с. 94].

Переход к компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в его управлении, в деятельности педагогов, в способах оценивания образовательных результатов учащихся и студентов по сравнению с традиционным контролем знаний. Главной ценностью должна быть не усвоенная сумма знаний, а умение ставить цели, принимать решения и совершать необходимые шаги по их достижению, в том числе действовать в нестандартных ситуациях. И. А. Иванов подчеркивает прикладной характер компетентностной модели «...для обеспечения отдаленного эффекта школьного образования все, что изучается должно быть включено в процесс употребления, использования. Особенно это касается теоретических знаний, которые должны перестать быть мертвым багажом и стать практическим средством объяснения явлений и решения практических задач и проблем» [5, с. 20]. Ключевые и метапредметные компетенции не формируются без создания специфических условий субъект-субъектного взаимодействия педагогов и учащихся, обеспечивающих как интеграцию в общество (социализацию), так и индивидуализацию, в том числе индивидуализацию знаний и опыта. Создавать такие условия педагогического взаимодействия — одна из составляющих профессиональной роли педагога.

Во многих педагогических школах заявлено о необходимости наличия специфических педагогических компетенций, которые обеспечивают успешную интеграцию личности учащегося в сообщества при обязательном формировании индивидуальной линии жизни, траектории развития, сохранения своеобразия и уникальности. Разработка взаимосвязи индивидуализации и социализации в образовательном процессе актуальна в связи с ростом значимости ключевых компетенций в развитии личности. Их формирование нуждается в новых установках на педагогическую компетентность. В связи с потребностью формирования индивидуальных стимулов развития личности учащегося, побуждения его инициативы формирование таких компетенций у педагогов в настоящее время приобрело особую актуальность. Приоритетным становится такое педагогическое взаимодействие, которое способствует этим процессам развития, поддерживает их и стимулирует. Индивидуализация должна сопровождаться формированием адекватной идентичности в процессе социализации, которая обеспечивает интеграцию личности в сообщества и представление о себе как части многих конструктивных сообществ со своими ролями и функциями.

Необходимость обеспечения взаимосвязи индивидуализации и социализации в образовательном процессе соответствует актуальным требованиям в отношении подготовки педагогических кадров, усиления ее ориентации на перспективные потребности личности и общества, обусловлена переходом в учреждениях общего среднего образования к компетентностной модели учащегося, является методологической основой для формирования и развития универсальных и профессиональных компетенций педагога, совершенствования его педагогического мастерства.

Заключение. Важной составляющей профессиональной компетентности педагога является способность обеспечить для ребенка условия оптимального взаимодействия процессов социализации и индивидуализации, фундаментальных процессов становления и развития его личности. В этой связи педагогам необходимы компетенции, позволяющие обеспечить такие условия. Они должны формироваться и поддерживаться у специалиста образования. Эффективность обеспечения взаимосвязи социализации и индивидуализации в образовательном процессе зависит от знания их методологических основ, от конкретизации ситуации в классе, от установления уровня развития и воспитанности каждого ребёнка, от гибкости методики, компетентности, профессионализма и мастерства учителя, его ценностных установок.

Список цитируемых источников

1. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
2. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
3. *Введенский, В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51—55.
4. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
5. *Иванов, Д. А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Электронный ресурс] / Д. А. Иванов. — М. : Чистые пруды, 2007. — 32 с. — Режим доступа: // <http://www.twirpx.com>. — Дата доступа: 17.07.2018.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Введение. Проблема гражданского и патриотического воспитания личности всегда была объектом исследования философов, социологов, психологов, педагогов, которые рассматривали ее в соответствии с общей тенденцией развития общества и государства. Процесс формирования патриотизма и гражданственности нашел отражение в исследованиях Л. М. Архангельского, Л. Н. Боголюбова, К. В. Гавриловец, В. В. Мартыновой, Г. Н. Филонова, Б. Т. Лихачева, И. Ф. Харламова, Н. Е. Щурковой, А. В. Петровского и др.

В современных условиях, когда Республика Беларусь формирует свою реальную независимость, происходит становление нового уровня культуры, улучшение экономической ситуации, формирование гражданской ответственности и патриотизма является важнейшей задачей теоретической и практической педагогики.

Основная часть. Преподаватели высшей школы должны осознавать, что в их задачи входит не только дать знания и привить профессиональные навыки подготавливаемым им специалистам, но и воспитать морально-нравственные, духовные качества личности.

Преподаватель-предметник, работающий со студентами ежедневно, имеет достаточные возможности в воспитании студентов. В своем исследовании мы остановились на воспитательной работе преподавателя иностранного языка во время практических языковых курсах.

В Концепции патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь [2] указаны компоненты патриотического воспитания: культурно-исторический, героико-исторический, социально-политический, духовный, военно-технический, физический. Все эти компоненты взаимосвязаны и составляют содержательную основу гражданско-патриотического воспитания молодежи. Цель нашего исследования — показать возможности иностранного языка в патриотическом воспитании студентов.

Мы считаем, что сущность формирования гражданской ответственности и патриотизма заключается в организации целенаправленного процесса по формированию у учащихся и студентов любви к Родине, уважения к государственной власти и Президенту страны, символам государственности Республики Беларусь (гербу, флагу, гимну) путем познания основ демократии, правовых актов, конституции, законов своего государства.

В своем исследовании мы остановились на гражданско-патриотическом воспитании студентов на занятиях по иностранному языку [1; 3] и организации внеаудиторной работы студентов в системе формирования гражданской ответственности и патриотизма.

В процессе исследования нами были выделены три уровня гражданско-патриотической воспитанности студентов: высокий, средний и низкий. Высокий уровень характеризуется активной общественной позицией, положительным поведением, созидательной деятельностью на благо Родины, наличием разнообразных форм гражданской деятельности (учеба, самовоспитание, труд в народном хозяйстве, в сфере искусства, защита Отечества, участие в выборах), применение знаний происходит осознанно. Студент — субъект воспитательного процесса. Средний уровень — слабое применение гражданско-патриотических знаний на практике, деятельность не всегда характеризуется осознанностью, часто регулируется со стороны преподавателей, семьи, членов общества. При правильной работе со студентом и наличии у него желания к работе над собой возможен переход к высокому уровню. Низкий уровень мы оцениваем как отсутствие у студентов должных для своего возраста гражданско-патриотических знаний, неосознанное применение знаний на практике, отсутствие гражданско-патриотической деятельности, нежелание со стороны студента работать над самосовершенствованием, наличие отрицательного поведения. Студент выступает объектом воспитательного процесса.

Данные уровни развития гражданско-патриотической воспитанности позволили оценить эффективность работы по формированию у студентов гражданской ответственности и патриотизма.

Возможность и эффективность использования выделенных уровней была проверена и подтверждена на практике, в ходе формирования исследуемого качества в процессе преподавания иностранного языка.

При проведении исследования нами были созданы следующие педагогические условия, необходимые для организации гражданско-педагогического воспитания студентов в процессе внеаудиторного изучения ими иностранного языка: усиление гражданско-патриотической направленности при преподавании иностранного языка (просмотр фильмов, с учетом наличия в них воспитательных компонентов, помогающих формированию гражданственности и патриотизма, посещение выставок, музеев); применение студентами полученных знаний в практической деятельности; включение студентов в разнообразные формы учебной и воспитательной деятельности; целенаправленная самостоятельная и внеаудиторная работа, помогающая формированию гражданина и патриота своей Родины.

В процессе внеаудиторной работы, нами были использованы следующие формы работы со студентами, направленные на воспитание гражданственности и патриотизма, на актуализацию эмоционально-побудительного компонента деятельности студентов: экскурсии по отдельным районам города, занятия на местности, экскурсии на промышленные и сельхозпредприятия, экскурсии в музеи, на выставки оружия и других экспонатов, турпоход на природу, волонтерская помощь детским домам (организация праздничных концертов, постановка сказок и пьес на английском языке), посещение ветеранов войны и труда и др.

По количеству участников нами были использованы следующие формы и путем систематических наблюдений выделены критерии эффективности каждой из них: 1) коллективные: задействованы все студенты (проведение массовых мероприятий, уроков, конференций, и др.). Критериями эффективности является участие всех студентов, эмоциональная увлеченность гражданско-патриотической деятельностью, дисциплинированность, степень активности студентов; 2) групповые: разделение студентов на группы по интересам. Эти формы используются при составлении проектов, организации экскурсий, туристических походов по местам боевой славы и т. д. Критериями эффективности является применение дифференцированного подхода к студентам, учет интересов различных групп студентов, выявление особенностей, сильных и слабых сторон микрогрупп; 3) индивидуальные: работа с отдельными студентами (написание рефератов, подготовка сообщений, докладов). Критерием эффективности является индивидуальный подход, который способствует развитию познавательности. Особое преимущество данной формы проявляется при работе со студентами, имеющими средний и низкий уровни гражданско-патриотической воспитанности.

Данные формы способствуют развитию гражданско-патриотических интересов и потребностей студентов, стимулируют взаимное сотрудничество и требовательность студентов друг к другу, обладают эмоциональной значимостью, помогают реализации гражданско-патриотических позиций студентов.

Несомненно, такие занятия позволяют студентам сделать вывод об уровне развития своего государства, как в историческом прошлом, так и в современный период, усиливают чувство гордости за Беларусь, ее народ и способствуют воспитанию студентов, как сознательных и эрудированных патриотов.

Особое место среди внеаудиторных форм работы занимает очень популярная в последние годы проектная методика. Проект, как правило, представляет собой творческое обобщение какой-либо учебной темы и выполняется группами (количество групп может варьироваться по усмотрению преподавателя, выступающего в качестве консультанта при подготовке проекта и принимающего минимальное участие в нем). В своей работе мы реализуем проекты в форме стенгазеты, интервью, небольшого научного исследования, концерта, КВН, постановки сценки и т. д. (в зависимости от языкового уровня студентов). На наш взгляд, данная методика отличается высокой обучающей эффективностью и позволяет развивать такие важные свойства, как умение согласовывать свои действия с товарищами по группе и педагогом, умение действовать сообща в решении задач, развивает такие качества, как смекалка, творческое отношение к решению учебных задач и др. Важное значение в подготовке проекта, как и во всей аудиторной и внеаудиторной работе, имеет культура отношений преподавателя и студентов, использование приемов и методов, стимулирующих познавательную деятельность студентов, развивающих умение и навыки самостоятельной работы, применение наглядности и ТСО (в том числе и компьютера) в процессе преподавания, создание проблемных ситуаций.

Заключение. В разработанной нами методике по формированию гражданственности и патриотизма у студентов в процессе внеаудиторного изучения иностранного языка нами были использованы различные формы, методы и средства, оказавшие положительное влияние на гражданско-патриотическое сознание и деятельность студентов. Данная методика оказала положительное влияние на гражданско-патриотическое сознание и деятельность студентов.

Список цитируемых источников

1. *Вераксо, Е. Г.* Организация работы по патриотическому воспитанию студентов и старшеклассников (с начала 90-х годов XX века и до наших дней) / Е. Г. Вераксо // *Вестн. МДУ імя А. А. Куляшова.* — 2005. — № 4 (22). — С. 190—193.
2. Концепция патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь // *Проблемы выхавання.* — 2003. — № 4. — С. 113—119.
3. *Максимович, Е. Г.* Возможности английского языка в патриотическом воспитании студентов / Е. Г. Максимович // *Вестн. МДУ імя А. А. Куляшова.* — 2004. — № 4 (19). — С. 192—197.

УДК 159.923

У. С. Вольнич

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 2 г. п. Городея»,
Городея, Минская обл.

СКЛОННОСТЬ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Личности в юношеском возрасте присущи социально-психологические особенности, детерминирующие склонность к виктимному поведению. Молодые люди стремятся к самореализации, в связи с этим часто жертвуют своими потребностями, положительными эмоциями, отношениями со значимыми людьми, что приводит к различным проявлениям виктимности в их поведении.

Виктимность определяется как совокупность свойств личности, предопределяющих склонность человека становиться жертвой обстоятельств и воздействий других людей, ее дезадаптацию [1].

У виктимной личности наблюдается нарушение личностных границ. Способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство связана с психологической суверенностью, которая обеспечивает интегративность, целостность и саморегуляцию личности, определяет успешность решения жизненных задач, позволяет устанавливать собственное авторство по отношению к жизненному пути, является условием адаптации. Если человек подвергается влиянию обстоятельств и воли других людей, которая им не интериоризуется, говорится о депривированности личности с элементами подчиненности, отчужденности. Опыт депривации приводит к нарушению личностных границ и, как следствие, к снижению адаптации, к формированию жертвенной позиции личности и в целом повышению виктимности. Виктимным юношам и девушкам присуща несформированность психологической суверенности такой составляющей психологического пространства как, образ своего тела и вкусовые предпочтения [2—5].

Особую значимость приобретает изучение склонности к виктимному поведению студентов педагогических специальностей, поскольку в случае обладания виктимностью они могут поощрять виктимное поведение учащихся, игнорировать ситуации буллинга и будут существенно ограничены в способности развивать субъектность учащихся и поддерживать психологическую безопасность образовательной среды.

Целью нашего исследования выступило выявление склонности к виктимному поведению студентов педагогических специальностей. Исследование проходило с применением опросника «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой и опросника склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой. Эмпирическое исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Объем выборки исследования — 80 человек (40 девушек и 40 юношей) в возрасте от 20 до 21 года (студенты факультета педагогики и психологии).

Основная часть. Для большинства девушек и юношей свойственен средний уровень аутовиктимности или склонности исполнять игровую роль жертвы в межличностном взаимодействии. Группу риска составляют 22,5% девушек и 12,5% юношей, у которых диагностирован высокий уровень аутовиктимности. Они достаточно инфантильны, демонстративны, боятся ответственности, постоянно жалуются, склонны к обвинениям других людей наряду с проявлением уступчивости и доброжелательности. Игровая роль проявляется через эмоционально-когнитивный процесс идентификации себя с жертвой. Они достаточно пластичны, что способствует хорошей адаптации.

Высокие показатели социальной роли жертвы характерны для 30% девушек и юношей. Они чувствуют себя одинокими, ненужными, считают других людей более привлекательными и более успешными, чем они сами. Мир кажется им враждебным, они замкнуты, не любят занимать лидирующие позиции, неуютно чувствуют себя среди сверстников, проявляют некоторое безразличие. Демонстрируют повышенную тревожность, конформность, пассивность, легко расстраиваются.

У 20% девушек и 23,7% юношей высокий уровень гипервиктимного поведения, что указывает на низкий уровень жизнестойкости, отсутствие осмысленных смысложизненных ориентаций, предпочтение неконструктивных преодолевающих стилей поведения (избегание, манипуляция, асоциальные и агрессивные действия и т. п.). Таким респондентам свойственна переменчивость в настроении (снижение оптимистического настроения). Индивиды с высоким уровнем ролевой виктимности отличаются склонностью уходить от проблем, они смиряются с ситуацией и не желают ничего менять, потому что считают, что любые попытки что-то изменить бесполезны.

Результаты, полученные в ходе диагностики склонности к виктимному поведению (методика О. О. Андронниковой), имеют следующий вид.

Высокий уровень реализованной виктимности отмечен у 15% девушек и 12,5% юношей. Они достаточно часто попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации, возможно, они стремятся к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера.

Группу риска в связи с высоким уровнем выраженности склонности к некритичному виктимному поведению составляют 15,5% девушек и 12,5% юношей. Они демонстрируют неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации, склонны к идеализации людей, оправданию негативного поведения других, не замечают опасности.

Высокий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению наблюдается у 5% девушки и 15% юношей. К данной группе относятся испытуемые, склонные попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т. д.). Для них характерно намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации.

Самоповреждающий тип виктимного поведения ярко выражен у 10% девушек и 17,5% юношей. Среди данных респондентов наблюдаются те, кто проецирует окружающих на причинение ему вреда, либо те, кто умышленно причиняет себе физический или имущественный вред, возможно, имея какую-либо выгоду от такого поведения.

Высокий уровень склонности к инициативному типу виктимного поведения ярко выражен у 15% девушек и 15% юношей. Им свойственно жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Они проявляют необоснованную смелость, решительность.

Реже всего встречается в юношеском возрасте пассивный тип виктимного поведения: 10% девушек и 10% юношей. Они не оказывают сопротивления, противодействия на угрожающие действия со стороны других людей, могут иметь установку на беспомощность, низкую самооценку, склонны к зависимому поведению, уступчивы, оправдывают чужую агрессию, склонны всех прощать.

Заключение. В юношеском возрасте у студентов педагогических специальностей наиболее выражены инициативный и некритичный виды виктимного поведения. Склонность к аутовиктимному, агрессивному и инициативному видам виктимного поведения у юношей значительно выше, чем у девушек.

Список цитированных источников

1. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01 / М. П. Долговых. — М., 2009. — 19 с.
2. Яценко, Т. Е. Взаимосвязь виктимности и профессиональной идентичности в юношеском возрасте / Т. Е. Яценко, Д. А. Кудряшова // «SCI-ARTICLE.RU» : электрон. период. рецензируемый науч. журн. — 2017. — № 42 (февр.). — С. 46—50.
3. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с.
4. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
5. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО ГОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. Актуальной проблемой современного общества, ориентированного на достижения, выступает прокрастинация, или откладывание «на потом» выполнение важных задач. Актуальность изучения прокрастинации в юношеском возрасте обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, согласно данным Эллиса и Кнауца, от 80 до 95% студентов периодически прокрастинируют, примерно 75% из них считают себя «хроническими прокрастинаторами», и почти 50% студентов откладывают важные дела систематически [3]. В исследовании Т. Р. Tibbett и J. R. Ferrari отмечается высокая частота встречаемости академической прокрастинации (75% студентов) [7].

Во-вторых, прокрастинация сопряжена с многочисленными негативными психологическими, социальными и академическими последствиями. Она приводит к снижению успеваемости, повышению уровня тревожности, к образованию комплекса неполноценности и как результат — к отказу от дальнейшего обучения, может также подтолкнуть студентов к нечестным методам сдачи экзаменов и получения высоких оценок [8]. Согласно Р. R. Gresco, прокрастинация может оказывать негативное воздействие как на деятельность человека (учебную, профессиональную), так и на состояние его психологического благополучия, самоуважения и самооценку [1, с. 269]. Основной общей особенностью прокрастинаторов являются депрессивный настрой и страх перед будущим или боязнь не справиться с поставленной задачей [4].

В-третьих, наблюдается тревожная тенденция позитивной динамики числа лиц, являющихся устойчивыми прокрастинаторами. В исследовании Р. Steel показано, что на протяжении 30 лет (с 1978 по 2007 г.) количество людей, идентифицирующих себя как неизбежных прокрастинаторов увеличилось на 20% [6].

Среди психологических детерминант прокрастинации ученые отмечают высокий уровень тревожности, локус контроля, представления о времени [5]. В своем исследовании мы обратились к изучению перфекционизма как психологической детерминанты прокрастинации. Поскольку перфекционизм, или стремление к совершенству, становится современной характеристикой развития личности во всем мире. Психологическая литература интерпретирует это явление как тенденцию личности предъявлять повышенные требования к осуществляемой деятельности, гиперболизированное стремление к идеалу и успеху, ангажированность идеей совершенства.

Особый интерес представляет исследование перфекционизма в юношеском возрасте, в период жизни, когда молодым людям свойственна постановка высоких, а иногда и завышенных целей, с одной стороны, и недостаточная личностная зрелость — с другой.

Как отмечают А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян и Т. Ю. Юдеева, при неправильном соотношении перфекционистских тенденций, непропорциональном их развитии, возникает риск формирования невротического перфекционизма, при котором человеку ничто не кажется достаточно совершенным [2]. Таким образом, очевидна актуальность исследования особенностей прокрастинации студентов-перфекционистов.

Целью нашего исследования было выявить характер взаимосвязи прокрастинации и видов перфекционизма в юношеском возрасте.

Основная часть. Эмпирическое исследование проводилось на базе Барановичского государственного университета среди студентов I и III курса дневной формы получения образования, в возрасте от 17 до 21 года. Выборку исследования составили 160 студентов (80 девушек и 80 юношей) специальностей «Геоэкология», «Дошкольное образование», «Практическая психология», «Социальная педагогика», «Современные иностранные языки», «Техническое обеспечение процессов сельскохозяйственного производства».

По результатам регрессионного анализа по методике Б. Тукмана «Шкала прокрастинации» и методикам, направленным на исследование перфекционизма (методика «Многомерная шкала перфекционизма» П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта (в адаптации И. И. Грачевой), методика «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой), установлено, что для девушек, обладающих прокрастинацией, характерны:

- низкий уровень социально предписанного перфекционизма ($\beta = -0,24, p = 0,04$). Они в низкой степени предрасположены к неадекватному реагированию на различные требования, которые предъявляются к ним окружающими, к рассмотрению их как необоснованных, к игнорированию этих требований при выполнении дальнейших заданий;

- высокий уровень патологического перфекционизма ($\beta = 0,14, p = 0,19$). Они неспособны испытывать удовольствие от проделанной работы, для них характерно наличие жёстких высоких стандартов, страха неуспеха, напряжённое (тревожное) отношение к заданиям, оттягивание действий, наличие мотивации избегания негативных последствий и жёсткой самокритики;

- высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других ($\beta = 0,19, p = 0,123$). Они склонны предъявлять чрезвычайно высокие требования к окружающим;

- низкий уровень перфекционизма, ориентированного на себя ($\beta = -0,18, p = 0,174$). Они имеют низкий уровень притязаний, мотивации для осуществления какой-либо деятельности, предъявляют к себе низкие требования.

Для юношей, обладающих прокрастинацией, характерны:

- высокий уровень социально предписанного перфекционизма ($\beta = 0,18, p = 0,095$). Они расценивают требования, предъявляемые окружающими как завышенные и нереалистичные;

- высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других ($\beta = 0,18, p = 0,103$). Они предъявляют чрезвычайно высокие требования к окружающим;

- низкий уровень нормального перфекционизма ($\beta = -0,13, p = 0,213$). Им в низкой степени присущи желание достичь совершенства, уверенность в своих действиях, наличие мотивации достижения, спокойное, но тщательное отношение к заданиям.

По результатам регрессионного анализа по методике «Мельбурнский опросник принятия решений» в адаптации Т. В. Корниловой и методикам, направленным на исследование перфекционизма, мы можем сказать, что для девушек, обладающих прокрастинацией в принятии решений, характерны:

- высокий уровень социально предписанного перфекционизма ($\beta = 0,33, p = 0,002$). Чем более девушки расценивают требования, предъявляемые к ним окружающими как завышенные, тем в большей степени они склонны откладывать на потом принятие важных решений;

- низкий уровень нормального перфекционизма ($\beta = -0,15, p = 0,151$). Чем ниже уровень нормального перфекционизма, тем в большей степени у индивида будет проявляться потеря самообладания в сложных жизненных ситуациях и неуверенность в себе.

По результатам регрессионного анализа по методике «Мельбурнский опросник принятия решений» в адаптации Т. В. Корниловой и методикам, направленным на исследование перфекционизма, мы можем сказать, что для юношей, обладающих прокрастинацией в принятии решений, характерен низкий уровень перфекционизма, ориентированного на себя ($\beta = -0,16, p = 0,155$). Чем более труднодостижимые цели ставят для себя юноши, тем более высокие стандарты они себе выдвигают, и чем выше стремление к их достижению, тем в большей степени они склонны откладывать на потом принятие важных решений.

По результатам регрессионного анализа по методике «Шкала общей прокрастинации» К. Лэя и методикам, направленным на исследование перфекционизма, мы можем сказать, что для девушек, обладающих академической прокрастинацией, характерно наличие низкого уровня перфекционизма, ориентированного на других ($\beta = -0,16, p = 0,150$). Чем выше уровень академической прокрастинации, т. е. способности откладывать решение различных заданий в учебной сфере, тем ниже будут предъявляться требования к окружающим людям.

Для юношей, обладающих академической прокрастинацией, характерно наличие высокого уровня общего перфекционизма ($\beta = 0,27, p = 0,150$). Чем выше уровень академической прокрастинации (способности откладывать решение различных заданий в учебной сфере), тем выше уровень перфекционизма, т. е. человек склонен чрезмерно стремиться к совершенству, имеет завышенный уровень притязаний, постоянно сравнивает себя с окружающими, идёт фиксация внимания на собственных неудачах и ошибках.

Заключение. Исследованием установлено: 1) предикторами прокрастинации девушек выступают низкий уровень социально предписанного перфекционизма и перфекционизма, ориентированного на себя, а также высокий уровень патологического перфекционизма и перфекционизма, ориентированного на других; 2) предикторами прокрастинации юношей выступают высокий уровень социально предписанного перфекционизма и перфекционизма, ориентированного на других, а также низкий уровень нормального перфекционизма; 3) предикторами прокрастинации в принятии решений девушками выступают высокий уровень социально предписанного перфекционизма и низкий уровень нормального перфекционизма; 4) предикторами прокрастинации в принятии решений юношами выступает низкий уровень перфекционизма, ориентированного на себя.

Список цитируемых источников

1. *Roedell, W. C.* Vulnerabilities of highly gifted children / W. C. Roedell // *Roeper Review*. — 1984. — № 6. — P. 127—130.
2. *Варваричева, Я. И.* Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // *Вопр. психологии*. — 2010. — № 3. — С. 207—238.
3. *Карвасарский, Б. Д.* Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Питер, 2002. — 101 с.
4. *Ларских, М. В.* Моделирование формирования конструктивного перфекционизма студента / М. В. Ларских // *Воспитательная деятельность вуза: инновационный подход: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* — Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2014. — С. 28—32.
5. *Семенюк, Л. М.* Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд., доп. — М.: Ин-т практ. психологии, 1996. — 304 с.
6. *Усов, И. А.* Психологические детерминанты прокрастинации: теоретический обзор / И. А. Усов // *Современные научные исследования и разработки*. — 2017. — № 8 (16). — С. 818—820.
7. *Шемякина, О. О.* Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов / О. О. Шемякина // *Психология и право*. — 2013. — № 4. — С. 33—37.
8. *Юдеева, Т. Ю.* Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Юдеева. — М.: МНИИП, 2007. — 23 с.

УДК 373.2

Л. Д. Глазырина¹, Л. А. Пшеницына²

¹Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

²Государственное учреждение образования «Минский городской педагогический колледж», Минск

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Введение. В современном мире изменяется характер взаимодействия между людьми и окружающими их объектами. В этой связи весьма важной становится проблема морально-нравственного и культурного развития личности, начиная с дошкольного возраста. В материалах данной статьи проблема социально-нравственного и личностного развития воспитанников дошкольного возраста рассматривается через призму инновационной направленности досуговой деятельности с позиций культурологического подхода, что требует изучения таких понятий, как «культурологический подход», «досуг», «досуговая деятельность».

Основная часть. Культурологический подход представляет собой совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ духовной жизни индивида с учетом системообразующих культурологических понятий: «культура», «ценности», «культурные образцы», «культурная деятельность», «культуротворчество» и др. Истоки культурологического подхода представлены в философских учениях мыслителей XVI—XVIII вв. Фрэнсиса Бэкона, Яна Амоса Коменского, Джона

Локка, Клода Гельвеция, Иоганна Генриха Песталоцци, рассматривавших культуру как средство воспитания личности. Термин «культурологический подход» в научный понятийный аппарат был введен Л. А. Уайтом, рассматривавшим культуру как организованную, интегрированную систему, внутри которой можно вычленил несколько подсистем: технологическую культуру (орудия труда, техника, материалы); социальную культуру (разнообразные формы и способы организации отношений между людьми, их поведения в обществе); идеологическую культуру (идеи, знания, верования, представленные в мифологии, религии, искусстве, философии, науке, народной мудрости и др.) [6]. Указанные автором подсистемы культуры, имеющие соответствующее содержание, позволяют говорить о возможностях социальной культуры, включающей культуру досуговой деятельности, в воспитании личности подрастающего поколения и формировании их отношений к окружающему миру.

В дальнейшем, во второй половине XX в., культурологический подход как направление в педагогике получил свое признание в трудах психологов и педагогов (К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Артамонова, В. Л. Бенин, Г. И. Гайсина, Е. И. Горбачёва, В. А. Доманский, И. В. Колмогорова, А. Ф. Мальшевский, В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, Н. Е. Щуркова и др.). Академик Д. С. Лихачев характеризовал культуру «как определяющее условие реализации созидательного потенциала личности и общества, как гуманистический ориентир и критерий развития человека и цивилизации» [3]. Таким образом, отдельные исследования философов, культурологов, педагогов показали, что культурологический подход имеет все основания рассматривать его в качестве одного из ведущих подходов в воспитании и развитии подрастающего поколения в различных видах деятельности, в том числе и в такой форме социокультурной деятельности как досуг.

Понятие «досуг» (от лат. *otium, otio*) сформировалось в древнегреческой культуре, рассматривалось как важная часть жизни человека, занимавшая одно из центральных мест в системе социальных отношений. Сократ считал досуг «драгоценным состоянием», неотъемлемым свойством жизни древнегреческого общества [5, с. 292]. Великие педагоги прошлого также придавали организации досуга и свободного времени ребенка большое внимание. Ян Амос Коменский подчеркивал важную роль досуга в воспитании детей дошкольного возраста, считая, что «...даже в забавах можно научиться тому, что впоследствии при случае может принести серьёзную пользу, когда того потребуют время и обстоятельства» [4, с. 158].

В XXI в. произошли трансформации, которые изменили все сферы жизни человека, в том числе и сферу досуга. С. В. Андреева говорит о том, что «феномен глобализации и сложившееся многообразие культур усложнили структуру досуга и создали множество форм и видов досуговой активности и деятельности». Также она выделила ряд современных направлений в сфере досуга: аксиологическое, или ценностное, связанное с распространением в обществе ценности свободы; регулятивное — со способами организации досуговых пространств; форматное — с форматом досуга. Данные направления подчеркивают важность исследования современного детского досуга и его развивающего потенциала, связанного с ценностями свободы, различными способами организации досуговых пространств, разнообразными формами досуга [1, с. 42].

Основным содержанием досуга как формы является досуговая деятельность. В современных психолого-педагогических исследованиях (Л. Д. Глазырина, М. Б. Зацепина, Т. С. Комарова, Б. А. Титов и др.) показана особая роль досуговой деятельности в период дошкольного детства. В указанных работах авторами отмечается, что досуговая деятельность как отдельный вид социокультурной деятельности, обладает большим потенциалом в приобщении детей к общечеловеческим и национальным культурным ценностям, в том числе и к ценностям гуманного отношения к окружающим людям и природе. Однако в практике работы учреждений дошкольного образования досуговая деятельность не получила широкого применения и используется преимущественно как развлечение и праздник. Вышесказанное показывает актуальность изучения возможностей современных направлений досуговой деятельности детей как инновационной формы воспитания и развития ребенка дошкольного возраста.

В исследованиях досуговой деятельности Л. Д. Глазыриной выделены следующие ее направления: оздоровительное, образовательное и воспитательное, — и на этой основе определены модели досуговой деятельности в учреждении дошкольного образования: 1) модель организации досуговой деятельности в рамках оздоровительного направления (знания в области гигиены, медицины и физической культуры, способствующие укреплению здоровья ребенка и их применение в условиях досуговых мероприятий); 2) модель организации досуговой деятельности в рамках образовательного направления (стремление к формированию собственной индивидуальности, интеллектуальному

и физическому развитию); 3) модель организации досуговой деятельности в рамках воспитательного направления (образование новых форм отношений и взаимодействий между детьми и взрослыми во время выполнения различных заданий); 4) модель организации досуговой деятельности, направленная на реализацию творческого потенциала ребенка (самореализация, самовыражение в творчестве); 5) модель организации досуговой деятельности, направленная на создание среды, способствующей развитию у ребенка желания быть счастливым (направленность ребенка на преобразование себя в окружающей его действительности); 6) модель организации досуговой деятельности, направленная на потребность ребенка ощущать свое комфортное состояние в сфере пространственного взаимодействия (формировать у ребенка умения изменять принятую позицию в различных видах игровых ситуаций в сфере взаимодействия со сверстниками) и др. [2, с. 8]. Выделенные автором направления досуговой деятельности и модели ее организации в дошкольном учреждении являются важными для рассмотрения потенциала досуговой деятельности в воспитании личности ребенка дошкольного возраста, так как акцентируют внимание педагогов на приобщении воспитанников к культурным ценностям, нормам и правилам культурного поведения.

Заключение. Рассмотренные досуг и досуговая деятельность как виды социокультурной практики являются важными инновационными составляющими процессов социализации и инкультурации личности воспитанника дошкольного возраста благодаря их широкому диапазону возможностей в свободном проявлении ребенком своих интересов, склонностей, реализации им творческих замыслов, самостоятельности в поступках, что является основой социально-нравственного и личностного развития личности в современных условиях информационного общества.

Список цитируемых источников

1. *Андреева, С. В.* Феномен досуга: история и современность / С. В. Андреева // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2011. — № 3. — С. 42—45.
2. *Глазырина, Л. Д.* Досуг в воспитании и развитии детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина // Пралеска. — № 2. — 2016. — С. 3—9.
3. *Лихачев, Д. С.* Декларация прав культуры [Электронный ресурс] / Д. С. Лихачев. — Режим доступа: <http://likhachev.ifond.spb.ru/Articles/dec.html>. — Дата доступа: 12.02.2018.
4. *Пискунов, А. И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. — М. : Просвещение, 1971. — 560 с.
5. *Фролов, Э. Д.* Парадоксы истории — парадоксы Античности : очерки / Э. Д. Фролов. — СПб : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. — С. 292.
6. *Уайт, Л.* Избранное: Наука о культуре / Л. Уайт. — М. : РОССПЭН, 2004. — 960 с.

УДК 378.096

Е. П. Гончарова

Белорусский национальный технический университет, Минск

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СФЕРА ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА

Введение. Белорусский национальный технический университет является ведущим в нашей стране по подготовке педагогов-инженеров. Инженерно-педагогическая специальность — это уникальная возможность для студента попробовать себя в стенах университета как в гуманитарном, так и в техническом направлениях профессиональной самореализации. Данный выбор бывает длительным, чаще всего — на старших курсах. В решении жизненно важного вопроса «кем быть?» студент осмысливает изучаемые гуманитарные и технические блоки дисциплин, «примеряя» на себя весь спектр возможных профессиональных компетенций. Интеллектуальная сфера студента в этом процессе занимает ведущее место. В условиях постиндустриального общества, когда рынок профессий подвержен стремительным изменениям, актуализируется роль интеллектуальной сферы будущего специалиста.

Основная часть. Сегодня исследователи спорят о том, что даёт человеку интеллектуализация технологий: расширяет его умственные способности или, наоборот, их сужает. Предположения учёных неоднозначны, поскольку оценить влияние технологий непосредственно на психическое развитие человека прямолинейно невозможно [1]. Психологи и педагоги, отмечая негативное воздействие новой среды, говорят о клиповом мышлении, изменении процессов запоминания и воспроизведения, расстройств внимания и т. п.

В общественном контексте всё чаще высказываются предположения о том, что глубокий социально-экономический кризис будет связан с высвобождением человека из автоматизируемых и алгоритмизируемых областей профессионального труда в контексте четвертой промышленной революции [2]. Специалисты отмечают, что этот процесс уже начался и примеры применения интеллектуальных систем уже есть. Многие из них основаны на технологии самообучающихся нейронных сетей; получения сетевой информации и удаленного управления; применения технологий, получивших обобщенное наименование big data [1].

Подготовка квалифицированной рабочей силы, способной осваивать, применять и совершенствовать новые технологии, становится ключевой частью новой экономики, обозначаемой как экономика знания. Речь идет также о другой характеристике экономики, ее цифровом формате (например, в России разработана программа «Цифровая экономика Российской Федерации»). На фоне этого исследователями указывается, что существует риск исключения значительной части дееспособного населения из экономики производства в связи с тем, что они просто не смогут или будут неспособны осваивать новые квалификации.

В связи с этим возникает необходимость нового осмысления инженерно-педагогической специальности в двух ракурсах: во-первых, интеллектуализация подготовки педагога-инженера как выпускника высшей школы и, во-вторых, интеллектуализация инженерно-педагогической специальности, позволяющей её носителям обеспечивать требуемый рынком труда уровень подготовки квалифицированной рабочей силы в колледжах и лицеях.

Не случайно в последнее десятилетие активизировалась научная проблематика, связанная с развитием интеллекта студентов в университете. Данная тенденция, на наш взгляд, связана с понижением в этот период интеллектуального уровня абитуриентов, что, в свою очередь, связано с таким явлением на территории постсоветского пространства, как массовое высшее образование.

Исследователи выделяют педагогические условия, необходимые для развития интеллекта обучающихся [3]. Обозначим некоторые из них применительно к подготовке педагога-инженера: 1) интеграция в образовательном процессе традиционного содержания обучения и инновационных форм организации учебного процесса с целью развития интеллекта студентов; 2) субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов; 3) учет приоритетности развития определенного вида интеллекта на каждом возрастном этапе; 4) разработка и реализация модели развития интеллекта обучающегося как основы практической деятельности преподавателя по развитию интеллекта студентов; 5) сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в университете; 6) мониторинг развития интеллекта в процессе обучения; 7) стимулирование развития интеллекта студентов; 8) осуществление личностно ориентированного подхода к организации учебной и внеучебной деятельности студентов.

Считаем системообразующим в этом перечне осуществление личностно ориентированного подхода к организации учебной и внеучебной деятельности студентов.

Личностно ориентированная педагогика базируется на человекоцентрированном подходе, разработанном К. Роджерсом [4]. Согласно этой модели, образовательный процесс должен строиться на стремлении обучаемого к росту и непреодолимому желанию творить. Задача преподавателя — организовать такие взаимоотношения с обучающимся, которые способствовали бы свободному проявлению названных тенденций.

Обозначим основные принципы человекоцентрированного подхода: принцип индивидуального подхода; самоактуализации; самореализации; диалогичности; индивидуального выбора; творчества; успеха; доверия и поддержки; уважения; индивидуально значимых ценностей; опережающего характера обучения; вариативности; систематичности и последовательности; непрерывности; принцип профессиональной релевантности; социальной защищенности.

Принцип индивидуального выбора важен, поскольку сущность обучения заключается в таких изменениях структуры, организации и содержания образовательного процесса, которые могут в полной мере учитывать склонности, интересы и способности обучаемых. Принцип индивидуального выбора позволяет обучаемому углубленно изучать отдельные дисциплины.

Принцип непрерывности в образовании является фундаментальным, поскольку нарушение непрерывности обучения порождает бессистемность в поддержании практических навыков, отсутствие гарантии качественной стороны.

Принцип профессиональной релевантности формирует адекватное отношение к предполагаемой профессии, стимулирует выбор учебных дисциплин и глубину их изучения.

В настоящее время возрастания конкуренции на рынке профессий актуализируется принцип социальной защищенности.

Заключение. Сегодня прогнозирование будущего не только в сфере профессиональной деятельности, но и в общественных отношениях осуществляется в рамках формирующегося направления «футурология», что позволяет осмыслить тенденции, риски, перспективы постиндустриального общества. Результаты прогнозов нельзя назвать единодушными. Появление таких документов, как «Атлас новых профессий», «Навыки будущего» и подобных есть руководство к действию по осмыслению и внедрению новых подходов к подготовке педагогов-инженеров и, в частности, к совершенствованию их интеллектуальной сферы.

Список цитируемых источников

1. *Заводчиков, Д. П.* Изменения квалификации и требований к субъекту профессиональной деятельности в цифровой экономике / Д. П. Заводчиков // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24—25 апр. 2018 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. — Екатеринбург, 2018. — С. 369—371.*
2. *Шваб, К.* Четвертая промышленная революция / К. Шваб. — М. : Эксмо, 2016. — 208 с.
3. *Бахтина, О. В.* Педагогические условия развития интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Бахтина. — Воронеж, 2007. — 203 л.
4. *Гончарова, Е. П.* Современные образовательные технологии в профессиональном обучении : конспект лекций / Е. П. Гончарова. — Минск : БНТУ, 2013. — 48 с.

УДК 378.096

Е. П. Гончарова¹, Ю. С. Кротикова²

¹Белорусский национальный технический университет, Минск

²Учреждение образования «Барановичский государственный профессиональный лицей строителей», Барановичи

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА КАРЬЕРНЫЙ РОСТ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Введение. Целью деятельности любого профессионального учреждения образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, которые будут отвечать требованиям рынка труда. Востребованность и конкурентоспособность являются показателями успешной организации образовательного процесса в учреждениях образования. Наряду с предметно-практическими знаниями и умениями, педагогам необходимо развивать и совершенствовать индивидуальные показатели обучающихся. Существует ряд показателей, негативно влияющих на развитие индивидуальных качеств человека, одно из которых — тревожность. Сегодня, в информационный век стремительно развивающихся технологий, объем знаний, умений и навыков будущих выпускников недостаточен для удовлетворения потребностей рынка труда. Карьерный рост может планировать только конкурентоспособный специалист. Последний должен быть мобильным и всесторонне развитым, способным ориентироваться в новых социальных условиях и выполнять ряд действий за пределами своей квалификации. Одной из главных задач современной профессиональной педагогики является совершенствование уровня тревожности обучающихся — будущих специалистов.

Основная часть. В постиндустриальном обществе стали востребованы и успешны работники, способные выстраивать транспрофессиональную (поливариативную) карьеру и быть транспрофессионалами.

В современном обществе работники вынуждены реализовывать поливариативную карьеру, концепцию которой предложил Д. Холл: карьера каждого человека уникальна и неповторима, это совокупность карьерных циклов, каждый из которых состоит из мини-стадий профессионального развития (вхождение — освоение — достижение мастерства — уход) и чередуется с короткими, но интенсивными периодами профессионального переобучения. Всё это может происходить в пространстве не одной профессии, а разных сфер деятельности, организаций и функциональных задач.

Характеристики поливариативной карьеры: ответственность за карьеру несет работник; основные ценности — свобода и развитие; высокий уровень профессиональной мобильности; высокий уровень неопределённости; критерием успеха является не уровень должности или заработная плата, а осознание психологического успеха. Как видим, успешная карьера тесно связана с уровнем индивидуального развития и, в частности, с уровнем тревожности профессионала. Карьерный рост выпускника определяется его профессиональной компетентностью, в которой специальные знания должны совмещаться с навыками общения, эмоциональной устойчивости, основами личностного роста, самодиагностики и других свойств.

Карьерное развитие связано не только с психологическими задачами и особенностями конкретного возраста (возрастные особенности психики и личности), но и с общей стратегией жизни, осознанно или неосознанно реализуемой человеком. В случае, когда человек способен выработать такое адекватное стратегическое видение собственной жизни, он становится, по К. С. Абульхановой, субъектом жизнедеятельности, а карьера — одной из жизненных задач [1]. Сочетание реализации себя в различных сферах в соответствии с индивидуальными особенностями образует уникальный стиль жизни (Г. Олпорт). Карьера — это индивидуально осознаваемая, обусловленная изменяющимися в течение жизни взглядами, позициями, поведением и опытом, и проектируемая последовательность изменяемых жизненных целей и процесс достижения этих целей в результате трудовой и профессиональной деятельности. Карьера сопровождается занятием определенных социально-профессиональных ролей и сменой социально-профессиональных статусов [2].

Основной целью профессионального образования становится формирование у выпускника постоянного стремления к самосовершенствованию и, как следствие, развитие у него качеств высокообразованной личности [3]. Для развития этих качеств необходимо задействовать и совершенствовать все восемь сфер индивидуальности обучающихся: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, сферу саморегуляции, предметно-практическую, этическую и экзистенциальную (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, Е. П. Гончарова). В совокупности эти сферы характеризуют целостность, гармоничность и разносторонность индивидуальности обучающихся. Все сферы обучающегося находятся в тесной связи друг с другом и способны к взаимному влиянию как в положительную, так и в отрицательную сторону. Эмоциональная сфера индивидуальности человека связана не только с его физиологическими реакциями, она коррелирует и с интеллектуальными его проявлениями. Доказательством тому является изучение в научной литературе таких понятий, как эмоциональная память (К. В. Гавриловец), эмоциональное восприятие на основе интуиции (Т. Э. Тютюнникова) [4].

Существует утверждение, что от степени развитости эмоциональной сферы личности зависит способность человека к «вчувствованию», соучастию, сопереживанию, эмпатии, его готовность к постижению всего многообразия бытия, широта воззрений, творческая активность. Чем ярче и острее способен человек реагировать на окружающий мир, чем доступнее для него вся сфера идей и чувств, чем богаче его внутреннее бытие, тем значительнее и уникальнее его личность, обретая в гармонии эмоции и интеллекта способность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию [5].

Эффективность современного образования может быть обеспечена при условии своевременного снижения уровня таких негативных состояний, как агрессия и эмоциональное выгорание преподавателя, тревожность педагога и обучающегося. Необходимо отметить, что сегодня педагоги-исследователи делают главный акцент не на эмоциях и чувствах (эти критерии вторичны), а основываются на таких аспектах, как тревожность и самооценка. С одной стороны, тревожность является проблемой современной цивилизации, а с другой — это негативная черта личности, которая может являться препятствием для получения и совершенствования знаний, умений и навыков.

Два вида тревожности — ситуативная и личностная — выделены Ч. Спилбергером. Ситуативная тревожность может возникнуть в ожидании возможных неприятностей и осложнений в жизни у любого человека. Иногда человек перед серьезными обстоятельствами демонстрирует инертность и безответственность (это объясняется сниженным уровнем ситуативной тревожности), что чаще всего

свидетельствует об инфантильной жизненной позиции и недостаточной сформированности самосознания. Личностная тревожность проявляется, когда человек склонен к постоянным переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, даже в тех, которые объективно к этому не располагают. Подверженный такому состоянию человек постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, которое закрепляется в процессе его развития и становления характера, влияет на формирование заниженной самооценки.

Исследуя тревожность, Ч. Спилбергер разработал шкалу, по которой проранжировал тревожность по трем уровням: высокий, умеренный и низкий. Испытывая пограничные уровни тревожности (неадекватную тревожность), обучающиеся, а в будущем специалисты, не смогут в полной мере и эффективно выполнять свои обязанности. Тревожность может вызывать чувство волнения и неуверенности в себе и своих силах, снижать уровень умственной работоспособности и отрицательно влиять на все сферы индивидуальности и профессиональную успешность. Задача преподавателя — научить обучающихся справляться с негативными состояниями и направлять их в нужное русло посредством современных методов и средств обучения.

Заключение. Тревожность является индивидуальной чертой личности, которая может быть результатом негативного социального опыта и стать причиной возникновения серьезных трудностей как в процессе обучения, так и в профессиональной карьере. Неадекватный уровень тревожности может дезориентировать, стать препятствием к достижению поставленных целей и сделать человека неконкурентоспособным в профессиональной среде. Преподавателю целесообразно обращать внимание на уровень тревожности обучающихся и помогать совершенствовать его в рамках образовательного процесса, что позволит повысить эффективность последнего и обеспечить рынок труда конкурентоспособными специалистами с возможностью успешного карьерного роста.

Список цитируемых источников

1. *Зиннатова, М. В.* Проектирование карьеры субъектов профессиональной деятельности / М. В. Зиннатова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24—25 апр. 2018 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. — Екатеринбург, 2018. — С. 378—381.
2. *Заводчиков, Д. П.* Психология карьеры : учеб. пособие / Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. — 155 с.
3. *Данакин, Н. С.* Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективности работы современного вуза [Электронный ресурс] / Н. С. Данакин, А. И. Шутенко // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15869>. — Дата доступа: 18.09.2018.
4. *Гончарова, Е. П.* Эмоциональная сфера студента в контексте педагогики индивидуальности [Электронный ресурс] / Е. П. Гончарова // Актуальные вопросы профессионального образования : тез. докл. I Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18 мая 2017 г. / Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники ; редкол.: С. Н. Анкуда [и др.]. — Минск, 2017. — С. 74—75.
5. *Цилинко, А. П.* Педагогика искусства в развитии эмоциональной сферы личности / А. П. Цилинко // Человеческий капитал. — 2014. — № 11. — С. 62—64.

УДК 372.881.111.1

Л. С. Гордиенко

Учреждение образования «Военная академия Республики Беларусь», Минск

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Введение. Вооруженные силы продолжают играть существенную роль в международной политике. «Постоянно модернизируются средства вооруженной борьбы, теории ведения современной войны и военного искусства. В этих условиях подготовка военных кадров должна проходить на надлежащем уровне и соответствовать развитию военного искусства, вооружения и военной техники» [3, с. 8].

Военная психология — отрасль отечественной психологии, во многом закономерно отражающая как ее состояние, развитие, особенности, так и реальные потребности войсковой практики. В отечественную военную психологию большой вклад внесли ученые А. В. Барабанщиков, М. И. Дьяченко, Г. Д. Луков, К. К. Платонов, Н. Ф. Феденко и др.

Военное образование представляет собой систему воспитания, обучения и развития военнослужащих, процесс и результат усвоения военных знаний, умений и навыков, формирования компетентностей, необходимых для выполнения задач воинской службы. Важнейшими условиями достижения эффективности обучения курсантов являются учет психологических закономерностей процесса обучения, предполагающий психологически правильное взаимодействие преподавателя и обучаемых, преодоление объективных трудностей в ходе усвоения знаний, умений и навыков профессиональной деятельности.

Основная часть. Расширение международных контактов, политика интеграции Беларуси в мировое сообщество, условия современной жизни заставляют пересмотреть традиционные представления о социальной сущности образования в целом.

Молодых людей, которые призываются на срочную службу в Вооруженные силы или поступают в военную академию, ждет очень резкая смена образа жизни. Тяжелым испытанием становится жесткий режим, большая физическая нагрузка, высокая напряженность и интенсивность учебного процесса, необходимость овладения боевой техникой и оружием, подготовка к деятельности, несущей в себе реальную угрозу для жизни, беспрекословное подчинение старшим по званию и т. д. Все эти физические и психологические перегрузки вызывают у курсантов тревожность. Высокая тревожность снижает мотивацию на успех, замедляет умственные действия, отрицательно сказывается на протекании и результативности учебной деятельности [1].

Курсанты Военной академии занимаются изучением иностранного языка в основном на I курсе в возрасте 17—19 лет. Первый курс — самый сложный и трудный для курсантов. Этот юношеский возраст очень важен, так как это переход к зрелости. Для такого возраста характерен большой оптимизм, вера в собственные силы, чуткое и доброе отношение к людям, искренность, непосредственность, задушевность, чувство товарищества. Также происходит активный процесс формирования мировоззрения, складываются основные предпосылки для развития творческого мышления. К ним относятся определившаяся иерархия ценностей, зрелость эмоциональной сферы, развитая потребностно-мотивационная сфера, сложившийся познавательный стиль деятельности. Познавательный мотив, определяющий основу учебной деятельности, является ведущим и предполагает развитие творческого мышления, желание выработать своё отношение к жизни. Также характерны острая восприимчивость, сильная впечатлительность, повышенная эмоциональность. Каждый успех вызывает у них большую радость, ошибка, сбой — глубокую озабоченность, недовольство самим собой.

Для многих учёба в военном учреждении высшего образования (УВО) — начало самостоятельной жизни. Юноши впервые встречаются с новой обстановкой, возникает противоречие между первичными формами поведения и уставными требованиями. Так как многие курсанты, поступая в Военную академию, имеют очень низкий уровень подготовки, возникает противоречие между объемом, новизной, сложностью учебного материала, с одной стороны, и отсутствием навыков и умений самостоятельной работы в условиях военного УВО — с другой. Программа по изучению иностранных языков весьма насыщенная и интересная. Каждая тема изучается на протяжении трех-четырёх пар. Темы взаимосвязаны между собой, что облегчает процесс обучения в том случае, если курсант активно работает на всех занятиях, выполняет все задания на самоподготовке (хорошо выучивает все лексические единицы по теме, готовит устные сообщения, выполняет грамматические упражнения). Однако если курсант систематически не готовится к занятиям, не посещает консультации, чтоб обратиться за помощью к преподавателю, то ему будет сложно как во время занятий, так и при подготовке к зачету и экзамену, а весь процесс обучения может вызвать отрицательные психические реакции, переживания.

Также очень важно для формирования коммуникативной функции, преодолеть психологический барьер при общении, так как при изучении иностранных языков самое главное это научить общаться, не бояться вступать в коммуникацию с собеседником. В связи с этим предусмотрены различные формы деятельности: работа в парах и в мини-группах. В совместной, хорошо и интересно организованной деятельности у курсантов развиваются близкие по содержанию стремления и интересы, формируется крепкий и сплочённый курсантский коллектив, появляются положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства обучаемые испытывают достаточно долго,

то у них возникает новая потребность в самой этой деятельности, вызывающей приятные эмоциональные переживания. Основными условиями развития военно-профессиональных интересов и склонностей у курсантов являются: осознание важности изучаемого предмета, несмотря на то, что он не является профилирующим; яркость и новизна изучаемого материала, проблемный характер его изложения, творческое решение учебных задач; увлекательная форма изложения знаний, вызывающая положительное эмоциональное отношение к изучаемой специальности; активность и напряженность на занятиях, возможность действовать самостоятельно, решать определённые учебные задачи, на практике применять приобретаемые знания, умения и навыки; обеспечение положительных результатов в учебной деятельности курсантов, что вызывает у них удовлетворённость своей учёбой; постановка перед каждым курсантом в ходе учёбы более сложных задач, требующих самостоятельности и активности на занятиях; внедрение элементов состязательности в практические занятия; формирование целеустремлённости как волевого качества.

К примеру, курсанты начинают изучение иностранного языка с тем «Страницы биографии. Моя семья», «Мой рабочий/выходной день», где есть тексты об известных военнослужащих, их биографиях, семьях, что вызывает у них реальный интерес. Актуальным является прохождение темы «Карьера военнослужащего», где курсанты узнают о жизни и карьере знаменитых руководителей, военачальников и т. д.

В связи с этим на I курсе также необходимо формировать возможность человека воспринимать новое знание или критически анализировать и пересматривать уже имеющееся знание, способности к саморегуляции, развитию и совершенствованию. Всего этого можно достичь посредством формирования у курсантов интеллектуального потенциала офицера, который исследователь И. А. Ибраев определяет как «совокупность качеств личности, которые способствуют активизации мыслительных функций и проявлению поведенческих стереотипов, приобретенных в процессе обучения и деятельности в военно-социальном окружении» [2, с. 7]. Интеллектуальный потенциал способствует формированию индивидуальных стилей и стратегий решения военно-профессиональных задач в различных условиях жизнедеятельности, эффективного индивидуального подхода военного к ситуации, требующей творчества, познавательной и мыслительной активности. Понятие «интеллектуальный потенциал» рассматривается в работах Д. Брунера, Б. С. Гершунского, В. В. Давыдова и т. д.

Заключение. От качества подготовки военных специалистов напрямую зависит способность Вооруженных Сил Республики Беларусь обеспечить стратегическое сдерживание, боевую готовность войск и защиту интересов Отечества.

Будущий офицер должен быть всесторонне развит, обладать высокими профессиональными умениями и навыками, иметь высокий уровень интеллектуального развития и креативности, быть «специалистом, обладающим такими личностными качествами, как системность мышления, информационной и коммуникативной культурой, самостоятельностью, инициативностью и т. д.» [4, с. 7]. Вместе с тем возникает принципиально новая позиция — организации высшего образования такого уровня, при котором специалисты будут способны участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Список цитируемых источников

1. *Жданов, В. Ю.* Влияние тревожности курсантов на эффективность учебной деятельности / В. Ю. Жданов // Студенческий научный форум : материалы IV Междунар. студенч. электрон. науч. конф., Воронеж, 5 февр. 2012 г. / Воен. авиац. инженер. ун-т. — Воронеж, 2012. — С. 126.
2. *Ибраев, А. И.* Развитие интеллектуального потенциала курсантов в системе военно-профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Ибраев. — Казан. гос. технол. ун-т. — Казань, 2008. — 216 л.
3. *Шакур, К. В.* Актуальные вопросы функционирования и совершенствования качества подготовки военных специалистов / К. В. Шакур, Д. Н. Вершило // Повышение качества подготовки военных специалистов в учреждениях образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30 нояб. 2016 г. ; редкол.: Д. В. Ковылов [и др.]. — Минск : БГУИР, 2016. — С. 8.
4. *Шаповал, А. И.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Шаповал. — Магнитогорск, 2005. — 177 л.

РОЛЯ ПРАКТЫЧНЫХ ЗАНЯТКАЎ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ФАРМІРАВАННІ ПРАФЕСІЙНАЙ НАКІРАВАНАСЦІ БУДУЧАГА НАСТАЎНІКА

Уводзіны. Навукова-тэхнічны прагрэс аказвае ўплыў на ўсе сферы чалавечай дзейнасці. Узрастаюць патрабаванні да якасці працы, да развіцця прафесійных функцый работнікаў, паколькі ў працэсе працоўнай дзейнасці чалавек выступае як вядучая сіла грамадскіх пераўтварэнняў.

Якасці асобы будучага спецыяліста закладваюцца ўжо ў школе, з першых дзён навучання. Першыя маральныя, псіхалагічныя і дзелавыя якасці асобы дзіця атрымоўвае ў дашкольных установах і ў пачатковых класах. Таму да выхавальнікаў дашкольных устаноў і настаўнікаў пачатковых класаў прад'яўляюцца надзвычай высокія прафесійныя патрабаванні.

Асноўная частка. Нягледзячы на значныя дасягненні ў падрыхтоўцы педагагічных кадраў, апошнім часам пачалі назірацца нявырашаныя праблемы, выяўляюцца пэўныя недахопы. Узровень навучання і выхавання будучых педагогаў не заўсёды ў поўнай меры адпавядае пастаўленым задачам; у вучэбна-выхаваўчым працэсе дагэтуль пашыраны экстрэнсіўныя формы і метады выкладання, ухіл робіцца на пашырэнне аб'ёму матэрыялу ва ўрон развіццю навываўчых самастойнага, творчага мыслення, педагагічнага майстэрства.

Адной з прычын указаных недахопаў з'яўляецца паступленне ва ўстанову вышэйшай адукацыі (УВА) навучэнцаў, якія не заўсёды зарыентаваны на прафесію педагога. Выпускнікі школ не заўсёды дакладна вызначаюць сваю жыццёвую пазіцыю. У сувязі з гэтым да педагагічнай прафесіі, як і да ўсякай іншай, неабходна рыхтаваць маладых людзей дыферэнцыравана, з улікам інтарэсаў і схільнасцей асобы. Дакладней гаворачы, пры падрыхтоўцы спецыялістаў неабходна ўлічваць жыццёвую мэтанакіраванасць, гатоўнасць асобы да выбару і атрымання прафесіі.

У псіхалага-педагагічнай літаратуры паняцце накіраванасці разглядаецца з розных пазіцый. Адны аўтары пад накіраванасцю асобы разумеюць лад, сістэму матываў (С. Л. Рубінштэйн, Л. І Батовіч), другія — дамініруючыя адносіны да свету, да людзей, да сябе (П. М. Якабсон), трэція — такія псіхалагічныя ўласцівасці, якія вызначаюць дзейнасць чалавека, агульную накіраванасць гэтай дзейнасці ў розных канкрэтных абставінах (В. С. Мерлін). Прафесійная накіраванасць знаходзіць сваё адлюстраванне ў інтарэсах, схільнасцях і імкненнях чалавека займацца пэўным відам працоўнай дзейнасці Гэта адна з вядучых характарыстык якасцей асобы педагога.

У прафесійнай моўнай падрыхтоўцы настаўнікаў пачатковых класаў узмацняецца ўвага выкладчыкаў вышэйшай школы да творчага выкарыстання патэнцыялу тэарэтычных і практычных моўных курсаў з мэтай паляпшэння падрыхтоўкі спецыялістаў. У практыцы навучання роднай мове ва УВА дакладна размяжоўваюцца лекцыі, семінарскія і практычныя заняткі.

Так, у прыватнасці, лекцыя выкладчыка знаёміць студэнтаў з асновамі навуковай тэорыі, канцэптуальнымі падыходамі, вызначае кірунак, змест і характар усіх астатніх форм вучэбных заняткаў і самастойнай працы студэнтаў. І ўсё ж, на думку некаторых вучоных, у прыватнасці Т. А. Ільіной [1, с. 40], лекцыя — пасіўная форма навучання, бо ў перыяд лекцыі нялёгка вызначыць узровень актыўнасці разумовай дзейнасці студэнтаў. А эфектыўнасць навучальнага працэсу ўзрастае з павышэннем уласнай актыўнасці студэнтаў.

Актыўнай формай навучання з'яўляюцца семінарскія заняткі, мэта якіх — сінтэз апрацаванай студэнтамі інфармацыі, суаднясенне яе з матэрыяламі лекцыі, фарміраванне ў студэнтаў умення крытычна ацэньваць. Семінары закліканы вучыць студэнтаў разважаць, спрачацца, думаць творча.

Аднак, не адмаўляючы ролі гэтых форм вучэбнай дзейнасці, мы разглядаем як важнейшае сувязное звяно паміж інфармацыяй, атрыманай на лекцыі, і асэнсаваннем спосабаў прымянення яе палажэнняў у моўнай і маўленчай дзейнасці менавіта практычныя заняткі. Для практычных заняткаў уласцівы свой узровень засваення матэрыялу. Узроўневы падыход дапамагае выкладчыку лепш іх падрыхтаваць: ставіць рэальныя мэты, аптымальна адбіраць змест, метады навучання.

Практычныя заняткі ствараюць даволі спрыяльныя ўмовы для рэалізацыі эфектыўнай зваротнай сувязі. Менавіта таму мэтазгодна вылучыць прынцып арганічнай узаемасувязі лекцыі і практычных заняткаў, які прадугледжвае рэалізацыю моўных тэарэтычных звестак ў практычным маўленні. Змест практычных заняткаў мае на мэце падрыхтаваць лінгваметадычную аснову для пераарыентацыі курса на патрэбы практыкі. Адбор, інтэграцыя і арганізацыя тэарэтычнага і практычнага дыдактычнага матэрыялу, метадаў і прыладаў працы пры арганізацыі практычных заняткаў вызначаюцца мэтамі і задачамі навучання мове ва УВА і школе. Аднак гэта не арыентуе на механічнае вывучэнне школьнага курса. Вядома, фундаментальныя палажэнні лінгвістыкі павінны канцэптуальна суадносіцца са школьнымі, бо прафесійная накіраванасць пранізвае ўсю навучальную працу па беларускай мове ў арганічным адзінстве як ва УВА, так і ў пачатковай школе. Уласныя назіранні, аналіз псіхалага-педагагічнай і метадычнай літаратуры даюць магчымасць зазначыць, што найбольш тыповым недахопам практычных заняткаў у педагагічнай навучальнай установе з'яўляецца іх недастатковая прафесійная накіраванасць. Перш-наперш праблема ў тым, каб дапамагчы студэнтам на практычных занятках не толькі знаходзіць патрэбныя з'явы і факты, расчляняць іх, вызначаць істотныя прыкметы, рабіць вывады, супастаўляць моўныя адзінкі па будове, значэнні і функцыі, але і навучыць будучых настаўнікаў успрымаць і складаць тэксты розных стыляў, тыпаў і жанраў, набываць навыкі карыстання мовай як педагагічным сродкам навучання і ўздзеяння на розум і сэрцы іншых людзей. У такіх умовах практычныя заняткі становяцца сродкам далучэння студэнтаў да будучай прафесійнай дзейнасці, «вытворчым цэхам», дзе ўдасканальваюцца і развіваюцца педагагічныя здольнасці і метадычнае майстэрства.

Асноўныя намаганні студэнтаў на практычных занятках накіроўваюцца на асэнсаванне сістэмы мовы. Моўныя з'явы часцей за ўсё засвойваюцца толькі ў аспекце формы і значэння. У ходзе падрыхтоўкі настаўніка пачатковых класаў варта лічыцца з тым, што настаўнік у сваёй прафесійнай дзейнасці мае справу і з функцыямі мовы, і з метадыкай яе выкладання. Студэнты недастаткова знаёмяцца з прыёмамі, якія дапамагаюць успрымаць змест прачытанага, ствараць тэксты, характарызаваць мову суразмоўніка з боку яе гучнасці, захавання арфаэпічных, граматычных і стылістычных норм.

Як паказвае вопыт найбольш кваліфікаваных выкладчыкаў, актыўнасць самастойнай працы студэнтаў на практычных занятках на беларускай мове можна арганізаваць у наступных узаемазвязаных напрамках: змястоўна-пазнавальным, матывацыйна-мэтавым, метадычна-накіраваным, камунікатыўна-маўленчым, кантрольна-рэгуляцыйным.

У гэтай сувязі відавочна неабходнасць у тым, каб дапамагчы студэнту не толькі набыць веды па роднай мове, але і навучыцца прафесійна карыстацца словам, актыўна выкарыстоўваць яго ў ходзе маўленчай практыкі. Пры падрыхтоўцы да практычных заняткаў выкладчыку даводзіцца, з аднаго боку, арыентавацца на студэнта, а з другога — арыентаваць студэнта на будучага вучня, на ўмовы, у якіх яму давядзецца працаваць, і на функцыі, якія прыйдзецца выконваць.

Практычныя заняткі аказваюць вялікі ўплыў на развіццё асобы студэнта. Выкладчык не заўсёды мае на ўвазе, што ён рыхтуе будучага настаўніка, а таму немэтазгодна захапляцца толькі адной лінгвістычнай навукай. Задача выкладчыка — адукоўваць студэнтаў, развіваць іх педагагічныя здольнасці і моўную культуру, фарміраваць як лінгвістычную, так і камунікатыўна-маўленчую, дыдактыка-метадычную і моўна-эстэтычную кампетэнцыі. У гэтых адносінах карыснымі будуць наступныя практыкаванні, змест якіх складалі прафесійна накіраваныя тэксты. Заданні да іх арыентаваны на асэнсаванне будовы тэксту і вызначэнне тэкстаўтваральнай ролі моўных адзінак:

1. Прачытайце тэкст. Знайдзіце ў ім сінтаксічныя канструкцыі, якія ўскладняюць структуру простага сказа, выявіце іх ролю і асаблівасці ўжывання ў мове. Зрабіце сінтаксічны разбор двух сказаў.

2. Дайце заглавак тэксту, вызначце яго мэтанакіраванасць. Складзіце разважанне на тэму «Настаўніку ў пояс пакланюся, ён — гонар і надзея Беларусі», ужываючы ўскладняльнікі простых сказаў.

3. Пры вывучэнні тэм з раздзелу «Сінтаксіс» складзіце разважанні на агульна-чалавечыя і адначасова прафесійныя тэмы: «Якія справы чалавек павінен здзейсніць на Зямлі?»; «Мы ўсе абавязаны...»; «Каб стаць сапраўдным настаўнікам...»; «Я мару стаць...»; «Прафесія, якую я люблю...».

Заклучэнне. Практычныя заняткі па беларускай мове варта лічыць неад'емнай часткай фарміравання актыўнай жыццёвай пазіцыі студэнтаў, адной з асноўных арганізацыйных форм прафесійнага навучання. Менавіта на практычных занятках па роднай мове раскрываецца магчымасць найбольш поўнага ажыццяўлення прафесійнай накіраванасці навучання, фарміравання ў студэнтаў прафесійна значымых ведаў і ўменняў, якія спатрэбяцца ім у іх працоўнай дзейнасці.

Список цитируемых крыніц

1. *Ильина, Т. А.* Проблемное обучение — понятие и содержание / Т. А. Ильина // Вестн. высш. шк. — 1996. — № 2. — С. 39—48.
2. *Парамзин, В. П.* Профессиональная направленность личности и её формирование в школьные годы / В. П. Парамзин. — Новосибирск, 2001. — С. 24.
3. *Протчанка, В. У.* Навучанне роднай мове. Сацыяльны і псіхалага-педагагічны аспекты / В. У. Протчанка, Л. А. Уздзенава // Нар. асвета. — 1991. — № 4. — С. 11—15.

УДК 378.1

Н. И. Демидова

Учреждение образования

«Могилевский государственный университет продовольствия», Могилев

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. Окружающее учреждение высшего образования культурно-историческое пространство содержит в себе потенциальные возможности, которые при оптимальном использовании в рамках внеаудиторных воспитательных мероприятий могут стать условиями для развития социально-личностных компетенций будущих специалистов. Для реализации направления деятельности социально-гуманитарной кафедры — интеграция локальной среды профессионального воспитания в социальную — используются многообразные ресурсы, которые каждый преподаватель может моделировать исходя из особенностей дисциплины, уровня готовности студентов. Одним из таких ресурсов являются разработанные квесты для активной работы студентов в культурно-историческом пространстве Могилева.

Основная часть. Площадкой для квеста выступило историко-культурное пространство Могилева, в котором расположено учреждение высшего образования. Элементы культурно-исторического пространства позволяют погрузиться в атмосферу изучаемой темы, а при использовании интерактивных форм обучения этот процесс происходит в активно-увлекательной деятельности студентов. Разработанный квест относится к реальной дневной игре, которая предполагает пешее передвижение по обозначенному маршруту с выполнением разнообразных заданий, чтобы студент мог взглянуть с иного ракурса на привычную городскую среду.

Квест. Луполово — посад (предместье) Могилева, расположенный на восточном берегу Днепра. В настоящее время часть Октябрьского района города Могилева. С XV в. в исторических документах упоминается Заднепровский посад Могилева. На территории Заднепровского посада некогда находились Луполовская и Троицкая сотни. В конце XIX в. за этой частью Могилева закрепилось название — Московское предместье. Через эту часть города проходили торговые пути на юг и восток. Исходя из названия предместья, определите, какие изделия производили луполовские мастера.

Ответ. Кожаные изделия, которыми славились луполовские мастера, вывозились в Польшу и Прибалтику. С одной стороны, в этом месте жили преимущественно кожевники, которые «лупили шкуру с животных», поэтому, скорее всего, позже место их проживания трансформировалось в название «Луполово». В конце XIX — начале XX вв. на территории Московского предместья находилось 30 кожевенных заводов.

Существует и другая версия. Луполово возникло недалеко от урочища Грабеж. Возможно, что название происходит от словосочетания «лупу брать» — собирать дань с проезжих купцов.

Квест. С XVII в. известны улицы: Мстиславская, Чаусская, Черниговская, Ольховская, Луполовская, Гончарная, Алейная. О каких видах деятельности населения Луполова свидетельствуют эти названия?

Ответ. Свидетельством развития ремесленничества.

Квест. 8 сентября 1708 г. в ходе Северной войны (1700 — 1721) войско Петра I, после стоявшего около 2 месяцев войска шведского короля Карла XII, сожгло богатый торгово-купеческо-ремесленный город. Сгорела вся правобережная (вместе с центром) часть города. Деревянное Луполово уцелело. Что заблаговременно успели сделать жители Луполово, чтобы оно не сгорело?

Ответ. Его жители вовремя спрятали все лодки и другие «переправочные средства».

Квест. Проспект Пушкина (старое название ул. Новочерниговская) — одна из важнейших магистралей города. Проспект расположен в южной части города. Назван в 1967 г. в честь А. С. Пушкина. Протяженность 3 660 м, от моста через Днепр до площади, образованной на стыке Славгородского, Гомельского шоссе и проспекта Димитрова. До 60-х гг. XX в. проспект был застроен одноэтажными жилыми домами усадебного типа. По генеральному плану города 1969 г. началась комплексная многоэтажная застройка, в результате которой проспект был застроен 5—9-этажными жилыми домами [1]. Как связан А. С. Пушкин с Могилевом?

Ответ. Александр Сергеевич побывал в Могилеве дважды. Первый раз в 1820 г., когда направлялся из Петербурга в кишиневскую ссылку. Второй раз путь поэта через Могилев лежал в 1824-м: тогда он возвращался в Михайловское, под надзор полиции.

Квест. Проспект Пушкинский, 6. Напротив гостиницы «Турист» в сквере с фонтаном до 1958 г. размещалась церковь. Деревянная церковь известна с 1633 г., строительство каменной началось в 1769 г. Об истории росписей церкви, ставшей украшением Заднепровья, упоминается в книге М. Кацера «Народно-прикладное искусство Белоруссии от первобытно-общинного общества до 1917 года»: «Живопись храма, покрывшая барабан и купол, ярусы и части стен боковых нефов, отличалась исключительной монументальностью».

Каким святым была посвящена церковь? Деятельность этих святых описывает Г. Сенкевич в своем романе «Камо грядеши» (“Quo vadis”), основная тема которого — жизнь первых христиан римской общины и гонения на христиан в Римской империи. До наших дней сохранилась церковно-часовня “Quo vadis” на Виа Аппиа в Риме (вблизи древних Капенских ворот). Порой на иконах этих святых изображают одного с книгой и мечем, а другого со свернутым свитком (символ его апостольских писаний), золотым посохом и ключами (Мф. 16:19).

Ответ. Церковь посвящена первоверховным апостолам Петру и Павлу. Петропавловскую церковь снесли в 1958 г.

Квест. Пред вами стихотворение Тараса Шевченко, бюст которого видите перед собой. Авторы проекта — украинский скульптор Виктор Сухенко и белорусский архитектор Ирина Буренина. Бюст является подарком посольства Украины в Беларуси.

Рече та стогне Дніпр широкий

Рече та стогне Дніпр широкий,
Сердитий вітер завива,
Додолу верби гне високі,
Горами хвилю підійма.
І блідий місяць на ту пору
З-за хмари де-де виглядав,
Неначе човен в синім морі,
То виринав, то потопав.
Ще треті півні не співали,
Ніхто ніде не гомонів,
Сичі в гаю перекликались,
Та ясен раз у раз скрипів.

Т. Шевченко

В литературных источниках при описании жизни и творчества Т. Шевченко поэта называют словом «кобзарь». Что оно обозначает?

Ответ. Кобзарь (укр. кобзар) — украинский народный певец, представитель эпического жанра, как правило, аккомпанирующий себе на одном из трех инструментов — кобзе, бандуре или колёсной лире.

Квест.

Холодный хачкар,
В душе много ран,
Несет красоту и покой,
Искусный народ,
Его создает,
Познавший страданья и боль.
С. Шаумян

Памятный знак Хачкар установила армянская диаспора в Могилеве. Установлена она в честь 11 армян, которые сражались в годы Великой Отечественной войны на территории Могилевской области. Их имена, в том числе и Героя Советского Союза Сурена Саркисяна, указаны на табличке. Изготовили его в Армении из туфа — природного материала, широко распространенного в этой стране. Автор работы — армянский скульптор Араик Макян. Хачкар символизирует воскрешение Христа, его победу над смертью. Как правило, Хачкар устанавливают у дорог и при монастырях. Высеченный на нем узор никогда не повторяется. В ноябре 2010 г. искусство создания хачкаров с формулировкой «Символика и мастерство хачкаров, армянские каменные кресты» было внесено в репрезентативный список ЮНЕСКО по нематериальному культурному наследию человечества. Слово хачкар образовано из армянских корней «хач» — ? и «кар» — «камень» [2]. Посмотрите внимательно на хачкар и ответьте, как переводится «хач» с армянского. Обязательное ли это изображение на хачкаре?

Ответ. «Хач» — крест. Хачкар — каменная стела с резным изображением креста.

Квест. При реконструкции моста обнаружен фундамент Троицкой церкви. Приход Троицкой церкви был основан в XVI в., деревянная церковь известна с XVII в. В источниках встречаются разные даты строительства храма — 1792 и 1810 гг., рядом с церковью размещалась колокольня. Церковь разрушена в 50-е гг. XX в. Храм был построен из местных строительных материалов — кирпича-пальчатки — в стиле классицизма. Иногда большемерный кирпич называют бороздчатым, или каннелюрованным. Как правило, в каждом ряду 90—95% кирпича лежит бороздами вниз. Одной из характерных черт этого кирпича являются продольные борозды на одной из его сторон, поэтому его часто называют «пальчаткой». Почему?

Ответ. Появление борозд вызвано спецификой технологии производства, поскольку мастер-кирпичник зачастую удалял излишки с поверхности заполненной деревянной формы не дощечкой, а пальцами, следы которых иногда оставались на глине. Борозды проводились пальцем по сырой глине [3].

Квест. Автором скульптур львов на мосту является Андрей Воробьев. Лев, как символ, имеет широкое распространение в европейской традиции, например, является символом святого евангелиста Марка, города Венеции, одного из элементов флага итальянского флота. Что символизирует лев в европейской традиции?

Ответ. Символ власти и могущества.

Заключение. Предлагаемый квест спроектирован по определенному маршруту, что способствует повышению мотивации студентов к изучаемой социально-гуманитарной дисциплине, творческой реализации, развитию умений работать в команде, расширению общеобразовательного кругозора, осознанию своей принадлежности к национальной культуре, приобщению к ее историческому прошлому и общечеловеческим ценностям. Квесты дают участникам много новой и интересной информации о своем городе. За счет того, что в квесте разнообразные задания размещены по пешеходному маршруту, игроки могут увидеть, казалось бы, знакомый город с другой стороны.

Список цитируемых источников

1. Архитектура Могилева [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://wiki.mogilev.by/index.php>. — Дата доступа: 27.09.2018.
2. Могилевский областной исполнительный комитет. Официальный портал [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://mogilev.region.gov.by/news/hachkar_v_chest_pavshih_za_osvobozhdenie_mogilevskoy_oblasti_armyan_otkryli_v_gorode_na_dnepre. — Дата доступа: 27.09.2018.
3. Трусков, О. А. Большемерный кирпич XIII—XVII вв. на территории Белоруссии / О. А. Трусков // КСИА. Славяно-русские древности. — М., 1991. — № 205. — С. 111—117.

МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Обеспечение качества образования регулируется законодательством. В системе дошкольного образования определены механизмы контроля, статистической отчётности. Однако механизмы информационного обеспечения качества образования на уровне учреждения дошкольного образования не регламентированы. В данной статье определены мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования, выявленные в результате опытно-экспериментальной работы в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь.

Основная часть. В настоящее время информационное обеспечение процесса управления качеством образования является необходимым условием информационного обмена, который представляет информационный поток данных об объекте и предмете управления. Эффективное управление качеством образования возможно только на основе этого непрерывного потока информации о состоянии объектов, тех процессах, которые обеспечивают качество образования или угрожают ему, результатах деятельности учреждения образования на каждом этапе управленческого цикла.

Процесс управления качеством образования состоит из организационной и содержательной части по разработке и реализации технологии управления. В этой связи в рамках данного исследования возникла необходимо рассмотреть сущность и выявить специфику механизмов реализации процесса управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

Организационная часть технологии управления в общей теории менеджмента предусматривает регламент выполнения логических операций (механизмов), выполняемых руководителем или специалистами различного профиля в соответствии с целями и задачами учреждения.

Анализ определений механизма управления позволяет выделить характерные особенности данной дефиниции. Опираясь на характеристику управления качеством образования как процесса и трактовку категории «механизм» (mechanism) как системы, устройства, определяющего порядок какого-либо вида деятельности, можно сделать вывод, что механизм управления качеством образования является системой, предполагающей определённую последовательность действий в целостном управленческом цикле.

Организационный характер механизма управления качеством образования, выявленный на основе анализа научной, справочной и энциклопедической литературы по общей теории управления, позволяет рассматривать его как совокупность правил, алгоритмов принятия решений и выработки управленческих воздействий, комбинации функций для достижения определённого результата, процедуры или совокупности процедур, комплекса мер. В теории управления образовательными системами под механизмами функционирования и управления подразумевается совокупность правил, законов, процедур, регламентирующих взаимодействие участников и принятие ими управленческих решений.

Следовательно, механизм управления предполагает определённую систему деятельности, в которую включены алгоритм последовательных действий, охватывающих весь управленческий цикл, комплекс методов, организационных и технических средств и моделей управления.

Исходя из того, что процесс управления качеством образования — это деятельность, направленная на создание и совершенствование взаимосвязей между элементами системы управления качеством образования, правомерным будет соотнесение механизма управления качеством образования с механизмами регуляции качества образования. К ним относятся нормативная правовая база, создающая условия для проведения экспертизы как государственно-общественного контроля в сфере образования; образовательный стандарт; финансово-экономические регуляторы качества образования; социально-педагогические условия, влияющие на качество образования.

Классификация механизмов управления в теории управления образовательными системами, выделенная Д. А. Новиковым, позволяет распределить их по группам в соответствии с функциями и методами управления [2]: механизмы комплексного оценивания, экспертизы, конкурсные механизмы (тендеры), распределения ресурсов, финансирования, стимулирования, оперативного управления.

Установление соответствия между задачами, возникающими при управлении качеством образования и известными механизмами теории управления, определило перед нами необходимость

выделения новой группы механизмов управления — мониторинговые механизмы управления качеством образования. Данная группа механизмов позволяет отслеживать динамику эффективности управления качеством образования в учреждении дошкольного образования в контексте его внутренних и внешних структурных компонентов: анализ условий (целей), процесса (текущего состояния) и результата (произведённых изменений).

Для выработки своевременных и эффективных управленческих воздействий требуется в определённые сроки предоставлять управляющему органу в учреждении дошкольного образования необходимую и достаточную информацию о поведении управляемых объектов. Решение данной задачи, на наш взгляд, возможно посредством мониторинговых механизмов управления качеством образования, сгруппированных нами на основании общепринятой классификации механизмов управления в следующем составе: 1) механизмы планирования и распределения ресурсов (активная экспертиза, внутренние изменения), оказывающие влияние на постановку целей и определение целевых показателей управления качеством; 2) контроля и комплексного оценивания (оценка «затрат-эффектов», синтез организационной структуры), так как позволяют отметить изменения между заданными показателями (целями) и достигнутыми результатами; 3) экспертизы (управление взаимодействием участников); 4) оперативного управления (обмен информацией, опережающий самоконтроль, оптимизация образовательного процесса, самофинансирование, стимулирование, точки контроля, управление договорными отношениями) [1].

Таким образом, группу мониторинговых механизмов управления составляют механизмы планирования, контроля и комплексного оценивания, экспертизы, оперативного управления.

Заключение. Выявление мониторинговых механизмов управления качеством дошкольного образования позволяет согласовать: запросы государства и социума на предоставление качественных образовательных услуг и реальные возможности учреждения дошкольного образования в их удовлетворении; наличие материально-технических, кадровых, финансово-экономических, информационных ресурсов в учреждениях дошкольного образования для обеспечения качества образования и способность учреждения дошкольного образования эффективно управлять ими; средства, методы, способы достижения целей учреждения дошкольного образования и технологию принятия эффективных управленческих решений при установлении обратной связи в процессе управления качеством образования.

Использование мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования способствует качественному предоставлению образовательных услуг, эффективному управлению всеми видами ресурсов, принятию управленческих решений и грамотному документированию необходимых процедур.

Список цитируемых источников

1. Дубешко, Н. Г. Мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования : препринт / Н. Г. Дубешко. — Барановичи : БарГУ, 2017. — 62 с.
2. Новиков, Д. А. Механизмы функционирования многоуровневых организационных систем / Д. А. Новиков. — М. : Проблемы управления, 1999. — 150 с.

УДК 372.881.111.1

Е. А. Дударенкова

Государственное учреждение образования «Гимназия № 4 г. Барановичи», Барановичи

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫХ МОДЕЛЕЙ

Введение. Монологическая речь нуждается в определенной подготовке, которая состоит в предварительном отборе содержания, четком планировании и соответствующем словесном оформлении. Одна из технологий, которая используется для развития речевых умений, — многомерная дидактическая технология. Конкретная форма реализации этой технологии — логико-смысловые модели.

При обучении монологической речи большое значение имеет наглядность. Одной из разновидностей наглядности является опора. Зрительные опоры делают процесс обучения монологической речи более эффективным. В. Э. Штейнберг утверждает, что учебный материал, представленный на естественном языке, должен свертываться, преобразовываться в пространственный наглядный образ, способный служить опорой при выполнении учебных действий, и предлагает такой инструмент как логико-смысловые модели [1, с. 52].

Основная часть. Логико-смысловые модели — образно-понятийные модели, содержащие смысловой и логический компоненты, причем последний выполнен в «соляной» координатно-матричной форме для размещения понятий и смысловых связей между ними [2, с. 83]. В основе механизма обработки информации лежит концепция радиантного мышления. Такой тип мышления относится к естественным ассоциативным мыслительным процессам, и чем более материал организован таким образом, тем легче он усваивается.

Логико-смысловые модели помогают оперировать текущей информацией, выполняют регулятивные, иллюстративные и мнемические функции. Они стимулируют речевую деятельность учащихся в рамках имеющегося у них запаса языковых средств и требуют быстрой их мобилизации.

Использование этих дидактических средств дает возможность увидеть всю тему целиком и каждый ее элемент в отдельности, обеспечивает прочное усвоение речевого материала, ответы учащихся становятся более полными, связными и логичными, в речи отсутствуют долгие паузы. Выполнение упражнений с опорой на логико-смысловую модель подготавливает к спонтанной речи.

Для определения динамики уровня владения монологической речью учащимися 10 и 11 классов на урочных занятиях были проведены беседы среди 11 учащихся, изучавших предмет на повышенном уровне, и 9 учащихся, изучавших предмет на базовом уровне. В соответствии с нормами оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету были выбраны следующие критерии: степень реализации коммуникативной задачи, логика, использование адекватных связующих элементов, объем, скорость речи, умение выражать собственное мнение (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Динамика уровня владения монологической речью

В процентах

Показатель	10 класс (2016/17 учебный год)				11 класс (2017/18 учебный год)			
	начало		конец		начало		конец	
	Уровень							
	Повышен- ный	Базовый	Повы- шенный	Базовый	Повы- шенный	Базовый	Повышенный	Базовый
Степень реализации коммуникативной задачи	решена относительно полно, 64; решена полностью, 36	решена относительно полно, 67; решена полностью, 33	решена относительно полно, 19; решена полностью, 81	решена относительно полно, 67; решена полностью, 33	решена относительно полно, 27; решена полностью, 73	решена относительно полно, 22; решена полностью, 78	решена полностью, 100	решена относительно полно, 11; решена полностью, 89
Логика	незначительные нарушения, 27; логично, 73	нарушения последовательности, 11; незначительные нарушения, 22; логично, 67	логично и связно, 100	незначительные нарушения, 11; логично и связно, 89	логично и связно, 100	логично и связно, 100	логично и связно, 100	логично и связно, 100
Использование адекватных связующих элементов	в основном адекватны, 100	в основном адекватны, 100	в основном адекватны, 100	в основном адекватны, 100	в основном адекватны, 100	в основном адекватны, 100	адекватны, 100	адекватны, 100
Объем	<16 фраз, 28; >16 фраз, 72	<12 фраз, 44; >12 фраз, 36	<16 фраз, 10; >16 фраз, 90	<12 фраз, 33; >12 фраз, 67	>20 фраз, 100	<15 фраз, 22; >15 фраз, 78	>20 фраз, 100	>15 фраз, 100
Скорость речи	недостаточно беглая, 45; беглая, 55	недостаточно беглая, 67; беглая, 33	недостаточно беглая, 28; беглая, 72	недостаточно беглая, 56; беглая, 44	недостаточно беглая, 18; беглая, 82	недостаточно беглая, 56; беглая, 44	недостаточно беглая, 10; беглая, 90	недостаточно беглая, 33; беглая, 67
Выражение собственного мнения	выражено, 100	не выражено, 11; выражено, 89	выражено, 100	выражено, 100	выражено, 100	выражено, 100	выражено, 100	выражено, 100

Анализ ответов показывает рост уровня владения неподготовленной монологической речью. Однако следует больше работать над скоростью речи, особое внимание уделять выбору соответствующей интонации и фразового ударения.

Заключение. Опыт использования данной технологии улучшает готовность учащихся к сдаче обязательного экзамена по учебному предмету. Она позволяет получить наибольшие результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий учащихся. Степень помощи учителя при организации самостоятельной деятельности обучающихся становится минимальной. У педагога появляется возможность использования такой функции наглядности, как управление предметной и речевой деятельностью учащегося. Владение действиями анализа и синтеза снимает необходимость заучивать учебный материал механически. Учащиеся приобретают чувство уверенности в своих возможностях, что оказывает положительное влияние на их психоэмоциональное состояние.

Список цитируемых источников

1. Штейнберг, В. Э. Основания графической реализации логико-смыслового моделирования в дидактике / В. Э. Штейнберг, А. Ф. Мустаев // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 3. — С. 46—76.
2. Штейнберг, В. Э. Дидактическая многомерная технология: хроника разработки [Электронный ресурс] / В. Э. Штейнберг. — Режим доступа: http://opr.ru/data/partner/6/message/R3uko6_66310.pdf — Дата доступа: 19.03.2018.

УДК 159.99

В. В. Дуняк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Социальные сети — уникальная среда, которая предоставляет своим пользователям не только возможность коммуникации, но и ресурсы для самовыражения и самоидентификации. В основном подобная деятельность реализуется в рамках функции самопрезентации.

Самопрезентация — это процесс представления человеком собственного образа в социальном мире, характеризующийся намеренностью на создание у окружающих определенного впечатления о себе; умение подавать себя, привлекать к себе внимание при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых технологий и стратегий; процесс демонстрации качеств, динамика самоподачи [2, с. 122]. Самопрезентация относится к стремлению человека представить желаемый образ как для внешней аудитории (для других людей), так и для аудитории внутри (для самого себя). Намеренно или не намеренно люди защищают себя, пытаясь подтвердить свой «Я-образ» [1, с. 46—48]. В знакомых ситуациях это происходит без сознательных усилий, а в незнакомых ситуациях — осознанно.

Современное общество характеризуется популяризацией общения в социальных сетях Интернет. В наибольшей степени данное утверждение применимо к студенческой молодежи. Однако учитывая факт, что студенты представляют собой не только возрастную группу молодежи, но и социальную группу будущих специалистов определенной профессии, а также группу обучающихся высшей школы, то проблема самопрезентации в сети Интернет становится не только социальной, но и психологической проблемой воспитания в высшей школе. Кроме того, модель виртуального поведения в силу того, что она занимает значимую часть жизненного времени студентов, имеет тенденцию переноса в реальную жизнь.

Цель исследования — выявить стратегии коммуникативной самопрезентации студентов в сети Интернет. Исследование проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 50 студентов I курса (25 юношей

и 25 девушек). Исследование проводилось с помощью методики «Шкала измерения тактик самопрезентации» С. Ли, Б. Куигли.

Основная часть. Применение опросника «Шкала измерения тактик самопрезентации» (С. Ли и Б. Куигли) позволило выявить защитные и ассертивные тактики самопрезентации студентов в сети Интернет.

Защитные тактики самопрезентации в виртуальном общении в социальной сети Интернет включают в себя: 1) оправдание с отрицанием ответственности: вербальные утверждения/заявления, отрицающие ответственность за негативные поступки в виртуальном общении в социальной сети Интернет; 2) оправдание с принятием на себя ответственности: обеспечение причин для объяснения негативного коммуникативного поведения в сети Интернет как оправданного и принятие ответственности за него; 3) отречение: выражения, предлагающие объяснения причин коммуникативного поведения в сети Интернет поведения прежде, чем затруднительное или неприятное положение произойдет; 4) препятствование самому себе: создание препятствия/помехи для того, чтобы быть успешным, с намерением не допустить формулирование пользователями социальной сети Интернет выводов насчет его недостатков; 5) извинение: признание ответственности за любые обиду, вред, нанесенные другим в сети Интернет, или за негативные поступки, выражение раскаяния и вины в процессе интернет-коммуникации.

Ассертивные тактики самопрезентации в социальной сети Интернет включают в себя: 1) желание понравиться: действия и поступки в социальной сети Интернет, проявленные для получения симпатии у других пользователей сети. Может принимать форму самовозвышающей коммуникации, лести, конформности, виртуальных подарков; 2) запугивание: действия, которые имеют цель вызвать страх у других пользователей социальной сети Интернет, применяя условные угрозы; 3) просьба/мольба: позиционирование себя как слабого, демонстрация зависимости с целью добиться помощи и опекающего поведения со стороны других пользователей сети Интернет; 4) сообщение о своих достижениях; 5) преувеличение своих достижений: убеждение других пользователей социальной сети Интернет о том, что результаты их поведения более позитивны, чем они могут быть определены в действительности; 6) негативная оценка других: высказывание негативных оценок в адрес других людей или групп в социальной сети Интернет; 7) пример для подражания: позиционирование своего поведения и образа жизни в сети Интернет как моральноценное и имеющее привлекательность с целью вызывать уважение, подражание или восхищение у других.

Иерархия тактик защитного типа, применяемых юношами в целях самопрезентации в сети Интернет. Тактики расположены от наиболее к наименее часто применяемым (здесь и далее цифры в скобках — среднее значение): 1) препятствование самому себе (17,36); 2) оправдание с отрицанием ответственности (16,88); 3) извинение (16,40); 4) оправдание с принятием ответственности (16,04); 5) отречение (15,32).

Нами была выстроена иерархия тактик защитного типа, применяемых девушками в целях самопрезентации в сети Интернет: 1) оправдание с отрицанием ответственности (17,44); 2) отречение (17,08); 3) препятствование самому себе (16,92); 4) оправдание с принятием ответственности (16,52); 5) извинение (14,76).

Предпочтение данных тактик может быть связано с тем, что юноши чаще всего хотят быть успешными и значимыми в глазах сверстников в сети Интернет.

Нами была выстроена иерархия тактик ассертивного типа, применяемых юношами в целях самопрезентации в сети Интернет. Тактики расположены от наиболее к наименее часто применяемым: 1) желание понравиться (юноши — 26,40; девушки — 28,36). Юноши чаще всего ведут себя таким образом, чтобы вызвать симпатию к ним у значимых сверстников с целью получения определённой выгоды; 2) просьба (юноши — 18,60; девушки — 17,08). Юноши показывают зависимость, чтобы просить помощи у сверстников; 3) негативная оценка других (юноши — 15,52; девушки — 17,00). Юноши предъявляют или выражают негативные оценки в адрес других сверстников в сети Интернет; 4) пример для подражания (юноши — 17,88; девушки — 15,40). Юноши показывают моральноценное поведения для того, чтобы вызвать уважение у сверстников в сети Интернет; 5) приписывание себе достижений (юноши — 17,84; девушки — 16,16). Юноши в общении со значимыми сверстниками могут приписывать себе достижения, чтобы казаться значимыми; 6) преувеличение своих достижений (юноши — 17,08; девушки — 14,64). Юноши в сети Интернет склонны преувеличивать свои достижения, чтобы казаться значимыми в глазах других сверстников; 7) запугивание (юноши — 16,08; девушки — 14,16). Юноши склонны в общении со сверстниками в сети Интернет проявлять агрессию, возбуждать страх у оппонентов для достижения определённых целей.

Расчет непараметрического U -критерия Манна—Уитни для несвязанных выборок показал, что имеются тенденции к различиям между юношами и девушками в уровне выраженности следующих стратегий самопрезентации в интернет-коммуникации:

– извинения в сети Интернет ($U = 184,00$; $p = 0,01$). Юноши в большей степени, чем девушки, склонны приносить свои извинения за свои действия в социальных сетях Интернет в общении со значимыми сверстниками вследствие проявления словесной агрессии. На наш взгляд, это связано с тем, что юноши склонны искать союзников в лице значимых сверстников;

– желание понравиться ($U = 240,00$; $p = 0,16$). Девушки в большей степени, чем юноши, стремятся производить хорошее впечатление в социальной сети Интернет. Это может быть обусловлено тем, что девушки более подвержены мнению других людей и более конформны;

– запугивание ($U = 238,00$; $p = 0,15$). Юноши в большей степени, чем девушки, склонны выражать угрозы в социальной сети Интернет;

– стремление позиционировать себя как пример для подражания ($U = 233,00$; $p = 0,12$). Юноши в большей степени, чем девушки, ориентированы на то, чтобы формировать представление о себе как идеале. Это может быть обусловлено со стремлением юношей занимать лидирующую позицию в отношениях

При этом девушки и юноши не различаются по уровню выраженности остальных стратегий коммуникативной самопрезентации в сети Интернет.

Заключение. Юноши отдают предпочтение защитным стратегиям самопрезентации в интернет-коммуникации. Среди защитных стратегий коммуникативной самопрезентации они чаще всего применяют препятствование самому себе, а среди ассертивных стратегий — желание понравиться. Девушки отдают предпочтение ассертивным стратегиям самопрезентации в интернет-коммуникации. Среди ассертивных стратегий коммуникативной самопрезентации они чаще всего применяют желание понравиться, а среди защитных стратегий — оправдание с отрицанием ответственности.

Список цитируемых источников

1. Дуняк, В. В. Конструктивный и деструктивный контекст дидактических возможностей интернет-коммуникации / В. В. Дуняк, Т. Е. Яценко // Молодёжь и наука : Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. науч. ст. ; Смол. гос. ун-т. — Смоленск : СмолГУ, 2017.

2. Некрасова, Н. А. Самопрезентация: сущность и основные характеристики / Н. А. Некрасова, У. С. Некрасова // Успехи современного естествознания. — 2007. — № 11. — С. 122—124.

УДК 37.091

О. В. Дышекова

Ростовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Для изучения иностранного языка в высшей школе необходимо развивать такие профессионально значимые знания, умения и навыки, которые бы обеспечили достижение уровня языковой компетенции, необходимого и достаточного для реализации целей профессиональной коммуникации, для овладения профессиональной терминологией и языковыми конструкциями, характерными для делового общения.

Существует разнообразная классификация основных инновационных методов обучения, предлагаемая в различных источниках. К ним можно отнести такие формы обучения, как метод портфолио, проблемного изложения (предполагающий постановку проблемы на начальном этапе),

метод проектов, проблемно-поисковые методы обучения, осуществляющиеся в процессе исследовательской деятельности студентов, кейс-метод (case-study), ролевую игру, дискуссию, ментальные и интеллектуальные карты (mind mapping) и «ток-шоу».

Основная часть. Одной из основных задач современного педагога является развитие навыков самостоятельного мышления, коммуникативных и творческих способностей студентов, чему, несомненно, способствует использование интерактивных методов обучения иностранному языку. Использование интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку способствует развитию языковой компетенции студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки, а также обеспечивает более эффективное усвоение учебного материала и позволяет активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальный процесс профессионального общения.

Мы считаем, что одним из наиболее продуктивных методов обучения иностранному языку, а также средством повышения мотивации обучаемых является ролевая игра. Регулярное использование игрового имитационного эксперимента является очень полезным, как для отработки языкового материала профессионального характера, так и для обогащения и активизации лексического запаса и освоения грамматического материала коммуникативным путем.

Интерактивные формы работы должны сопровождаться высокой степенью обеспечения наглядности, что позволяет активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих реальный процесс профессионального общения. Их использование при обучении иностранному языку обеспечивает более эффективное освоение учебного материала [1].

Ролевые игры выполняют множество функций (коммуникативную, социокультурную, психотерапевтическую, воспитательную, развивающую и мотивационную, дидактическую, самоактуализации и дифференциации). Функция профориентации, по нашему мнению, является одной из основных, поскольку она нацелена на моделирование различных сторон конкретной профессиональной деятельности. Студенты осознают важность избранной профессии, стремятся совершенствоваться в ней посредством расширения профессиональных знаний и умений, в том числе и благодаря иностранному языку.

При обучении иностранному языку особое внимание следует уделять работе студентов с помощью ресурсов сети Интернет. Работа с интернет-ресурсами способствует изучению иностранного языка в индивидуальном порядке, позволяет учитывать интересы студента, дает возможность иметь доступ к аутентичной литературе, прослушивать оригинальные тексты, смотреть обучающие видео материалы [2]. Целесообразность использования видео в учебном процессе, полагает В. И. Писаренко, объясняется такими факторами, как доступность видеоматериалов, которые могут быть записаны из различных источников; наличие определенного опыта использования видеотехники и видеопроодукции, а также возможность более активной творческой деятельности преподавателя [3].

Заключение. Применение интерактивных методов дает широкие возможности для активизации учебного процесса при обучении иностранному языку, способствует формированию творческих способностей и творческого мышления, побуждает активизировать познавательную деятельность обучающихся с опорой на потенциальное использование собственного практического опыта и, следовательно, позволяет совершенствовать важнейшие компоненты коммуникативной компетенции студентов, обучающихся в неязыковых учреждениях высшего образования по различным направлениям подготовки.

Список используемых источников

1. *Дышекова, О. В.* Активные методы обучения иностранному языку как средство формирования общекультурной компетенции студентов юридического факультета / О. В. Дышекова // Акад. вестн. Ростов. филиала Рос. таможен. акад. — 2016. — № 1 (22).
2. *Васляева, М. Ю.* Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет-ресурсов / М. Ю. Васляева // Молодой ученый. — 2014. — № 13. — С. 244-250.
3. *Писаренко, В. И.* Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами / В. И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. — Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2003. — Вып. 1 (13). — С. 77—83.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ И СТУДЕНТАМИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. С точки зрения профессиональной психологии конфликт — это столкновение противоположных направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Изучение данной проблематики является достаточно актуальным направлением, поскольку позволяет изучить конфликт не как нечто негативное, а наоборот, как что-то позитивное. Становится возможным выявить основные причины конфликтов, что поможет оптимальным образом организовать процесс обучения, не допуская столкновения интересов. Непосредственная практическая значимость данного вопроса заключается в том, что становится возможным разобраться в основных причинах конфликтов и в будущем научиться их смягчать. Таким образом, в данной научной статье мы рассмотрим причины возникновения конфликтных ситуаций между педагогами и студентами учреждений высшего образования (УВО).

Основная часть. Конфликтные ситуации в повседневной жизни неизбежны. Конфликт — отношение между субъектами социального взаимодействия, характеризующееся их противоборством на основе противоположно направленных мотивов или суждений.

Существуют два основных вида функций конфликта: позитивный и негативный. К основным структурным элементам относятся: стороны конфликтов, предмет конфликта, образ конфликтной ситуации, мотивы конфликта, позиции конфликтующих сторон. Свое теоретическое обоснование проблема конфликта получила в конце XIX — начале XX в. [1, с. 352].

Конфликт имеет свои структурные элементы. Стороны конфликта — это субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта или же явно или неявно поддерживающие конфликтующих. Субъект — это активная сторона, способная создать конфликтную ситуацию и влияющая на ход конфликта в зависимости от своих интересов. Объект конфликта — это конкретная причина, мотивация и движущая сила конфликта. Социальный статус — это общее положение личности или социальной группы в обществе, связанное с определенной совокупностью прав и обязанностей. Статус может оказывать значительное влияние на положение того или иного субъекта и участника в реальном конфликте [2, с. 16].

В психологии принято выделять несколько классификаций или видов конфликтов. К основным видам относятся разделение по статусным отношениям и в зависимости от участников конфликта. В зависимости от статусных отношений, в которых находятся конфликтующие, выделяют горизонтальные и вертикальные конфликты. К горизонтальным относятся те, в которых конфликтующие находятся в одинаковых связях или в одном подчинении, под вертикальными понимаются конфликты, в которых задействованы люди различных статусов, примером может служить система «начальник—подчиненный».

К общим причинам конфликтов можно отнести: социально политические и экономические, социально-демографические, социально-психологические, индивидуально—психологические. Выделяют пять основных этапов конфликта [3, с. 256]: 1) возникновение и развитие конфликтной ситуации. Создается одним или несколькими субъектами социального взаимодействия и является предпосылкой конфликта; 2) осознание конфликтной ситуации хотя бы одним из участников социального взаимодействия и эмоциональное переживание им этого конфликта; 3) начало открытого конфликтного взаимодействия; 4) развитие открытого конфликта; 5) разрешение конфликта.

Специфика конфликтов в системе «педагог—студент» заключается в том, что студент является наиболее свободным субъектом образования, в отличие от педагога. Преподаватель обладает высоким статусом в университетской среде, однако в повседневной жизни педагоги обычные люди, которым тоже свойственно поддаваться чувствам и эмоциям. Умение контролировать свои эмоции в ходе конфликта педагога и студента приходит с опытом преподавателя. Конфликты в УВО могут создаваться как студентами, так и преподавателями. В большинстве случаев студент преднамеренно

создает конфликтную ситуацию, когда недобросовестно относится к учебе. Это могут быть пропуски учебных, семинарских и практических занятий, несвоевременная сдача управляемых самостоятельных работ. Тем самым студент, осознанно или нет, провоцирует преподавателя [4, с. 108].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить основные причины конфликтов между преподавателями и студентами: субъективные и объективные [5, с. 56].

К субъективным причинам относят: эмоциональную и психологическую несовместимость двух людей; нарушение норм поведения со стороны студента или педагога; отсутствие коммуникативной культуры участников конфликта; несоответствие студента предъявляемым к нему требованиям; отсутствие опыта поведения в конфликтах у преподавателя; наличие эмоционального напряжения у одной из сторон конфликта; несоответствие возможностей студента и его оценки, которую он получает в ходе работы с преподавателями.

Среди объективных причин нами были выделены следующие виды: социальная нестабильность; различие между учебным материалом и явлениями, объектами реальной жизни; множественность ролей, которые вынужден играть студент в силу предъявляемых к нему разных, порой противоположных, требований в УВО, родителями, товарищами, какими-либо другими значимыми людьми.

Таким образом, целью данного исследования выступило выявление и описание основных причин возникновения конфликтов между преподавателями и студентами.

В качестве базы исследования было определено учреждение образования «Барановичский государственный университет», в опросе участвовали студенты II и III курса специальности «Практическая психология» факультета педагогики и психологии.

Нами были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы, метод анкетирования студентов и метод математической обработки данных, что помогло нам выявить основные причины конфликтов. Студентам предлагалось ответить на два вопроса, в содержание которых входили субъективные и объективные причины конфликтов, а также шесть возможных исходов конфликта.

По результатам исследования были выявлены наиболее распространенные и часто встречающиеся причины возникновения конфликта в УВО (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Причины возникновения конфликтов педагогов и студентов в УВО

Варианты ответов	%
Эмоциональная и психологическая несовместимость двух людей	35
Нарушение норм поведения со стороны студента или педагога	35
Отсутствие коммуникативной культуры участников конфликта	10
Несоответствие студента предъявляемым к нему требованиям	27,5
Отсутствие опыта поведения в конфликтах у преподавателя	10
Наличие эмоционального напряжения у одной из конфликтующих сторон	40
Несоответствие возможностей студента и его оценки, которую он получает в ходе работы с преподавателем	20
Социальная нестабильность	12,5
Различие между учебным материалом и явлениями, объектами реальной жизни	15
Множественность ролей, которые вынужден играть студент в силу предъявляемых к нему разных требований	27,5

Таким образом, наиболее выбираемой причиной стало наличие эмоционального напряжения у одного из участников конфликта. Далее следуют: эмоциональная и психологическая несовместимость двух людей, нарушение норм поведения со стороны студента или педагога.

Также проведенное исследование позволило выявить и существующие исходы конфликтов (таблица 2).

Итоги	%
Конфликт испортил отношение с преподавателем	35
Преподаватель меня зауважал	0
Преподаватели стали прислушиваться к моему мнению	2,5
Я приобрел навык поведения в конфликтных ситуациях с педагогам	42,5
Педагоги меня больше не трогали	7,5
Отношения с преподавателем остались нейтральными	52,5

В итоге было выявлено, что в большинстве отношения с преподавателями остались нейтральными и конфликт никак не повлиял на взаимоотношения преподавателя со студентом. Кроме этого 42,5% респондентов из общего числа опрошенных приобрели навык поведения в конфликтных ситуациях.

Заключение. Конфликты — это сложное социальное явление, которое в образовательной среде неизбежно. Его причины и проявления могут быть самыми разнообразными, но можно констатировать, что какая бы причина не вызывала конфликт, отношения преподавателей со студентами остаются нейтральными, что говорит о профессионализме преподавателей УВО. В целом полученные данные дополняют уже существующие, но и открывают возможность для более углубленного изучения данной проблематики.

Список цитируемых источников

1. *Бабосов, Е. М.* Конфликтология : учеб. пособие для вузов / Е. М. Бабосов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Амалфея, 2012. — 324 с.
2. *Бреслав, Г. Э.* Конфликты между преподавателями и студентами / Г. Э. Бреслав // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. — 2015. — Т. 33. — С. 16—20. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95388.htm>. — Дата доступа: 01.09.2018.
3. *Абрамова, Г. С.* Возрастная психология : учеб. пособие / Г. С. Абрамова. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 1999. — 662 с.
4. *Емельянов, С. М.* Практикум по конфликтологии : учеб. пособие / С. М. Емельянов. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 384 с.
5. Психологические основы поведения в конфликте / авт.-сост. И. И. Семененя. — 3-е изд. — Мозырь : Содействие, 2009. — 92 с.

УДК 378.147.31

Н. В. Ермалович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ДИАЛОГИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Введение. Современные тенденции в развитии высшего профессионального образования предполагают пересмотр подходов к организации образовательного процесса. Необходимость подготовки активных, деятельных специалистов, умеющих инициативно, самостоятельно решать сложнейшие профессиональные и жизненные задачи, владеющих диалогическим способом мышления; реализация компетентностного подхода обуславливают необходимость внедрения иных принципов построения образовательного процесса в учреждениях высшего образования (УВО).

Основная часть. Педагогическая профессия — это одна из коммуникативно ответственных областей деятельности, которая требует от современного учителя умения вести коммуникативный диалог, а также проявления профессиональной мобильности, гибкости и находчивости. В связи с этим проблема диалогизации процесса обучения будущих учителей начальных классов является достаточно актуальной.

Диалогизация образовательного процесса предполагает внедрение интерактивных форм обучения студентов в современной высшей школе. Соответственно меняется стратегия преподавания в УВО: от передачи студентам готовых знаний до создания условий для коммуникации и активного взаимодействия. Понятие «интерактивный» происходит от английского “interact” (inter «взаимный», act «действовать»). Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности, в ходе которой создаются условия, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что способствует продуктивности процесса обучения. Как отмечает В. С. Дьяченко, «интерактивное обучение есть способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности» [1, с. 39].

Одной из форм интерактивного обучения является интерактивная лекция, которая существенно отличается от традиционной лекции-монолога, где, как правило, происходит простая трансляция знаний. Интерактивная лекция позволяет так организовать процесс обучения, что преподаватель не только анализирует работу студентов, но и изменяет свою деятельность в соответствии со сформулированными выводами, а студенты начинают вести себя по-другому, не желая быть пассивными слушателями, что ускоряет и улучшает образовательный процесс. Как показывают экспериментальные исследования ученых и собственный педагогический опыт, обучающиеся лучше и на более длительный период усваивают учебный материал, а при условии оценивания их деятельности можно понять и уровень осознания ими изучаемого материала. Наличие обратной связи со студентами позволяет преподавателю совершенствовать качество содержания лекции, выявить, какой аспект лекционного материала требует большего внимания, а также развивать риторические умения. Существуют различные виды интерактивных лекций: проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, бинарная лекция, лекция-дискуссия, лекция-беседа, лекция-визуализация и др. [2].

Анализ научной литературы, собственные наблюдения позволили выявить следующие условия успешного проведения интерактивной лекции:

- реализация основных принципов будущей совместной деятельности: открытость мнений, аргументированность точек зрения, сотрудничество, личное равенство, индивидуальная ответственность и позитивная взаимозависимость; рефлексивность;

- использование определенных методических средств организации диалога, позволяющих студентам высказывать свою точку зрения на языковые явления, изучаемые на лекции по дисциплине «Русский язык»;

- использование интерактивной модели слушания, при которой фрагменты прослушивания материала лекции чередуются с выполнением групповых коммуникативных заданий, направленных на достижение оптимального уровня осмысления новой научной информации;

- активное использование мультимедийных презентаций в качестве визуальной поддержки, а также определенных приемов обучения, необходимых для установления контакта со студенческой аудиторией и удержания внимания обучающихся на изучаемом материале [2—4].

Проиллюстрируем некоторые из этих положений на примере проведения интерактивной лекции по теме «Второстепенные члены предложения». Так, в начале данной лекции студентам предлагается различное толкование учеными лингвистического понятия «второстепенные члены предложения» с целью указать основные его признаки. Также раскрывается история изучения второстепенных членов предложения в русской грамматической науке. Студенты самостоятельно комментируют различные точки зрения ученых (А. Х. Востоков, А. А. Потебня, А. М. Пешковский) на классификацию второстепенных членов предложений. Использование при этом вопросов-сравнений, вопросов-интерпретаций, вопросов-умозаключений позволяет включать студентов в самостоятельный поиск, повышать их познавательную активность, формировать навыки исследования неоднозначных, дискуссионных вопросов в научном мире, что способствует развитию лингвистического мышления обучающихся [4, с. 103].

В ходе осмысления достаточно сложного вопроса о разновидностях дополнений, определений, обстоятельств эффективной является групповая форма работы, работа в парах. Студентам предлагается

восстановить пропущенные фрагменты в таблицах. Так, при осмыслении таблицы «Определение. Виды определений» нужно в ходе анализа предложений выявить способ выражения согласованного и несогласованного определения, а при изучении таблицы «Обстоятельства. Виды обстоятельств по значению» следовало проиллюстрировать указанные способы выражения различных обстоятельств примерами из упражнения практикума «Русский язык: синтаксис простого предложения» [5]. Такие формы работы способствуют более глубокому осмыслению программного учебного материала, позволяют расширить круг мнений сторон, активизировать мышление студентов, формировать коммуникативные умения, необходимые в профессиональном общении.

Также в ходе проведения современной лекции можно использовать элементы бинарной лекции, когда определенную информацию, подготовленную самостоятельно, сообщают студенты. Например, при освещении сложного, неоднозначно рассматриваемого в русском языкознании вопроса о синкретичных членах предложения студент знакомит с точкой зрения ученого В. В. Бабайцевой о синкретизме не только второстепенных, но и главных членов предложения. Такие научные сообщения с использованием презентации оживляют лекцию преподавателя, способствуют формированию у студентов навыков профессиональной речи, направленной на аудиторию.

Важным условием подлинного диалогизма является, на наш взгляд, создание благоприятной атмосферы на занятии, использование таких методов организации коммуникации, которые способствуют оперативному включению каждого в совместную деятельность. Например, в качестве эпиграфа к вышеобозначенной теме лекции могут быть слова М. Горького: «Слово — это одежда всех фактов, всех мыслей», а в качестве приветствия можно предложить произнести комплимент своему соседу (причем педагог произносит комплимент первым, а последний делает комплимент педагогу). В ходе осмысления стилистической роли второстепенных членов предложения умело комментируются строки известного поэта Р. Гамзатова: «...Столетия таинства полны, // И не исчезнет жизнь, покуда // Есть ощущение новизны, // И удивления, и чуда».

Значимой в рамках исследуемой проблемы является организация рефлексивной деятельности студентов в конце лекционного занятия, которая реализуется в процессе самоанализа собственной успешности в понимании языкового материала, анализа деятельности студентов-сокурсников и преподавателя. Так, эффективным является использование словесного резюмирования студентов с указанием вопросов лекции, требующих внимания на практических занятиях, дополнительного самостоятельного осмысления, а также сравнения особенностей их изучения в белорусском языкознании. Такого рода рефлексия позволяет преподавателю в дальнейшем правильно моделировать процесс обучения, а студенты получают возможность наметить перспективный план самообразования.

Заключение. Современная лекция, проводимая с позиций интерактивного обучения, должна соответствовать следующим требованиям: быть проблемной по содержанию и проведению; гибкой по структуре; обеспечиваться наглядными пособиями и ТСО, позволяющими лектору оперировать яркими образами и наглядной информацией; проводиться с элементами диалога и дискуссии с целью осуществления тем самым обратной связи преподавателя со студентами.

Таким образом, интерактивная лекция по лингвистическим дисциплинам в УВО является продуктивной при условии ее правильной организации, последовательности и систематичности в процессе обучения. Современная лекция будет способствовать осознанию студентами готовности к диалогу как к главному средству педагогической коммуникации, стремлению к реализации своего потенциала, а преподаватель получает возможность совершенствовать профессиональную компетентность.

Список цитируемых источников

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург : ЕГПУ, 2016. — 135 с.
2. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе [Электронный ресурс] : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. — 97 с. — Режим доступа : www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf. — Дата доступа: 10.09.2018.
3. Педагогічны дыскусур у вучэбнай камунікацыі: тэорыя і практыка навучання : вучэб.-метад. дапам. для студэнтаў пед. навуч. устаноў / аўт.-склад. С. М. Сямёнава. — Баранавічы : РВА БарДУ, 2008. — 150 с.
4. Осипова, М. П. Диалог как фактор эффективной коммуникации субъектов в образовательном процессе ВУЗа / М. П. Осипова // Коммуникативное пространство и информационное поле в языке и речевой деятельности : сб. материалов респ. науч.-практ. конф., Брест, 16 апр. 2015 г. — Брест : БрГУ, 2015. — С. 101—104.
5. Ермалович, Н. В. Русский язык: синтаксис простого предложения : практикум / Н. В. Ермалович. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 47 с.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕТЕВЫХ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ

Введение. В методической литературе отмечается, что «стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и их проникновение во все сферы жизни породили новые когнитивные предпочтения у обучающихся, предполагающие интенсивное внедрение наглядных средств обучения, переход от репродукции к креативности, творчеству» [1, с. 81]. При этом «суть когнитивной визуализации заключается в смещении акцента с иллюстративной функции в обучении на развитие познавательных способностей и критического мышления» [1, с. 82]. Наличие у обучающегося данных характеристик является неотъемлемым условием успешности процесса осмысления иноязычных грамматических явлений. Следовательно, применение сайтов, позволяющих представлять усваиваемый грамматический материал в форме графических организаторов, обладает выраженным методическим потенциалом и обуславливает актуальность проведенного исследования.

Целью исследования являлась разработка комплекса упражнений для обучения учащихся иноязычной продуктивной грамматике с использованием сетевых графических организаторов. В качестве основных методов исследования были использованы: критический анализ научно-методической литературы, анализ сайтов сетевых графических организаторов, пробное обучение, тестирование, анализ количественных результатов пробного обучения.

В рамках решения задачи определения наиболее оптимального инструмента создания сетевых графических организаторов для обучения учащихся иноязычной продуктивной грамматике был осуществлен анализ структуры и содержания интерфейса 5 сайтов сетевых графических организаторов (*iMind Map.com, Bubbl.us, MindMeister.com, Mindomo.com, xMind.net*).

Основная часть. Полученные в результате анализа данные позволили сделать выбор в пользу сайта *Bubbl.us*, поскольку это единственный из проанализированных сайтов, который не требует регистрации, характеризуется простотой интерфейса и реализации функций, в том числе при необходимости разработки собственного дизайна ментальной карты. Данный сайт выступил основным инструментальным средством в ходе разработки упомянутого выше комплекса упражнений.

Разработанный комплекс упражнений для обучения учащихся иноязычной продуктивной грамматике с использованием сетевых графических организаторов включает в себя ознакомительные, подготовительные, условно-речевые и речевые упражнения, выполняемые на трех последовательно проводимых этапах: 1) введение; 2) тренировка; 3) применение.

На первом этапе создается ориентировочная основа грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. Иначе говоря, осуществляется раскрытие значения, формообразования и употребления грамматической структуры, а также контроль понимания грамматической структуры и первичное закрепление материала на основе сравнения предложений, содержащих новый грамматический материал для продуктивного усвоения.

Этап введения также предполагает выполнение ознакомительных упражнений с графическими организаторами в форме ментальных карт, что включает следующие действия учащихся: прочтение, анализ, дополнение готовых ментальных карт (*Look through these mind maps. What would you add? Is any branch, cell or picture missing?*) и/или создание собственных ментальных карт (*Let's try follow the rules of mind-mapping to create a graphic organiser connected with one of these themes: using articles with geographical names, names of theaters, museums, inventions, with degrees of comparison*).

Задачей второго этапа является придание тренировке учащихся в использовании грамматических явлений речевого характера. С этой целью используются имитационные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные условно-речевые упражнения.

При этом в качестве предваряющего этапа учащимся предлагается выполнить подготовительное упражнение с ментальной картой, действие с которой соответствует основному действию в рамках условно-речевого упражнения, т. е.:

1) ученики находят нужное выражение на ментальной карте, повторяют вполголоса и только потом соглашаются с предложенным высказыванием (имитационное упражнение), например, *Agree with the following statements. Precede your agreement with finding the mind map matching the situation of each statement and reading aloud corresponding expressions with articles;*

2) учащиеся заполняют ментальную карту недостающими элементами для последующего дополнения идей в предложениях (подстановочное упражнение), например, *Fill in the empty cells of the mind map* (рисунок 1). *Listen to the statements and make each idea sound complete choosing the correct article, if necessary;*

3) обучающиеся преобразовывают ментальную карту с целью расширения предложенных высказываний (трансформационное упражнение), например, *Expand the following statements, changing the words given in brackets to definite names with correct articles. Don't forget to transform (eg. combine, expand, cross out, displace, remove, transfer, etc.) the corresponding branches or cells of the mind map beforehand;*

4) учащиеся используют ментальную карту как смысловую вербальную опору для создания собственного высказывания на уровне предложения (репродуктивное упражнение), например, *Choose any mind map at random and find the entry that catches your eye first. Tell some fact (eg. about your leisure, preferences in using mass media, etc.) that presents your first association with it.*

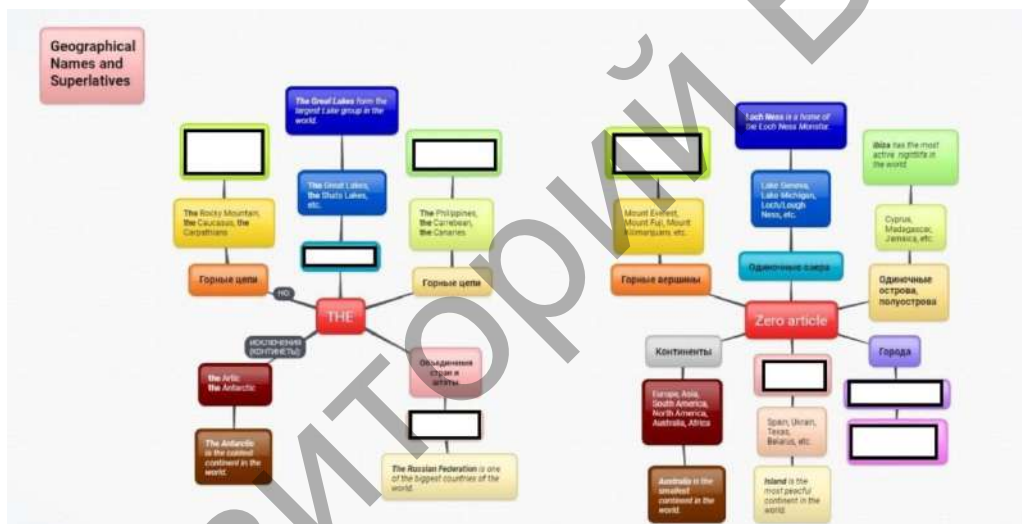


Рисунок 1 — Пример ментальных карт для выполнения подстановочного упражнения

Третий этап — применение грамматического материала в речи, что подразумевает выполнение репродуктивных упражнений на комбинирование и/или речевых упражнений. Переход навыков к умениям обеспечивается упражнениями, в которых активизируемое грамматическое явление необходимо употреблять самостоятельно в соответствии с речевыми обстоятельствами, например, *Write a story about your last weekend/holidays, using at least 10 expressions with articles randomly or purposefully taken from all mind maps that we have worked with today; Use the mind map "Leisure experience" to entertain your classmates with a fascinating story.*

Таким образом, графические организаторы в форме ментальных карт могут быть использованы на всех этапах формирования речевых грамматических навыков.

Заключение. В рамках настоящей статьи не представляется возможным подробно описать ход пробного обучения. Однако необходимо отметить, что анализ результатов предварительного и итогового тестирования показал значительную динамику уровня сформированности речевого грамматического навыка (средний показатель в группе испытуемых — 2,4 балла по 10-балльной шкале), что свидетельствует об эффективности разработанного комплекса упражнений для обучения учащихся иноязычной продуктивной грамматике с использованием сетевых графических организаторов.

Список цитируемых источников

1. Сырина, Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку [Электронный ресурс] / Т. А. Сырина // Вестн. ТПУ. — 2016. — № 7 (172). — С. 81—85. — Режим доступа: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/2016_7.pdf. — Дата доступа: 17.01.2018.

УДК 371.14

С. М. Зырянова

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Введение. Приоритетной задачей государственной политики в области образования Российской Федерации является обеспечение качества образования на всех уровнях, начиная с дошкольной ступени, как приоритетной составляющей успешного развития и становления человека в обществе и его доступность для разных социальных групп населения. Её основные направления определяются стратегическими документами: «Федеральной целевой программой развития образования на 2016—2020 годы», Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года».

В настоящее время решение проблемы обеспечения качества образования требует не только поиска новых идей и эффективных механизмов его оценки, но и пересмотра идей об инструменте оценки нового образовательного продукта. Предлагаемые способы модернизации оценки качества образования не отменяют и не заменяют существующие традиционные формы и методы, они только способствуют приведению их характеристик на уровень, соответствующий современным требованиям к качеству образования. Среди различных механизмов оценки качества образования одно из центральных мест занимает мониторинг, под которым понимается организованное наблюдение за образовательными, управленческими, социальными и педагогическими процессами с помощью специально разработанных показателей — индикаторов, отражающих причинно-следственную зависимость между субъектами, фактами и явлениями образовательной или иной деятельности.

Основная часть. В нормативно-правовых документах, определяющих политику государства в образовании, отражены основные положения качества образования.

Анализируя Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [1], следует отметить смещение акцентов в сторону поддержки проведения общественных и независимых оценочных процедур, выявляющих качество образования, в том числе и на уровне дошкольной ступени. Так, в главе 12 в статьях 95. Независимая оценка качества образования, 95.1. Независимая оценка качества подготовки обучающихся, 95.2. Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность, отмечается, что независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся (воспитанников) и реализации образовательных программ и включает в себя: независимую оценку качества подготовки обучающихся; независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется в целях предоставления участникам отношений в сфере образования информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации. Кроме того, в этом документе под качеством образования, понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным

требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [2].

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016—2020 годы (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 года №2765-р) определена необходимость развития мониторинга состояния системы образования. В рамках задачи формирования требуемой системы оценки качества образования и образовательных результатов планируется сформировать качественно новое отношение обучающихся и образовательных организаций к качеству образования, а также к полученным компетенциям, процедурам и механизмам их измерения и оценки. В рамках Программы планируется создать национально-региональную систему независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях. Он предназначен для обеспечения создания новых инструментов и процедур оценки в общем образовании.

В Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013—2020 годы» (распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 года 792-р) обосновывается необходимость развития системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования. Для достижения этой цели планируется: внедрить механизмы внешней независимой оценки качества работы образовательных организаций с участием общественности и работодателей; внедрение на уровне образовательных организаций процедур прозрачной внутренней оценки (самооценки) для управления качеством образования; развитие кадрового потенциала в области педагогических измерений и оценка качества образования на федеральном и региональном уровнях; создание системы сбора и анализа информации об отдельных образовательных достижениях, результатах деятельности образовательных организаций и систем; создание с участием общественности независимой системы оценки качества работы образовательных организаций и введения публичных рейтингов их деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155) раскрываются современные взгляды государства и общества на организацию системы развития и социализации детей от 2 месяцев до поступления в школу. Выступая для потребителей гарантом качества дошкольного образования, стандарт определяет целый ряд требований к организации деятельности дошкольных образовательных организаций (ДОО). Среди комплекса целей, который призван решать ФГОС ДО, выделена задача обеспечения качества дошкольного образования. Стандарт является основой для объективной оценки соответствия образовательной деятельности организации его требованиям к условиям реализации и структуре программы. Кроме того, содержание документа предполагает активное привлечение общественности и педагогического сообщества к процедурам оценки качества дошкольного образования [3].

Качество дошкольного образования, по мнению О. А. Сафоновой, это такая совокупность его свойств и характеристик, реализация которых в образовательном процессе способствует разностороннему развитию ребенка до уровня, соответствующего его возрастным возможностям и требованиям общества, сохранению его здоровья и обеспечению успешности перехода к следующему возрастному периоду. Кроме того, качество дошкольного образования следует рассматривать как обобщенную меру эффективности дошкольной образовательной организации, которая проявляется в обеспечении им такого уровня образовательных услуг, который отвечает ожиданиям и потребностям их потребителей (общества, детей и их родителей) и соответствует государственным нормам.

Суть качества дошкольного образования проявляется в следующих позициях: уровне достижения целей дошкольным образованием; соответствие этого уровня установленным стандартам; степень удовлетворения запросов и ожиданий потребителей образовательных услуг, предоставляемых дошкольной образовательной организацией.

Определение качества дошкольного образования должно быть направлено на выявление соответствия реального состояния (основной образовательной программы, условий, достигнутых результатов) тому, что установлено в ФГОС ДО. Стандарт ориентирован на потребителя образовательных услуг, учитывающий их интересы и потребности и является ориентиром, инструментом и одновременно критерием оценки состояния и развития системы дошкольного образования. Определенные в нем требования являются содержательной основой процедуры оценки его качества. Основными характеристиками качества дошкольного образования, по мнению автора, являются аксиологичность (ценностный аспект), динамичность (изменение по мере появления новых свойств), измеримость (построение мер качества), целостность (внутреннее единство объекта — качества дошкольного образования) и структурность [4].

Проблема повышения качества образования неразрывно связана с поиском наиболее эффективных механизмов его оценки. В теории педагогики исследуются различные процедуры, механизмы оценки качества образования (диагностика, анализ, контроль, мониторинг и т. д.) в соответствии с современными требованиями к качеству образования. Мониторинг является одним из механизмов оценки качества образования. Использование образовательных технологий мониторинга в педагогическом процессе ДОО позволит решить проблему оценки и обеспечения качества дошкольного образования. Следовательно, качество образования является одним из объектов мониторинга.

В педагогической науке разработаны вопросы методологии и методики мониторинга качества образования на разных уровнях системы управления образованием: систематическое наблюдение, оценка и прогнозирование состояния системы образования с точки зрения ее соответствия стандартам; как систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным аспектам образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; комплексная система наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству образования. Технология мониторинга в образовании включает следующие структурные компоненты: цель, задачи, объекты, субъекты, принципы мониторинга, процедуры, методы и средства сбора информации, критерии и показатели.

Кроме того, мониторинг рассматривается как разновидность управленческой деятельности, имеющей свои цели и задачи, которая осуществляется субъектами управления и включает в себя разработку предложений по развитию объекта в нужном направлении и заключение об эффективности мер по управлению объектом.

Мониторинг, применительно к образовательным системам, рассматривается [5]:

– как система сбора, обработки, хранения и распространения информации о системе образования или ее отдельных элементах, которая ориентирована на поддержку управленческой информации, позволяет в любой момент судить о состоянии объекта и может предоставить прогноз его развития (А. Н. Майоров);

– непрерывный мониторинг состояния системы образования с целью предотвращения нежелательных отклонений в наиболее важных параметрах (В. П. Василенко);

– система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное слежение за ее состоянием и развитием (Д. Ш. Матрос);

– процесс непрерывного научно-обоснованного, диагностического и прогностического, плано-деятельностного слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач, средств их решения (А. С. Белкин).

По мнению исследователей, под мониторингом качества дошкольного образования понимается процесс организации сбора, обобщения и распространения информации о деятельности дошкольной образовательной организации, обеспечивающий непрерывное наблюдение и оценку образовательных условий, образовательного процесса и образовательных результатов. Мониторинг включает в себя следующие параметры: мониторинг деятельности по реализации основной образовательной программы дошкольного образования с целью выявления ее соответствия нормативным требованиям и прогнозирования ее развития; система организации, сбора, хранения информации о реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, ее соответствия нормативным требованиям.

На локальном уровне (уровне образовательной организации) осуществляется самообследование, самоанализ и самооценка основной образовательной программы дошкольного образования, условий ее реализации и результатов ее освоения; на муниципальном уровне — контроль качества дошкольного образования; на региональном уровне — лицензирование и государственный надзор.

Вернемся вновь к нормативно-правовым источникам. Необходимость осуществлять мониторинг образовательных систем разных уровней отмечена в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», в котором подчеркивается концепция «мониторинга в области образования», определяются субъекты, участвующие в процедурах мониторинга, структуры, ответственные за его организацию. Закон отмечает, что мониторинг осуществляется как организациями, созданными специально для оценки качества образования (внешнего мониторинга), так и непосредственно образовательными организациями (проведение самообследования по показателям, установленным федеральными органами исполнительной власти, а также обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования).

Объектами мониторинга качества дошкольного образования могут быть либо индивидуальные подсистемы образования, либо различные процессы, уровни образования, определенные аспекты

деятельности, знания и т. д. Система мониторинга качества образования в дошкольной образовательной организации состоит из мониторинга учебного процесса; мониторинга образовательных условий; мониторинга результатов обучения.

На сегодня наиболее распространенной была оценка качества дошкольного образования в процессе психологической и педагогической диагностики. В то же время, в отличие от диагностики, процедура мониторинга позволяет оценивать не только результаты, но и содержание и условия дошкольного образования. В процессе мониторинга можно получить данные о качестве дошкольного образования в течение достаточно длительного периода времени, обеспечить дошкольное образование систематическим сбором информации и точностью конечного результата — оценить динамику достижений детей, условия для реализации образовательных программ.

В большинстве исследований по вопросам качества дошкольного образования мониторинг рассматривается в рамках деятельности федеральных органов власти, по которым оценивается качество реализации государственных образовательных стандартов и образовательных программ дошкольного образования на уровне региональных и муниципальных образований.

Мониторинг качества образования в ДОО осуществляется в соответствии со следующими организационными и методологическими требованиями: набор и формулировка показателей мониторинга должны быть ограниченными и постоянными в течение фиксированного периода времени; критерии и показатели должны адекватно отражать состояние дел в системе ДОО в совокупности всех ее составляющих элементов; критерии и показатели должны быть оценочными и в то же время прогностическими по своему характеру. Эффективность и точность информации, полученной в результате мониторинга, должны обеспечивать возможность проверки всех возникающих вопросов качества организации образовательной деятельности ДОО; периодически (не реже одного раза в год) необходимо корректировать набор критериев и показателей.

В исследованиях К. Ю. Белой, Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой выделены основополагающие функции мониторинга качества образования в дошкольной образовательной организации:

– контрольно-диагностическая, где мониторинг выступает инструментом оценки и контроля качества образования; функция заключается в исследовании состояния системы ДОО в режиме функционирования и происходящих в ней изменений в контексте ее соответствия нормативно-правовым и образовательным требованиям. Данная функция позволяет отслеживать соответствие образовательного процесса заданным нормативным требованиям;

– информационная функция дает возможность получить информацию, позволяющую анализировать деятельность системы ДОО, информацию о качестве образования. В результате этого происходит участие субъектов образовательных отношений в управлении образовательным процессом;

– рефлексивная функция обеспечивает обратную связь образовательной организации со всеми заинтересованными сторонами. Реализация данной функции содействует повышению профессиональной культуры персонала. Систематическое проведение мониторинга создает предпосылки для осознания педагогами смысла своей работы, а воспитанниками и их родителями — целей образования; стимулирует создание атмосферы сотрудничества, осознания личной ответственности за общие результаты образования;

– интегративная функция состоит в оценке деятельности ДОО и носит комплексный характер, учитывая не только результаты, но и процессы, обеспечивающие устойчивое функционирование данной образовательной системы и достижение поставленных целей; результаты мониторинга анализируются как локально, в рамках одной образовательной организации, так и системно, на уровне города, государства;

– прогностическая — функция составления и прогнозирования дальнейших тенденций развития ДОО, функция внесения соответствующих коррективов, что создает предпосылки для повышения качества образовательной работы [6].

Для эффективной реализации данных функций в ДОО необходимо создание специальной мониторинговой службы, которая берет на себя функции организации работ по проектированию и реализации программы мониторинга и управлению мониторинговыми процедурами в ДОО. Мониторинговая служба представляет собой группу управленцев, объединившихся вокруг своего лидера на профессиональной и личностной основе. Непосредственное участие в мониторинге способствует профессиональному развитию субъектов мониторинговой службы, каждого члена коллектива, что находит свое отражение в повышении эффективности управления в ДОО и качества

услуг, предоставляемых ДОО населению. Эффективные управленческие команды создаются целенаправленно. Управление ими должно строиться на систематической основе и на основе разработанного локального акта Положения о службе мониторинга, где определены задачи, направления и содержание деятельности службы, права и обязанности членов команды по организации и проведению мониторинга, формы документирования мониторингового процесса, отчетов и сроки их предоставления.

Целями мониторинга качества образования в дошкольной образовательной организации являются: выявление возможностей целостного образовательного процесса, его составных компонентов и подпроцессов в обеспечении качества образования; определение потенциала ресурсного обеспечения образовательного процесса с точки зрения качества; определение динамики образовательного процесса и его результатов; разработка стратегии развития организации, повышение эффективности ее деятельности; сертификация преподавательского состава, разработка различных видов управленческих решений. Цель мониторинга в ДОО заключается в определении эффективности образовательного процесса, который способствует позитивным изменениям в личности ребенка, изучению динамики его развития. Мониторинг должен быть направлен на изучение личности ребенка и создание условий для его развития в дошкольной образовательной организации.

Для изучения предметов мониторинга в ДОО разрабатывается специальная программа мониторинга. Например, согласно И. А. Зимней [7], следующий алгоритм действий может быть полезен для разработки программы мониторинга: определение и обоснование объекта и предмета мониторинга; проектирование этого объекта в текущий метод мониторинга; анализ, систематизация, структурирование полученных эмпирических данных; оценка и интерпретация полученных данных; корреляция с данными предыдущего мониторинга; прогнозирование возможных изменений в данных мониторинга.

Как отмечает О. А. Сафонова, программа мониторинга качества образования в дошкольной образовательной организации осуществляется в соответствии с конкретной технологической схемой, которая включает три взаимосвязанных этапа: нормативно-целевой; измерительно-оценочный; прогностический.

Нормативно-целевой этап имеет своей целью определение целей, общих установок, педагогических позиций, требований основной образовательной программы, определяет основной механизм мониторинга, методики диагностики. В процессе измерительно-оценочного этапа осуществляется целостный технологический цикл мониторинга, разработка измерителей, конструирование шкал, соответствующих измерителям, осуществляется сбор результатов, их количественный и качественный анализ и математическая обработка. На прогностическом этапе подводятся итоги образовательного мониторинга, сравниваются данные результаты, осуществляется текущее прогнозирование. На измерительно-оценочном этапе мониторинга качества составляются измерители качества образования, конструируются соответствующие им шкалы, собирается с помощью конкретных методов информация, проводятся ее количественный и качественный анализ, вырабатывается педагогический диагноз.

Под измерением качества дошкольного образования понимается процесс перевода свойств в область их числовых значений. Процедура измерения качества включает определенную последовательность действий: составление измерителей; конструирование шкал, соответствующих измерителям; сбор результатов посредством использования различных методов и их математическая обработка.

К измерителям качества дошкольного образования относятся схемы наблюдений, анкеты, вопросы для беседы, критерии количественной оценки. Для получения числового выражения качества используются различные виды шкал: номинальные, оценочные, ранжирования, пропорций.

Набор индикаторов мониторинга представляет собой комбинацию первичных и вторичных показателей, которые могут обеспечить целостное представление о состоянии исследуемого объекта. В этом случае качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, стандарты, которые устанавливают условия для успешной работы ДОО и его желаемых результатов. Стандарты определяются целями, нормами системы и являются обязательной частью образовательной программы. Мониторинг и оценка будут такими же эффективными, если стандарты и нормы установлены правильно. Поэтому важным элементом мониторинга является операционализация, т. е. определение критериев, показателей, индикаторов и методов, которые позволяют измерять (инструменты измерения).

Для контроля качества образования используются три группы показателей: первая характеризует качество целостного образовательного процесса и его результаты; вторая — качество подпроцессов, работающих в целостном учебном процессе, и их результаты; третья — качество ресурсов и условий, необходимых для качественной реализации образовательного процесса.

Для организации мониторинга качества образования в ДОО разработан и используется набор показателей и индикаторов, характеризующих состояние этой системы (производительность, ресурсная база, образовательный процесс). Среди них — качественные показатели и индикаторы, фиксирующие наличие или отсутствие определенных характеристик и процессов функционирования ДОО, а также количественные показатели, определяющие меру или степень выражения. Индикаторы и показатели необходимо дифференцировать на эффективные, характеризующие результаты деятельности ДОО, и процессные, которые отражает состояние процедур и условий образовательной деятельности. Собранный объем данных будет использоваться в дальнейшем анализе с целью минимизации рисков реализации образовательных программ и принятия своевременных и взвешенных управленческих решений. Для оценки качества образования можно использовать шкалы EKERS, соответствующие требованиям ФГОС ДО. Они являются наиболее перспективными для межкультурных исследований, что позволит сравнить качество дошкольного образования в России и за рубежом.

Эффективность мониторинга достигается при соблюдении следующих условий, позволяющих успешно организовать и провести мониторинг в ДОО (Н. В. Микляева): достаточный уровень организационной культуры ДОО, способность коллектива к адекватной самооценке, прогностическому самоанализу профессиональной деятельности и педагогическому самоуправлению; распределение полномочий среди членов службы мониторинга; сформированность потоков информации; распределение полномочий сотрудников по сбору информации; защита информации от искажения; своевременность переработки полученной информации; конструктивный характер анализа полученной информации; гласность результатов мониторинга [8—10].

Заключение. В современных условиях качество образования является важной характеристикой, определяющей конкурентоспособность как отдельных образовательных организаций, так и национальных систем образования в целом. Модернизация дошкольного образования направлена на повышение его качества, и одним из способов достижения этой цели является улучшение и повышение качества образовательного процесса путем внедрения таких инноваций, как мониторинг в образовании.

Список цитируемых источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. — 31.12.2012. — № 5976. — Режим доступа: <https://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. — Дата доступа: 10.09.2018.
2. Экспертиза качества дошкольного образования : коллектив. моногр. / под ред. А. Г. Гогоберидзе, С. А. Езоповой, В. А. Новицкой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — 228 с.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации (Минобрнауки России) от 17 окт. 2013 г. № 1155. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. — Дата доступа: 11.09.2018
4. Сафонова, О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. А. Сафонова. — М. : Академия, 2011. — 224 с.
5. Полякова, М. Н. Система мониторинга качества образования в дошкольной образовательной среде / М. Н. Полякова // Детский сад от А до Я. — 2014. — № 6 (72). — С. 4—18.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
7. Микляева, Н. В. Мониторинг дошкольного образования: проблемы и пути решения / Н. В. Микляева // Детский сад: от А до Я. — 2016. — № 1. — С. 4—14.
8. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. — Изд. 3-е, испр. и доп. — М. : Интеллект-Центр, 2005. — 424 с.
9. Шумина, Е. В. Мониторинг как средство повышения качества дошкольного образования в регионе: на примере Сахалинской области : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Шумина. — Елец, 2011. — 23 с.
- Никитина, Т. А. Педагогический мониторинг качества организации образовательной деятельности ДОУ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Никитина. — М., 2013. — 23 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТЕРЕОТИПОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Синонимом профессионализма преподавателя часто считают способность быть полноценным субъектом собственной научно-педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал студента. Задача развивающего обучения — предоставление студенту помощи в становлении его как субъекта учебно-профессиональной деятельности, субъекта саморазвития. Поэтому преподаватель должен прилагать специальные усилия для организации педагогического взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях, определяет эффективность его педагогической деятельности и способствует развитию субъектности всех участников педагогического процесса. Для этого явления используют понятие «полисубъектное взаимодействие».

Поскольку партнеры действуют в социальных контактах не изолированно друг от друга, а совместно, то коммуникативный акт можно назвать фазами взаимонаправленности на партнера, его взаимоотображения, взаимоинформирования друг друга и взаимоотключения.

Основная часть. Процесс межличностного взаимодействия можно понять на основе анализа того, как возникает взаимопонимание между его участниками. От степени понимания человека человеком зависят их совместные действия. Если стратегия взаимодействия определяется контекстом социальной деятельности, то его тактика зависит от уровня межличностного понимания. Особенно актуальным это взаимопонимание является в педагогическом процессе [2].

Процесс межличностного понимания (социальная перцепция) в общем виде можно определить как процесс формирования в сознании человека образа другого человека. Учитывать закономерности педагогической перцепции очень важно, поскольку от успешности познания педагогом личности студента во многом зависит эффективность педагогического управления процессом его развития.

Одним из важнейших механизмов межличностного познания является стереотипизация. Суть ее заключается в том, что люди воспринимают других через призму присущих им устойчивых эталонов (стереотипов). Чаще всего такие эталоны формируются стихийно, незаметно для личности, что и предопределяет в значительной мере их власть над нами, особенно при условии дефицита информации о людях, которых оценивают с первого взгляда. Профессиональная стереотипизация является результатом высокого уровня усвоения знаний и автоматизации умений и навыков, управление которыми происходит на подсознательном уровне. Положительным аспектом профессиональных стереотипов является то, что они обеспечивают необходимую скорость и точность деятельности, однако чрезмерное использование их в профессиональной деятельности вредно, потому что закрепляется лишняя трафаретность, возникает тенденция упрощения при решении различных проблем.

Среди педагогических стереотипов выделяют поведенческие, когнитивные и аффективные эталоны, на которые ориентируются педагоги в своей профессиональной деятельности. Однако определение стереотипа через эталон не является совершенным, поскольку эталон — это образец, к которому человек стремится в своей деятельности в идеале, а стереотипы — устаревшие образцы поведения и мышления, им присущ высокий уровень устойчивости и упрощения, и они, как правило, являются следствием достижения профессионализма [3].

Педагогический стереотип — это схематические стандартизированные представления о педагогической деятельности (содержание, форма, методы работы), эмоционально окрашенные и характеризующиеся высокой устойчивостью, схематичностью, стандартизованностью. Механизм стереотипизации заключается в уплотнении информации, которая попадает в мозг, и в отграничении главного от второстепенного, весомого от малостоящего. Следует отметить, что обобщения могут базироваться на основе не только имеющихся признаков, но и того, что бросается в глаза. Это приводит к загроможденности стереотипов так называемым ложным компонентом. Так, среди педагогов распространены обобщенные образы «двоечника», «отличника» и «активиста». Успешная деятельность студента связана с характеристикой личности: хорошо учится — значит,

есть способности, добросовестность, честность, дисциплинированность; плохая успеваемость является проявлением бездарности, лени, несобранности, невнимательности. Высокая устойчивость педагогических стереотипов характеризуется консервативным подходом к личности студента (времена меняются, а стереотипы остаются теми же).

Следующей чертой педагогических стереотипов является их эмоциональная насыщенность. Эмоциональный компонент стереотипа актуализируется в форме переживания, вызванного тем или иным явлением педагогической реальности. Оценка личностных качеств может зависеть от внешней привлекательности.

В процессе общения и взаимодействия в семье закладываются определенные нормы поведения, которые впоследствии могут закрепляться и детерминироваться деятельностью педагога, поэтому формирование стереотипов начинается на ранних этапах развития личности. Педагогические стереотипы могут лежать в основе ориентации педагога на дисциплинарно-воспитательную модель взаимодействия, которая требует переориентации [1].

В процессе познания педагогом личности студента чаще всего срабатывают разновидности социальных и экспрессивно-эстетических стереотипов, реже — антропологические.

Распространение стереотипов зависит, прежде всего, от отсутствия конкретной информации о человеке. Чем глубже и всеобъемлюще педагог знает студента, тем меньше стереотипы влияют на оценку его личности. В то же время нецелесообразно говорить только о негативных аспектах (ограничение способности педагога адекватно и разносторонне познавать личность студента, что негативно влияет на эффективность управления его развитием) педагогических стереотипов. Так, в основе способности опытного педагога мгновенно реагировать на изменение ситуации и принимать педагогические решения также лежат определенные педагогические стереотипы, которые группируются во время получения им педагогического опыта. Все это свидетельствует также об определенных познавательных возможностях педагогических стереотипов [4].

С педагогическими стереотипами связаны другие механизмы межличностного познания, одним из которых является проекция. Суть ее заключается в неосознанном приписывании другому человеку собственных мотивов, переживаний и качеств. Показательно, что тенденция наделять собственными качествами других людей присуща в первую очередь тем, кто имеет невысокий уровень самокритичности и в недостаточной степени знает собственный внутренний мир. Таким образом, между уровнем самопознания и восприятием других людей существует объективная взаимосвязь.

В результате проекции возникает установка на дальнейшую фиксацию у человека определенных свойств. Явление проекции может проявляться и более обобщенно, когда другому человеку приписываются не просто отдельные свойства собственного характера, а именно познание поведения и мотивов другого подменяется приписыванием ему свойств собственного Я. Конечно, возникает проблема адекватности межличностного понимания. Адекватность характеризует, прежде всего, результат процесса межличностного понимания. Доказано, что адекватность межличностного понимания связана с приобретенным социальным опытом. Отсюда следует, что педагог с опытом работы более адекватен в оценке студентов, чем молодой преподаватель. Однако, как показывает практика, педагог со значительным стажем работы также использует эталоны, обобщающие его видение и оценку студентов. Это свидетельствует, что социальный опыт нужен, но его недостаточно для адекватного межличностного понимания [1].

Рефлексия в социальной психологии означает осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по взаимодействию. Рефлексия педагога — это процесс познания им самого себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально-педагогической деятельностью, рассуждения о себе как личность, осознание того, как воспринимают и оценивают воспитанники, коллеги, другие люди.

Для педагогического процесса характерно также не рациональное осознание проблем другого человека, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы, т. е. межличностное понимание, или эмпатия. Способность педагога к сопереживанию не только способствует адекватности отображения личности студентов, она также лежит в основе установления с ними положительных, высокопроизводительных взаимоотношений, что, в свою очередь, влияет на эффективность педагогического процесса. Общеизвестно, что при наличии положительного отношения к педагогу студенты склонны не замечать его отдельных ошибок, и, наоборот, при устойчивом негативном отношении студенты преувеличенно негативно относятся к малейшим ошибкам педагога. Следовательно, и в эмпатии присутствует стереотипизация.

Заключение. Успешная реализация и развитие профессиональной деятельности преподавателя высшей школы происходят с опорой на процессы социального познания и самопознания личности. Учет результатов этого познания и деятельности дает преподавателям возможность совершенствовать свое межличностное взаимодействие, которое изначально имеет стереотипный характер. Профессиональная стереотипизация является результатом высокого уровня усвоения знаний и автоматизации умений и навыков, управление которыми происходит на подсознательном уровне. Положительным аспектом профессиональных стереотипов является то, что они обеспечивают необходимую скорость и точность деятельности, однако чрезмерное использование их в профессиональной деятельности вредно, потому что закрепляется излишняя трафаретность, возникает тенденция упрощения при решении различных проблем. Педагогические стереотипы являются разновидностью профессиональных стереотипов, однако они отличаются от профессиональных стереотипов. Самая главная особенность педагогических стереотипов, отличающая их от профессиональных, заключается в том, что в педагогике имеется «узкое поле» стереотипов. Основная причина этого содержится в творческом характере деятельности педагога, в невозможности ее алгоритмизации, поскольку каждый акт взаимодействия педагога и студента (учащегося) является уникальным, необычным, а педагогическая деятельность имеет характер непрерывного социального эксперимента, который базируется на определенных гипотезах, предусматривающий сознательную регуляцию.

Список цитируемых источников

1. *Акопов, Г. В.* Диагностика профессионального сознания / Г. В. Акопов // Психология в вузе. — 2006. — № 4. — С. 3—27.
2. *Булах, І. С.* Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. / І. С. Булах. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. — 114 с.
3. *Крушельницька, О. Б.* Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами / О. Б. Крушельницька // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 3. — С. 48—51.
4. *Подольак, Л. Г.* Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подольак, В. І. Юрченко. — Київ : Каравела, 2011. — 360 с.

УДК 159.99

А. С. Кипель, И. Л. Кишея

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ФЕНОМЕНА СЧАСТЬЯ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У МОЛОДЕЖИ

Введение. Психологическое здоровье современной молодежи все больше тревожит, как врачей, так и педагогов. Состояние общества, его будущее во многом зависит от того, насколько будет полноценным молодое поколение, какой образ мышления и поведения сложится сегодня в молодежной среде, в какой мере оно сможет реализовать свой личностный потенциал. Современные общественные тенденции в сфере «полноценной жизни» формируются с помощью рекламы и Интернета: нам активно пытаются внушить, как и где нужно жить, как одеваться и что есть и, в итоге, что нужно делать, чтобы быть счастливым. Из вышеперечисленного следует, что специалисты сферы обслуживания в своих целях извлекают «личностную ценность» индивида из феномена счастья, ставят под вопрос существование экзистенциальной исполненности. В связи с этим актуальным и новым является вопрос изучения соотношения понятий «счастье» и «экзистенциальная исполненность» в психологии. Данное исследование базируется на изучении и анализе существующих научных представлений о счастье и экзистенциальной исполненности в психологии, как компонентов психологического здоровья современной молодежи.

Основная часть. Каждый человек в той или иной мере стремится к достижению счастья, естественного желания, заложенного в нас природой. Данный вопрос волновал не одно поколение философов и психологов. Так, например, для Аристотеля «свободное применение своего таланта

есть счастье», для Платона счастье «заключается в знании совершенства чисел» [1]. Если проанализировать философский или донаучный этап в понимании счастья, то явным становится следующее: большинство авторов были заняты поиском объективного счастья, другими словами, «счастья для всех», не менее интересен факт, что понимание «общего счастья» варьировалось в зависимости от конкретной эпохи.

В психологии долгое время было актуально психоаналитическое понимание счастья. Так, З. Фрейд считал, что счастье, с одной стороны, сводится к избеганию страдания, с другой — к достижению удовольствия [2]. Иными словами, счастье — это возможность получить удовольствие, избегая страдания.

Теория адаптации основывается на стандартах собственного опыта индивида. Она базируется на том, что человеку свойственно привыкать, адаптироваться к существующим условиям. Если текущие события лучше стандарта, человек испытывает ощущение счастья. Но при высокой длительности этих событий возникает адаптация и стандарты повышаются до нового уровня [3].

В данной работе нами будет использоваться следующее определение: «счастье — понятие морального сознания, обозначающее такое состояние человека, которое соответствует наибольшей внутренней удовлетворённости условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни, осуществлению своего человеческого назначения» [4].

Рассматривая экзистенциальную исполненность, можно констатировать, что понятие «экзистенция», соответствует русскому словосочетанию «настоящая жизнь» — жизнь, полная глубоких чувств, реализованных начинаний, собственных решений, пусть даже ошибочных, трудная, но хорошая жизнь. И если человеку удаётся прожить такую жизнь, то это и будет исполненная экзистенция [5; 6]. Термин «экзистенциальная исполненность» был введен В. Франклом, чтобы описать качество жизни в субъективном мироощущении индивида. Другими словами, это то, как человек воспринимает свою жизнь. Уровень экзистенциальной исполненности показывает, много ли осмысленного в жизни человека, как часто он живёт с внутренним согласием, может ли он вносить хорошее в свою жизнь, т. е. это субъективное отражение человеком осознанного переживания качества жизни [6].

Проблему соотношения понятий счастья и экзистенциальной исполненности затрагивали в работах исследователя С. В. Кривцова, Л. Р. Правдина, О. С. Васильева, Э. В. Гаус и другие, однако детальная проработка проблемы не осуществлялась. Необходимо рассмотреть роль данных феноменов-явлений в структуре психологического здоровья личности и, в целом, специфику проблематики психологического здоровья.

Проблема психологического здоровья стала активно обсуждаться совсем недавно, однако уже появилось большое число публикаций на эту тему. Существует определение, предложенное В. И. Слободчиковым: «психологическое здоровье — это система, включающая аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компонент» [7]. В свою очередь, аксиологический компонент представлен ценностями личности и других людей, принятие себя при полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей. Под инструментальным компонентом понимается умение человека понимать и описывать свои и чужие эмоциональные состояния, возможность открыто выражать свои эмоции и чувства, без причинения вреда другим. Потребностно-мотивационный компонент определяет наличие у человека потребности в саморазвитии, другими словами человек полностью принимает ответственность за своё развитие, а значит, и за своё будущее [8].

В связи с рассмотренным выше становится возможным аналитическое соотнесение изучаемых понятий-феноменов, и их роль в психологическом здоровье личности. Синтезируя имеющиеся данные можно предположить, что изучаемые понятия не имеют ничего общего между собой, однако это не так. Под понятием счастья имеется в виду субъективное переживание удовлетворения, которое раскрывается через удовлетворенность качеством бытия и стремление к постижению своего предназначения, равно как и экзистенциальная исполненность ориентирована на уровень удовлетворенности качеством жизни. Из этого следует, что экзистенциальная исполненность является более широким понятием, так как по своей сути высший уровень экзистенциальной исполненности и есть счастье для конкретного человека. В свою очередь, проанализировав сущность компонентов психологического здоровья, можно прийти к выводу, что максимальное их раскрытие возможно лишь у личности достигшей высшего уровня экзистенциальной исполненности, другими словами, счастья.

Заключение. Проблема экзистенциальной исполненности, активно изучаемой в гуманистических направлениях психологии, на сегодня является своевременной и актуальной, поскольку затрагивает рассмотрение индивидуальности личности каждого человека, для которого важно и необходимо понимание своего уникального счастья и, конечно же, стремление к нему и его достижение. На современном этапе развития общества мы часто теряем себя, перестаем воспринимать себя как личность с собственными интересами и потребностями, тем самым теряем своё психологическое здоровье, и только осознавая реальную ситуацию, которая окружает нас, свои потребности, мы способны достичь желаемого счастья, прожить насыщенную жизнь и сохранить своё психологическое здоровье.

Также можно констатировать, что вопрос, поднимаемый в данной работе, является изученным в недостаточной степени, поэтому требует дальнейших теоретических и эмпирических исследований.

Список цитируемых источников

1. Лавриненко, В. Н. *Философия : учебник* / В. Н. Лавриненко. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юристъ, 2004. — 452 с.
2. Фрейд, З. *По ту сторону принципа удовольствия* / З. Фрейд. — М. : Фолио, 2010. — 40 с.
3. Теории счастья в психологии и не только [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://realfaq.ru/discussion/13243/teorii-schastya-v-psihologii-i-ne-tolko>. — Дата доступа: 18.09.2018.
4. *Словарь психологических терминов* [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ourmind.ru/tag/schaste>. — Дата доступа: 18.09.2018.
5. Лэнгле, А. *Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности* / А. Лэнгле. — М. : Генезис, 2009. — 40 с.
6. Лэнгле, А. *Жизнь, наполненная смыслом* / А. Лэнгле. — М. : Генезис, 2003. — С. 35—50.
7. Селезнёв, А. А. Психологическая культура и психологическое здоровье молодежи в процессе профессионального образования / А. А. Селезнёв // *Психология*. — 2006. — № 2. — 35 с.
8. Слободчиков, В. И. *Очерки психологии образования* / В. И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан : БГПИ, 2005. — 272 с.

УДК 159.99

И. Л. Кишея, И. И. Зуй

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Введение. В связи со стремительно развивающимися технологиями, ускоренным прогрессом в жизни человека становятся значимыми собственное благополучие и успех. Все чаще забываются такие ценности, как сопереживание, альтруизм, взаимная поддержка и т. д. Постепенно обществу становится присущ индивидуализм, проявление таких черт характера, как безразличие, жестокость, враждебность, становятся нормой. В этой связи становится необходимым и важным формировать и развивать общечеловеческие ценности с раннего детства, в процессе воспитания различными социальными институтами. На уровне межличностного взаимодействия эта функция может осуществляться семьей, значимым для личности окружением; к профессиональному уровню можно отнести специалистов «помогающих профессий». В частности, к ним относятся врачи, преподаватели, психологи, воспитатели, юристы и т. д.

В основе данного типа профессий лежит просоциальное поведение, т. е. поведение, направленное на оказание помощи другим или принесение блага обществу в целом. Представитель помогающей профессии не может быть полностью успешным в своей деятельности, если он не обладает стремлением в оказании помощи и поддержки другим. Поэтому изучение особенностей проявления просоциального поведения у специалистов помогающих профессий является актуальной, интересной и значимой темой в настоящее время.

Основная часть. Существуют различные подходы к трактовке понятия «просоциальное поведение». Так, эволюционная теория под просоциальным поведением подразумевает действия,

направленные на выживание генотипа; мотивационная теория характеризует данное явление как результат реализации морального решения через моральное действие; в теории принятия решения это результат вычисления затрат и пользы после осуществления/неосуществления помогающих действий; теория социального обмена говорит о том, что данный тип поведения означает действие, продиктованное желанием максимизации вознаграждения и минимизации издержек; наконец, в теории социальных норм просоциальное поведение является результатом следования социальным нормам, релевантным оказанию помощи [2]. В связи с этим можно заключить, что на данный момент нет четкого определения понятия «просоциальное поведение», однако в широком смысле под ним понимают «любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу» [4].

Также существует мнение, объединяющее понятия «просоциальное поведение» и «альтруизм». В таком варианте говорят о бескорыстной помощи другим людям и обществу. В противоположность этому, данные понятия связывают между собой, однако не признают тождественными друг другу. Это объясняется тем, что просоциальное поведение может подразумевать под собой получение выгоды от совершенного акта помощи. Человек в таком случае рассчитывает на ответную благодарность либо вознаграждение.

Вместо термина «просоциальное поведение» можно услышать «альтруистическое», «помогающее», однако данные понятия нельзя назвать синонимами, так как первое является более широким и включает в себя остальные. О помогающем поведении говорят тогда, когда действия не включают в себя пожертвований со стороны помогающего, альтруизм же подразумевает некоторый риск [5].

Зарубежные исследователи Р. Чалдини, Д. Кенрик и С. Нейберг полагают, что осуществление просоциального поведения в различных ситуациях объясняется мотивацией оказания помощи [7]. В соответствии с данным утверждением авторы выделяют три вида такого поведения: 1) просоциальное поведение характеризует поступки, совершаемые одним человеком для другого и ради его пользы. Это верно и тогда, когда помогающий тоже получает пользу; 2) проявление доброты — поступок дает пользу другому, но не приносит вознаграждения помогающему; 3) чистый (подлинный) альтруизм — поведение, направленное на то, чтобы принести пользу другому человеку, при этом действия совершаются исключительно ради благосостояния другого [7].

Зарубежные авторы одной из методик, измеряющих просоциальное поведение, Г. Карло и Б. А. Рэндалл выделяют следующие его типы: уступчивый (оказание помощи, когда просят); публичный (оказание помощи перед другими); анонимный (оказание помощи анонимно); экстренный (помогающий в чрезвычайных ситуациях); эмоциональный (помогающий в эмоциональных ситуациях); альтруистический (помогающий без ожидания награды) [3].

Отечественный исследователь просоциального поведения Н. В. Кухтова [5] говорит о трех подходах в интерпретации данного феномена: биологическом, индивидуалистическом и межличностном.

В русле биологического подхода социальное поведение рассматривается как механизм приспособленности вида для выживания. Индивидуалистический подход занимается изучением зависимости настроения человека и его поведением (хорошее настроение вызывает большую готовность помочь). В основе межличностного подхода лежат идеи социального обмена и взаимозависимости (оказывая поддержку, люди делают «инвестицию в будущее») [5].

Следует акцентировать внимание на том, что необходимым условием для проявления просоциального поведения является наличие у личности определенных качеств и склонностей. Сюда можно отнести эмпатию, толерантность, чуткость, внимательность, сострадание и др. Наличие данных качеств и психологических механизмов является важным атрибутом специалистов, относящихся к помогающим профессиям.

В широком смысле к профессиям данного типа относят профессии, связанные с медицинским обслуживанием (медсестра, врач); обучением и воспитанием (учитель, психолог, преподаватель); бытовым обслуживанием (продавец); правовой защитой (следователь, юрист); экстренным оказанием помощи (сотрудник МЧС) [6].

Важными личными качествами в профессиях такого типа можно считать: умение руководить группами людей; устойчивое, положительное настроение в работе с людьми; умение слушать и слышать, понимать другого человека; потребность в общении; сопереживание; способность понимать суть человеческих взаимоотношений; терпение и т. д. [1].

В частности, к проявлениям просоциального поведения специалистами профессий, ориентированных на помощь, относят особенности личности, альтруизм, эмпатию, социальные нормы.

К особенностям личности относятся индивидуально-психологические качества и свойства, которые предопределяют поведение человека в ситуациях, требующих оказания помощи. Однако следует упомянуть о том, что не только личностные свойства гарантируют оказание помощи, но и характер сложившейся ситуации. Так, у специалистов помогающих профессий это относится к их должностным обязанностям.

Под альтруистическими свойствами личности понимают аспекты психологического склада человека, являющиеся причиной помощи другим в широком спектре ситуаций. К ним относятся, например, доброта, чувствительность, милосердие, самоотверженность и др.

Эмпатия — постижение эмоционального состояния другого человека, проникновение в его переживания. Данное свойство включает ряд способностей: способность эмоционально реагировать на переживания другого; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека; способность распознавать эмоциональное состояние другого и мысленно переноситься в него. Эмпатию могут характеризовать такие качества, как сочувствие и сострадание.

В социальные нормы входят следующие понятия: норма социальной ответственности (нужно помогать людям, зависящим от данной помощи), норма взаимности (помощь, рассчитанная на взаимность), норма справедливости (получение вознаграждения в зависимости от вклада в дело) [4].

Основываясь на перечисленных личностных качествах, требованиях и нормах, можно говорить о том, что именно специалистам помогающих профессий в наибольшей степени свойственно проявление просоциального поведения, так как вся их профессиональная деятельность основана на поддержке и взаимовыручке, направлена на тесное взаимодействие с людьми, оказание им экстренной помощи и др.

Заключение. Изучением просоциального поведения занимались ученые различных направлений и стран. В настоящий момент в психологии нет общей трактовки данного термина. Несмотря на это, в широком смысле можно определить его как поведение, направленное на пользу другому.

Наличие феномена просоциального поведения является характерным для людей помогающих профессий, так как склонность приносить пользу обществу и другим людям выступает одним из важнейших критериев успешности в данном виде деятельности. Для подтверждения данного тезиса необходимо дальнейшее, углубленное эмпирическое исследование обозначенной проблематики.

Список цитируемых источников

1. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2004. — 304 с.
2. *Ковалева, Ю. В.* Особенности просоциального поведения студентов азербайджанского, белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. В. Ковалева. — Смоленск, 2016. — 262 с.
3. *Кухтова, Н. В.* Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл) / Н. В. Кухтова // Вестн. Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы. Сер. «Философия. Педагогика. Психология». — 2011. — № 2 (113). — С. 102—107.
4. *Кухтова, Н. В.* Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи : теоретические основы и методики изучения / Н. В. Кухтова, Н. В. Домарацкая. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. — 49 с.
5. *Кухтова, Н. В.* Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения [Электронный ресурс] / Н. В. Кухтова // Психол. журн. — 2004. — № 1. — Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/journals/item.pj/issue.1/article.8.html>. — Дата доступа: 17.09.2018.
6. *Кухтова, Н. В.* Экспресс-диагностика специалистов помогающих профессий : метод. рекомендации / Н. В. Кухтова. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2013. — 55 с.
7. *Чалдини, Р.* Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. — М. : Олма-пресс, 2002. — 256 с.

НАУКА И ИННОВАЦИЯ КАК КАТАЛИЗАТОР РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Рынок образовательных услуг является одним из быстроразвивающихся, особенно в нынешний век — век тотального развития информационных систем и технологий. В эпоху перехода на V и VI технологические уклады повышается также и планка по запросам, предъявляемым обществом, заказчиками к производимой продукции и оказываемым услугам. Рынок должен адаптироваться под мгновенные изменения, подстраиваясь к ним и думая на опережение, разрабатывая на перспективу и уже апробируя новые формы, методы функционирования. Образовательный рынок, выступая поставщиком трудовых ресурсов, формирующим и раскрывающим кадровый потенциал, в первую очередь должен осуществлять мониторинг данных изменений и возможной трансформации. В этом ракурсе одним из важнейших элементов для стабилизации и усиления своих позиций в рейтинге образовательных учреждений является научная составляющая. Выполнение научно-исследовательских, инновационных проектов, взаимодействие с организациями по вопросам их последующей коммерциализации является одной из ключевых задач, обозначенных Президентом Республики Беларусь [1].

Основная часть. Функционирование учреждения высшего образования по модели «Университет 3.0» [2], в форме корпоративного субъекта экономики знаний, позволит реализовать последовательно приоритетные и перспективные направления развития, от теоретических подходов и инноваций до практической реализации новых идей. Включение в образовательные программы высшего образования научной компоненты позволит раскрыть потенциал обучающихся, повысить научный рейтинг преподавателей, имидж университета, использовать авторские разработки в реальном секторе экономики. С этой целью в учебные планы специальностей включаются дисциплины по обучению алгоритму, методологии проведения научных исследований, подготовки инновационных проектов. Однако удельный вес планируемых часов в рамках данных дисциплин в общем количестве учебных часов по образовательной программе пока очень низок (около 2%), что требует актуализации учебных планов с целью включения в них дополнительных дисциплин научно-исследовательского цикла и увеличения доли часов на их изучение в общем объеме.

Образовательная среда выступает поставщиком трудовых ресурсов, обеспечивая реализацию запросов национальной социально-экономической системы. Эффективность самой экономики состоит в создании наукоемкой линейки продукции (в горизонтальном и вертикальном векторе) с целью построения модели конкурентоспособного функционирования.

Выявление научного потенциала и его успешный вклад в реальный и социальный секторы народно-хозяйственного комплекса страны формирует диверсифицированную систему управления производством.

Важность и необходимость научного компонента в реализации образовательных программ является весьма осознанной. Активизация научных исследований и преподавателями, и студентами, разработка инновационных проектов должны выступать неотъемлемой частью образовательного процесса. Компетентность будущего специалиста в области проектного менеджмента, алгоритмов и методологии научно-исследовательской работы позволит разрабатывать альтернативные варианты решения выявленных проблем, используя широкий комплекс ашаблонных инструментов.

Для реализации данной цели необходимо обеспечить обучение студентов и создание практических условий для апробации полученных знаний в научном векторе. В университетах Республики Беларусь в учебных планах образовательных программ высшего образования в блоке дисциплин научного формата представлены «Основы научных исследований и учебно-исследовательская работа», «Методика и техника научного исследования», «Логика и методология науки», «Философия и методология науки», «Основы научных исследований и инновационной деятельности» и др.

Кроме обязательных образовательных курсов необходимо реализовывать научные мероприятия для студентов. Популяризация науки среди молодежи позволит увеличить количество аспирантов, повысить долю профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, имеющих ученую степень или ученое звание, что, в свою очередь, непосредственно отразится на уровне и качестве образования.

Наука является двигателем и механизмом конкурентоспособного функционирования образовательных организаций.

В университете можно выделить следующие недостатки в реализации эффективной модели развития учебного, научного процесса: низкая доля «научеёмких», «инновационных» учебных дисциплин; низкая доля англоязычных учебных дисциплин, курсов; низкая доля изучения зарубежного опыта в преподавании отдельных учебных дисциплин; несовершенный механизм индивидуального процесса обучения; недостаточность практико-ориентированности обучения, привязки обучения к реальным условиям труда, региональным запросам.

В качестве предложений по повышению доли научного вклада в развитие образования в стране необходимо отметить:

1) включение в учебные программы дисциплин работу по выполнению научных исследований, проектированию инноваций; 2) внедрение инновационных образовательных технологий (интерактивных информационно-коммуникационных ресурсов, дистанционных форм обучения), обеспечить обязательство систематического общения (дистанционно), обмена идеями с иностранными студентами университетов-партнеров; 3) выполнение в рамках учебных планов образовательных программ практико-ориентированных научно-исследовательских проектов (в зачет самостоятельной работы); 4) реализация научно-исследовательской работы в сетевой форме взаимодействия организаций (в том числе с иностранными университетами-партнерами), участие в совместных конкурсах инновационных проектов.

Заключение. В Барановичском государственном университете в текущем учебном году введена в ряд специальностей дисциплина «Проектный менеджмент» с целью обучения студентов алгоритмам и механизмам качественной подготовки проектных инновационных решений.

Учеными университета ежегодно выполняются республиканские научно-исследовательские и инновационные проекты по направлениям: 1) техническое (технологии упрочнения материалов); 2) аграрно-биологическое (биоиндикация, фауна Беларуси, особенности адаптации растений); 3) экономическое (инновационный потенциал развития страны); 4) педагогическое (методология инклюзивного образования, алгоритмы психологического поведения).

Университетом реализуется политика активизации международной научно-исследовательской деятельности. Для этого совместно с участниками из России, Польши, Чехии, Румынии, Словакии подготовлен ряд проектных заявок для реализации инновационных проектов по программам Эразмус+, Вышеград, Горизонт-2020 в направлении разработки и внедрения инновационных образовательных технологий. Как показывает практика изучения экспертных заключений по оценке проектов, одним из важнейших параметров для повышения качества и, соответственно, рейтинга проекта является научный задел в этом проблемном поле, наличие совместных публикаций всех участников в котируемых международных научных журналах с высоким индексом цитирования, а также наличие конкретных результатов (выходов) по итогам выполнения каждого из планируемых этапов (как правило, в течение квартала).

Список цитируемых источников

1. Выступление Президента Республики Беларусь на II Съезде ученых Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Беларусь сегодня. — Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/vystuplenie-prezidenta-belarusi-aleksandra-lukashenko-na-ii-sezde-uchenykh.html>. — Дата доступа: 20.09.2018.

2. Модель «Университет 3.0» нацелена приносить пользу экономике [Электронный ресурс] // Новости Беларуси. БелТА. — Режим доступа: <http://www.belta.by/society/view/model-universitet-30-natselena-prinosit-polzu-ekonomike-prorektor-bntu-262950-2017>. — Дата доступа: 20.09.2018.

И. П. Ковалев¹, Т. Д. Грицевич², Е. В. Стасевич³

^{1,3}ООО «Эксклюзив Тренинг-инвест», Москва, Российская Федерация

²Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В DIGITAL-ИНСТРУМЕНТАХ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Сегодня корпоративное образование, оставаясь по определению А. Н. Галагузова, процессом и результатом «формирования субъектом компетентного специалиста в узкопрофессиональном отношении на конкретном рабочем месте» [1, с. 90], стремительно изменяется не только изнутри, но и под влиянием внешних веяний времени. Основным агентом внутренних изменений корпоративного образования выступает в первую очередь сам обучающийся, — именно из потребностей специалиста формируется содержание корпоративного обучения. Однако современный обучающийся выделяется не только своими потребностями, — он суперзанят, мобилен, нетерпелив, отвлекаем девайсами, а уровень его сотрудничества определяется выраженной свободой выбора. И дело здесь не только во всё более растущем принципе «обучайте, как я хочу и как мне удобно», а во всё большем влиянии внешнего фактора изменений корпоративного образования, — его цифровизации. В сравнении с началом 2000-х гг. более 80% сотрудников используют поисковики для получения информации по своей специальности, из них 79% сотрудников работают одновременно в 2 окнах, используя мобильные и другие девайсы в дополнение к основному. В среднем количество обращений к мобильным информационным системам возросло до 200 обращений в день, а фокус внимания на обучающих материалах снизился в среднем с 12 до 7-8 секунд. Сегодня цифровизация, или цифровая трансформация корпоративного образования, — это не только значимый тренд, но и одно из приоритетных направлений деятельности в структуре корпоративных университетов. Ведь, как верно заметили известные американские бизнес-коучи Milton D. Dealy и Andrew R. Thomas, «Когда меняется жизнь вокруг, выбор для компании суров: измениться или умереть...» [2, с. 6].

Основная часть. Ценность и виды digital-инструментов корпоративного образования. По мнению В. В. Кузнецова, основным критерием эффективности корпоративного образования является «смещение акцента с деятельности преподавателей на самоконтроль и самооценку обучающихся, которые должны приобрести способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [3, с. 60]. Именно по этой причине традиционные инструменты корпоративного образования стали резко уступать digital-инструментам, которые, прежде всего, обеспечивают мобильность контента, доступность его на веб-платформах 24/7 для любого сотрудника компании, с возможностью учиться в любое время и в любом месте.

Цифровизация образования сразу решает задачи адаптивного обучения, построения индивидуального маршрута развития сотрудников с разными уровнями подготовки: от простого «подтягивания» необходимой профессиональной лексики до смешанного и общего развития soft skills сотрудников в целях освобождения преподавателей от терминологической «рутины» и предоставления в результате учебного времени на сложные программные темы.

Digital-инструменты за счёт вебинаров, онлайн-конференций и онлайн-чатов стирают расстояние между спикером и обучающимися, обеспечивают максимально оперативный отклик на реакцию аудитории, а наличие индикаторов выполнения (progress-bar), промежуточного и выходного тестирования предоставляют заказчику возможность выгружать аналитику по количеству и качеству приобретённых знаний, объективно определять эффективность инвестиций в обучение персонала.

Важным преимуществом цифрового онлайн-обучения перед офлайн-обучением выступает сниженная стоимость часа занятий, причем не только из-за отсутствия командировочных расходов и неограниченного охвата обучающихся, но и за счёт интеграции внешних обучающих курсов и программ в корпоративные автономные системы дистанционного обучения — “Learning Management System” (LMS), например, iSpring (ispring.ru), Mirapolis (mirapolis.ru), Competentum (competentum.ru) и другие.

Какие виды digital-инструментов применимы в корпоративном образовании? Наиболее известны шесть обучающих digital-инструментов: 1) виртуальная и PRO-реальность, 2) игровое обучение (геймификация), 3) чат-боты, 4) обучение через социальные сети, 5) интерактивное видео-обучение, 6) LMS-системы. Когда говорят о системах виртуальной реальности (Virtual Reality или VR-system), PRO-реальности (Augmented Reality или AR-system), то всегда представляют специальные очки с наушниками для имитации трёхмерного пространства, контроллеры (джойстики) для иллюзии взаимодействия с виртуальными предметами, перчатки с обратной связью, позволяющие «осознать» цифровые модели предметов. В корпоративном обучении VR- и AR-system используются в тренажёрах для формирования 3D-пространств и постановки в них учебных задач (например, управления самолётом), для подготовки 3D-макетов и презентаций, для создания видеороликов в формате от 3D до 10D и более (формат «360»).

Геймификация (игроизация, игрофикация) предполагает разработку электронных обучающих курсов и программ в формате интерактивных квестов с сюжетом, персонажами и испытаниями. За счёт использования игровых элементов и методов игрового дизайна в неигровых контекстах и процессах существенно повышается вовлечённость обучающихся в решение прикладных задач, развиваются навыки, которые игнорировались в привычной профессиональной среде, выполняется работа, к которой обычно отсутствует мотивация.

Родственные digital-инструменты — чат-боты и обучение через социальные сети (микроблоги, форумы, виртуальные клубы по интересам, экспертные советы и другое) — привлекательны тем, что резко экономят преподавательский ресурс на первичных консультациях, исключают необходимость отвечать преподавателю на часто задаваемые вопросы, формируют закрытые профессиональные сообщества для учебных материалов по специальностям.

Интерактивное видеообучение и LMS-системы интересны прежде всего тем, что решают труднейшую на сегодня задачу — обучение в потоке работы. Такие digital-инструменты не только сокращают издержки и минимизируют время на разезды и выступления преподавателей, но и предлагают услуги многопрофильного обучения, например, Khan's Academy, Lynda.com, YouTube, Udacity, NovoEd и другие провайдеры. В работе Джоша Берсина (Josh Bersin), HR-эксперта, основателя Bersin by Deloitte приводятся результаты последнего исследования LinkedIn, в котором подчёркивается, что основным ответом респондентов на вопрос «как можно улучшить обучение на вашем конкретном месте?» являлся «у меня нет времени». При этом 58% хотят учиться в своём режиме, а 49% — в момент возникновения потребности новых знаний [4]. Именно на высвобождение времени под обучение в потоке работы направлены все самые современные LMS-системы.

Место систем искусственного интеллекта в digital-инструментах корпоративного образования. Системы искусственного интеллекта (ИИ) сегодня прочно завоевали позиции на рынке корпоративного образования. И это не только уже ставшие обыденными виртуальные голосовые помощники и консультанты [5], но и компьютерные агенты, которые способны самоуправляться, обеспечивать адаптацию к изменениям среды и автономно достигать поставленных перед ними целей. В первую очередь здесь понимаются цифровые образовательные системы ИИ, разработанные на алгоритмах машинного обучения и готовые подстраиваться под зону ближайшего развития обучающегося. Преимущество систем машинного обучения в корпоративном образовании очевидно — за счёт искусственно создаваемой в процессе самообучения «сензитивности» и «эмпатийного поведения» к обучающемуся, формируется гибкая среда, мягко стимулирующая адепта на рост в рамках имеющегося у него багажа знаний. Примером подобной системы ИИ для корпоративного обучения, построенной на алгоритмах машинного обучения, является система-прототип «Инфографика-ИИ» — разработка компании «Эксклюзив Тренинг-инвест». Интерфейс системы-прототипа перед началом работы и в процессе изложения учебного материала регулярно тестирует уровень понимания информационного потока обучаемым по показателям внимания, двигательной активности (джойстик и манипулятор «мышь»), по времени реакций на проверочные вопросы, корректности даваемых ответов. Всё это рассматривается в контексте VR-образа обучающегося, создаваемого системой-прототипом при первичной настройке интерфейса путём прохождения нескольких инфографических методик «Психотипы», «Ценности», «Картины Люшера». Поступающие в процессе онлайн-работы данные по психометрике обучающегося модифицируют алгоритмы системы-прототипа «Инфографика-ИИ» и определяют в последующем гибкость всего процесса обучения.

Заключение. Цель применения систем ИИ в корпоративном образовании состоит в максимальной индивидуализации обучающей среды, достижении состояния полной вовлечённости обучающегося

не только в учебный материал, но и в процесс обучения. По сути, системы ИИ решают миссию талантливого педагога — формируют у обучающихся мотивацию на постоянную «реконструкцию» имеющихся профессиональных навыков, актуализацию их в терминах новых знаний, создание интеллектуальных условий для карьерного и личностного роста каждого сотрудника компании.

Список цитируемых источников

1. *Галагузов, А. Н.* Корпоративное образование: сущность и проблемы / А. Н. Галагузов // Сиб. пед. журн. — 2007. — №1. — С. 89—97.
2. *Dealy, Milton D.* Change or Die: How to Transform Your Organization from the Inside Out / Milton D. Dealy, Andrew R. Thomas. — Westport, Connecticut; London : Publishing house “Praeger”, 2006. — 112 с.
3. *Кузнецов, В. В.* Корпоративное образование: содержание и сущность / В. В. Кузнецов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1, № 1 (35). — С. 51—60.
4. *Bersin, Josh.* A New Paradigm For Corporate Training: Learning In The Flow of Work [Электронный ресурс] // Josh Bersin: Insights on Work, Talent, Learning, Leadership, and HR Technology. — Режим доступа: <https://joshbersin.com/2018/06/a-new-paradigm-for-corporate-training-learning-in-the-flow-of-work/>. — Дата доступа: 30.09.2018.
5. *Ковалёв, И. П.* ИИ: какую систему внедрять в своей компании? [Электронный ресурс] / И. П. Ковалёв // HR-tv.ru. — Режим доступа: <https://hr-tv.ru/articles/ii-kakuju-sistemu-vnedrjat-v-svoej-kompanii.html/>. — Дата доступа: 29.09.2018.

УДК 159.9, 316.6

А. И. Коротаева

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ, МОТИВАЦИИ И АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Формирование гендерной идентичности происходит под влиянием развития биологических предпосылок, закономерностей половой дифференциации в ходе гендерной социализации. Важнейшими элементами являются личностные и гендерные характеристики родителей, в том числе их гендерная идентичность и ролевые модели, пол ребенка, представления родителей о том, каким должен быть ребенок данного пола, особенности институтов социализации. В трансляции детям гендерных качеств значима роль стереотипов, выработанных в обществе и культуре, относительно мужчин и женщин.

Исследование гендерной идентичности имеет ряд особенностей. Так, в научной литературе не всегда есть дифференциация понятий «полоролевая» и «гендерная» идентичность, «слияние» данных понятий приводит к неточности в изучении указанной проблемы. Кроме того, долгое время недооценивалась интенсивность формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте. При этом основное значение для формирования гендерной идентичности индивида отводилось подростковому и юношескому периоду, в то время как младший школьный возраст является периодом активного формирования гендера и становления гендерной идентичности.

Мотивация и адаптация к школе — другое фундаментальное определение, которое определяет успешность ребенка в школе. Мотивация и адаптация к школе имеет многокомпонентную структуру. В рамках нашего исследования была учтена динамическая, уровневая характеристика.

Цель работы — выявить взаимосвязь гендерной идентичности и мотивации учения у младших школьников.

Методологическая основа исследования: 1) фундаментальные принципы отечественной психологии — принцип развития и единства сознания и деятельности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн); 2) концепции, рассматривающие систему гендерных отношений как конструкт, сформированный базой социальной дифференциации и иерархизации общества (Д. Зиммерман, И. С. Клецина, К. Уэст); 3) теоретические и эмпирические исследования гендерной

идентичности личности (В. С. Агеев, Н. В. Антонова, Т. А. Арканцева, Е. В. Дубовская, А. И. Захаров, Д. Н. Исаев, Л. Колберг, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, М. Мелтсас, В. С. Мухина, Т. В. Репина, Ю. А. Тюменева, В. И. Хасан, Э. Эрикссон, Т. И. Юферова, В. А. Ядов).

Методы исследования — использование методики Н. Г. Лускановой и опросника А. И. Захарова. Методика Н. Г. Лускановой «Мотивация и адаптация ребенка в школе» использована для изучения степени адаптации и мотивации ребенка в начальной школе, а также об эмоциональном отношении ребенка к обучению в школе. Для нас представляет интерес динамика взаимосвязи между уровнем мотивации и адаптации ребенка к школе и особенностями его отношения к другому в зависимости от пола.

В ходе исследования динамики развития гендерной идентичности на данном возрастном этапе был использован опросник А. И. Захарова об идентификации с родителями, диагностирующий компоненты гендерной идентичности: тип идентификации ребенка с родителями или самоидентификацию. При обработке результатов учитывались следующие показатели: идентификация ребенка со значимым для него родителем, компетентности и престижности родителей одного с ним пола и эмоциональные отношения с родителем одного с ним пола.

Для обработки результатов использовались метод первичной описательной статистики: коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена.

Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципальных образовательных учреждений «Средняя школа № 7» и «Школа № 43» Ярославля. Общий объем выборки 152 младших школьника (79 мальчиков и 73 девочки), учащиеся 2-го и 4-го классов.

Основная часть. Проанализируем полученные результаты. В среде девочек существует взаимосвязь между гендерной идентичностью с родителем своего пола и мотивацией и адаптации к школе ($r = 234, p \leq 0,05$). Отметим, что чем сильнее выражена идентичность с родителем своего пола, тем выше уровень мотивации к учебной деятельности и адаптации к школьной среде у девочек, и эта тенденция усиливается к 4-му классу. Для данного возрастного периода характерно более осознанное отношение к собственной идентичности. В том случае, когда девочки демонстрируют самоидентичность, мотивация к учению и адаптация не обнаруживает значимых взаимосвязей, что может свидетельствовать о начале подросткового кризиса [1, с. 243], когда происходит усиление интереса к своей личности личности на фоне, как правило, сниженной мотивации к учению.

Обратимся к результатам мальчиков 2-го и 4-го класса. Интересным представляется значимое различие в результате взаимосвязи отношения к другому с идентификацией с матерью ($r = 206$, при $p \leq 0,01$). На наш взгляд, в данной ситуации проявляется амбивалентность формирования мальчика должна развиваться по маскулинному типу [3] от идентификации с отцом к самоидентификации. Возникает противоречие: идентификация с матерью у мальчика связана с нормальной адаптацией. Современная школьная действительность обнаруживает явное доминирование женского педагогического состава, что, в свою очередь, объясняет трансляцию, а иногда и насаждение ценностей феминного типа. Мать в большинстве случаев является носителем традиционно женских качеств. Поэтому идентификация с матерью, доминирование в поведении мальчиков таких традиционно феминных черт, как прилежание, аккуратность, способность решать конфликты без применения физической силы, выполнение указаний и просьб учителя, аккуратность, приводит к высокому уровню мотивации и адаптации мальчика.

Отметим, что не существует взаимосвязей, ни положительных, ни отрицательных, между гендерной идентичностью младшего школьника с родителем противоположного пола и мотивацией к учению, что подчеркивает мысль о наличии психологических особенностей каждого ученика в проблеме гендерной идентичности и несправедливости замечания о единственно возможной для младшего школьника гендерной идентичности с родителем своего пола или самоидентичности.

Отметим, что во 2-м классе существует отрицательная взаимосвязь в гендерной идентичности с родителями своего и уровнем низкой мотивации и адаптации и дезадаптации ($r = 281$, при $p \leq 0,05$).

Заключение. Мотивация и адаптация младших школьников имеет взаимосвязь с гендерной идентичностью на всех уровнях мотивации и адаптации, что позволяет сделать вывод о зависимости между отношением к противоположному полу как у мальчиков, так и у девочек и уровнем мотивации и адаптации.

Следующей особенностью является то, что в каждой проанализированной группе учащихся с разным уровнем мотивации и адаптации обнаруживается значимая связь с гендерной идентичностью родителями своего пола и мотивацией к учению и адаптацией, что свидетельствуют о высокой

степени значимости для младших школьников связи знаний и представлений об особенностях другого и адаптацией в школьной среде. Необходимо отметить, что такой показатель, как «самоидентичность», меньше всего представлен у испытуемых, что свидетельствует о интенсивном формировании гендерной идентичности на следующих этапах. При этом данная характеристика встречается у девочек несколько чаще, чем у мальчиков, социальное, психофизиологическое созревание девочек наступает ранее, чем у представителей противоположного пола.

Список цитируемых источников

1. *Коротаева, А. И.* Динамика развития гендерной идентичности младших школьников / А. И. Коротаева // Ярослав. пед. вестн. — 2011. — № 4. — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 241—244.
2. *Коротаева, А. И.* Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А. И. Коротаева // Ярослав. пед. вестн. — 2012. — № 2. — Т. II (Психолого-педагогические науки). — С. 281—284.
3. *Клецина, И. С.* Психология гендерных отношений: теория и практика / И. С. Клецина. — СПб. : Алтейя, 2004. — 391 с.

УДК 378.183

В. И. Кочурко, В. В. Климук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ: СОЦИАЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ, ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Введение. В последнее пятилетие трендом в системе социальных институтов явилась волонтерская деятельность, создающая условия для процветания своей страны (региона) на основе добровольной, сознательной деятельности по широкому спектру направлений.

Основная часть. В системе факторного взаимодействия, определяющего эффективность организации, волонтерство может выступать в качестве надстройки в каждом из направлений:

- в интеллектуальной сфере: добровольное участие трудовых ресурсов в повышении эффективности использования кадровых резервов организации (проведение массовых мероприятий, обучающие курсы, мастер-классы, дни взаимопомощи и др.);
- в финансовой сфере: благотворительные акции в направлении комплексного сбора требуемой суммы на инновационный проект;
- в материально-технической сфере: добровольное участие в создании и наполняемости технической базы организации (создание стендов, организация и проведение выставок, передача технических средств и др.);
- во внешней сфере: безвозмездное финансирование государственными организациями (ведомствами, фондами, министерствами) реализуемых проектов, добровольное участие иностранных партнеров в реализации значимого проекта.

Рассмотрим терминологию феномена волонтерства (таблица 1) и принципы деятельности (рисунок 1).

Т а б л и ц а 1 — Теоретические подходы к содержанию волонтерства

Подход	Содержание
Словарь русского языка С. И. Ожегова	Добровольное выполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, добровольный патронаж над инвалидами, больными и престарелыми, а также лицами и социальными группами населения, оказавшимся в сложных жизненных ситуациях
Н. В. Тарасова [1]	Форма гражданского участия в общественно полезных делах, способ коллективного взаимодействия и представляет собой эффективный механизм решения актуальных социально-педагогических проблем

Окончание таблицы 1

Подход	Содержание
Большой толковый словарь официальных терминов	Добровольная, безвозмездная, социально значимая деятельность физических лиц (добровольцев), реализуемая от лица и/или по поручительству негосударственной некоммерческой организации
М. Олчман, П. Джордан [2]	Неоплачиваемая, сознательная добровольная деятельность на благо других. Любой, кто сознательно и бескорыстно трудится, может называться волонтером. Кто может стать волонтером? Чаще всего ответ на этот вопрос таков: им может быть взрослый человек, умелый и ответственный, который может посвятить свое время и умение добровольному труду. Каждый может стать волонтером, в любой сфере общественной жизни, где есть необходимость
Н. Ю. Прияткина [3]	Форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев)

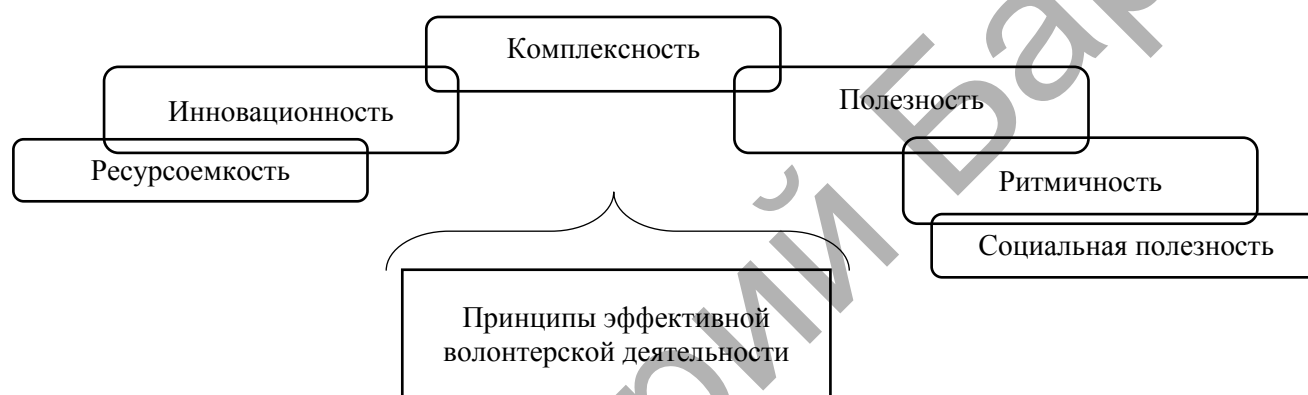


Рисунок 1 — Принципы эффективной волонтерской деятельности

Волонтерство должно следовать качественным характеристикам: 1) безвозмездный труд (условно бесплатный, т. е. расходы на транспорт, питание, информирование и другие расходные материалы имеются); 2) полезность деятельности; 3) масштабируемость процесса; 4) акцент на социальные группы (не имеющие возможности получить соответствующую помощь); 5) перспективность и совершенствование процесса в направлении социальной модернизации.

Эффективность волонтерской деятельности принято оценивать по следующим традиционным показателям: количество проведенных волонтерами мероприятий; общее количество волонтеров; фактически затраченное время на волонтерские мероприятия; объем средств из бюджета на реализацию волонтерской деятельности; объем внебюджетных ресурсов на реализацию волонтерской деятельности; количество обращений за помощью; количество полученных благодарственных писем, грамот за оказание волонтерской помощи.

С целью более полной оценки эффективности волонтерской деятельности предлагаем дополнительные показатели (таблица 2).

Система предложенных показателей позволит дифференцировать средства на волонтерскую деятельность, оценить эффект для экономической и социальной среды, определить векторы развития региона (с учетом специфики волонтерской деятельности).

Т а б л и ц а 2 — Система дополнительных показателей оценки эффективности волонтерской деятельности

Показатель	Содержание
Сумма имплицитных затрат	Экономия потенциально возможных затрат в случае беспомощности субъекта, т. е. величина сопоставимых денежных ресурсов на аналогичный, финансируемый вид деятельности

Показатель	Содержание
Средние бюджетные затраты на реализацию комплекса мероприятий	Сумма денежных ресурсов, планируемая на организацию ряда волонтерских мероприятий в течение года
Средние внебюджетные затраты на реализацию мероприятия	Сумма денежных ресурсов, привлеченных из внутренних и внешних источников (инвесторы, благотворительность, добровольческие взносы и др.)
Социально-экономический эффект от волонтерской деятельности	Разница между сэкономленными (имплицитными) затратами и реальными расходами на проведение мероприятия

Заключение. Значимость волонтерства в повышении эффективности реализации государственной социальной политики в форме обеспечения возможности самореализации, помощи различным слоям населения (в первую очередь уязвимому сектору населения) явилась примером для применения данной формы сотрудничества и в реальном секторе экономики.

Список цитируемых источников

1. Тарасова, Н. В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен / Н. В. Тарасова // Пед. образование в России. — 2012. — № 4. — С. 25—32.
2. Олчман, М. Добровольцы — ценный источник / М. Олчман, П. Джордан. — Балтимор : Ун-т Джона Хопкинса, 1997.
3. Прияткина, Н. Ю. Подготовка волонтеров к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н. Ю. Прияткина // Соврем. проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25022>. — Дата доступа: 14.09.2018.

Статья выполнена в рамках реализации проекта БРФФИ-РГНФ № Г17Р-072 «Феномен всплеска волонтерского движения как социальная инновация и фактор модернизации экономических отношений».

УДК 336.02

С. В. Лаптев

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова», Москва, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ИСТОЧНИКОВ ФИНАНСИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Введение. Важным инструментом воздействия общества на качество высшего образования является порядок финансирования образовательной и научной деятельности университета. Традиционный порядок финансирования организаций высшего образования связан с использованием трех основных каналов финансирования: государственное финансирование (бюджет правительства или федеральный бюджет, региональные бюджеты или бюджеты штатов, местные бюджеты, специальные фонды), финансирование из бюджетов домашних хозяйств и финансирование из бюджетов корпораций. При этом по источникам финансирования собственно процесса обучения студентов и финансирование расходов на науку несколько различается.

Источниками финансирования НИР являются: государство — оно финансирует, как правило, фундаментальные исследования и крупные исследовательские проекты; частные корпорации, финансирующие различного рода коммерческие исследовательские проекты; благотворительные фонды — финансируют различного рода общественно значимые проекты; университеты и исследовательские институты — финансируют инициативные исследования либо совместные с частным бизнесом исследовательские проекты. В разных странах участие названных сторон в финансировании расходов на образование различно: например, в США и Канаде преобладает негосударственное финансирование, в Германии, Финляндии, Норвегии — государственное. Тенденции финансирования образования противоречивы. Цель статьи — определить пути и возможности оптимизации структуры источников финансирования высшего образования.

Основная часть. «Высшее образование никогда не играло более важной роли, чем сейчас, в начале XXI века. Оно занимает центральное место во все более технологичной и основывающейся на знаниях экономике». [1, с. 99]. Между тем, хотя совокупный спрос на образование увеличивается, его финансирование сокращается. Усиливающаяся нехватка средств у образовательных организаций — это, прежде всего, следствие опережающего роста затрат в сфере высшего образования: «Затраты на студента, или на единицу, в высшем образовании в мире имеют тенденцию к росту в связи с увеличившимся вкладом относительно дорогостоящего труда, дорогого оборудования (в особенности научного оборудования, вычислительной техники и библиотечных материалов), а также затратами на проживание студентов... Ни экономия, ни вливания средств, которые обычно сокращают затраты на единицу в крупной, производящей экономике, не останавливают рост затрат в высшем образовании» [1, с. 99—100].

Вторым важнейшим фактором изменения структуры расходов на образование выступает тенденция к приватизации высшего образования. «С 1990-х годов основной тенденцией в развитии высшего образования в США является приватизация. Зарождение этого процесса было обусловлено изменившимся духом времени: сотрудничество с частным бизнесом и выход на рынки капитала, когда-то считавшиеся занятиями подозрительными, теперь приобрели статус общественного долга и, кроме того, стали источником дохода. Как следствие, университеты и корпорации охотно взялись спонсировать совместные образовательные и исследовательские программы и участвовать в коммерческой деятельности, получая патенты и продвигая проекты стартапов, венчурных фондов, технопарков... Будучи достаточно автономными, вузы в США адаптируются к изменению источников доходов и их размеров кто как может, что обуславливает их высокую чувствительность к действию рыночных факторов» [2, с. 5—6].

Возрастание доли бюджетов семей в финансировании расходов на образование связано с тенденцией коммерциализации университетов, их тесным сотрудничеством на почве общих коммерческих интересов с частными компаниями. Коммерческое сотрудничество высшей школы и частных компаний в организации подготовки студентов и проведении НИР предполагает, что именно частные компании формируют спрос на рабочую силу высшей квалификации. Университеты же, сотрудничая с частными компаниями, трансформируют спрос на рабочую силу высшей квалификации в предложение образовательных услуг определенной структуры и качества, к которому подстраиваются выпускники школ и иные лица, желающие получить высшее образование. Образовательные организации в этой (американской) модели организации рынка образовательных услуг по существу играют роль посредников — крупных дилеров на рынке образования. В качестве крупных дилеров-посредников организации образования трансформируют сигналы рынка рабочей силы высшей квалификации в жесткие условия продавца, которым должны следовать покупатели образовательных услуг — семейные хозяйства. Американские университеты, и тем более коммерческие колледжи, прониклись духом коммерции, превратили высшую школу в площадку для бизнеса.

Европейское образование также испытывает масштабные трансформации под влиянием глобального — американского проекта. Традиционно в Западной Европе бесплатное либо льготное высшее образование было частью своеобразного общественного договора о государстве всеобщего благосостояния. «Суть пересмотра соглашения между (национальным) государством и университетом нельзя понять вне контекста меняющегося общественного договора относительно государства всеобщего благосостояния, поскольку финансируемое из бюджета высшее образование было и остается одним из краеугольных камней европейской системы социального обеспечения.

В экономике, основанной на знаниях, согласно теории человеческого капитала [3], основным средством снижения экономической незащищенности становится высшее образование, по крайней мере на уровне отдельного человека» [4, с. 18].

Коренное изменение организации высшего образования происходит под воздействием изменения структуры власти в обществе: государство понемногу перестает служить интересам населения и переориентируется на интересы частного бизнеса, поэтому государство всеобщего благосостояния постепенно демонтируется. Реформы образования в европейских странах — это часть глобального американского проекта, в рамках которого американский крупный бизнес, подчинивший себе собственное государство, стремится подчинить себе экономические ресурсы всего мира, перекраивая экономические порядки в других странах по своему подобию.

В этом смысле формирование экономического порядка в России по подобию американского порядка, в том числе и в сфере высшего образования, означает превращение России в часть

экономического пространства, в рамках которого экономические и финансовые ресурсы России, будут во все большей степени использоваться в интересах США. Если высшее образование в России будет подчинено интересам частного бизнеса, то система высшего образования России не будет подчинена национальным интересам России, но будет в той или иной форме и степени служить интересам США.

Чтобы стать вполне экономически независимой, Россия должна создать собственную модель организации высшего образования, независимую от интересов крупного бизнеса. В конечном счете, структура и качество подготовки специалистов с высшим образованием должны соответствовать потребностям экономики.

Заключение. Государственное индикативное планирование призвано замкнуть контур взаимодействия вузов, семейных хозяйств и предприятий (организаций). Требуется так построить организацию рынков и налогообложение, чтобы, не участвуя в выполнении планов государства по развитию экономики, отдельных ее секторов, предприниматели не могли получить прибыль выше некоторого минимального уровня. Стимулируя развитие конкуренции, государство может создать условия, при которых межотраслевая конкуренция сделает участие в любом текущем бизнесе равновыгодным, а получить прибыль выше обычного можно будет только посредством реализации эффективных предпринимательских решений и инноваций [5]. Через систему индикативных планов государство может формировать систему приоритетов развития, выгодную обществу. При этом получение выгодных заказов от государства или частичного финансирования инновационных проектов должно быть обусловлено только стопроцентным выполнением рекомендуемых показателей, в том числе показателей структурных изменений и показателей приема выпускников. Такая организация отраслевых рынков вместе с конкуренцией естественным образом вынуждает владельцев бизнеса заниматься предпринимательством и создает естественный спрос на рабочую силу высокой квалификации и инновации, для создания и продвижения которых она нужна. С другой стороны, она вынуждает предпринимателей искать выгодных путей взаимодействия с государством, стремиться к выполнению рекомендованных плановых показателей. Реализация планов обеспечит получение выгод от экономического развития для всего общества. Посредством государственного индикативного планирования традиционная структура финансирования вузов может быть скорректирована, например, за счет увеличения доли участия в финансировании образования частных предприятий. Общий же эффект финансирования может быть увеличен посредством реализации через планы полезных эффектов для общества. Таким образом, стратегическое совершенствование финансирования и организации использования высшего образования для целей экономического развития связано с совершенствованием организации товарных и финансовых рынков, а также с развитием государственного индикативного планирования экономики.

Список цитируемых источников

1. *Джонстоун, Б. Д.* Сокращение финансирования высшего образования: стимулы и ограничения диверсификации доходов / Б. Д. Джонстоун // Экономика образования. — 2013. — № 1 (25). — С. 99.
2. *Гейгер, Р.* Современные тенденции в финансировании высшего образования: США / Р. Гейгер, Д. Е. Хеллер // Вопросы образования. — 2012. — № 3. — С. 5—6.
3. *Литвиненко, И. Л.* Человеческий капитал как основа инновационной экономики / И. Л. Литвиненко // Человек. Общество. Инклюзия. — 2016. — № 1 (25). — С. 87—101.
4. *Квиек, Марек.* Реформирование европейских университетов / М. Квиек // Вопросы образования. — 2015. — № 2. — С. 18.
5. *Лаптев, С. В.* Совершенствование организации межотраслевых рынков как фактор модернизации экономики и развития инновационных процессов / С. В. Лаптев // Инновационное развитие российской экономики : материалы VII Междунар. науч.-практ. форума. — М., 2014. — С. 18—21.

Л. Л. Лашкова, П. П. Ушакова

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ХМАО — ЮГРЫ

Введение. Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру своего народа. Особенно остро встаёт вопрос глубокого научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

На территории земли Югорской уже более пяти тысяч лет живут самобытные народы со своей неповторимой культурой — ханты и манси. Их традиции, быт, дошедшие до наших дней, хранят не только легенды, сказки, обряды, но и сам образ жизни этих людей, живущих в мире и согласии с суровой природой Севера.

В период интенсивного освоения нефтегазовых месторождений Ханты-Мансийского автономного округа внедрение нетрадиционного уклада жизни и ассимиляция коренных жителей приводят к потере их неповторимой национальной культуры и традиций. Ситуация, в которой они оказались к началу XXI в., вызывает тревогу и активно обсуждается в обществе, в средствах массовой информации, научной литературе [1]. Развитие самобытной культуры народов Севера является задачей государственной важности. Вместе с тем, традиции ханты и манси могут быть сохранены и жить в веках лишь в том случае, если сформировать интерес и ценностное отношение к ним, начиная с дошкольного детства.

Следует отметить, этнокультурное воспитание в детском саду открывает перед детьми прекрасный мир, который несёт в себе многовековые представления человека о красоте и гармонии. Неповторимые и самобытные народные ремёсла, праздники, обычаи являются важным воспитательным фактором. Формирование интереса к культуре коренных народов Севера позволяет наиболее полно сохранить и передать новым поколениям национальные традиции, воспитать отзывчивость к народной эстетике, формировать интерес детей к народному декоративно-прикладному искусству, воспитывать уважение к другой культуре.

Но такая работа не должна быть случайной, стихийной. Планомерная, систематическая образовательная деятельность, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия педагогов детских садов и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы в данном направлении.

В связи с этим, при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований нами разработана парциальная программа формирования ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры у детей старшего дошкольного возраста, реализация которой осуществляется на базе экспериментальных площадок дошкольных образовательных организаций (ДОО) Сургута и Сургутского района.

Основная часть. С целью демонстрации динамики и усложнений в разных сферах познавательного и социально-коммуникативного развития задачи в программе представлены по разделам. Реализация программы осуществляется на протяжении старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). Ее содержание представлено в разделах «Материальная культура», «Художественная культура», «Духовная культура», каждый из которых дифференцирован по блокам: «Природа», «Труд», «Национальное жилище», «Предметы быта», «Национальный костюм», «Художественная литература», «Декоративно-прикладное искусство», «Праздники и обряды», «Народные игры».

Каждый блок содержит ряд тем, отражающих различные направления процесса приобщения детей к культуре ХМАО — Югры. Наличие разделов, блоков и тем способствует системному и целенаправленному блочно-тематическому планированию процесса реализации программы.

Методика реализации программы представлена блочно-тематическими планами и конспектами, предусматривающими использование различных средств, методов и форм ознакомления детей 5—7 лет с культурой ХМАО — Югры, оптимальное сочетание специфических видов детской деятельности, включение элементов развивающей предметно-пространственной среды.

В конце каждого раздела программы представлены критерии и показатели, позволяющие определить уровень сформированности у детей ценностного отношения к культуре родного края.

Проведенное нами исследование позволило раскрыть определенные проблемы в формировании ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры у дошкольников: 1) недостаточно организованная развивающая предметно-пространственная среда ДОО; 2) трудности в использовании современных средств и методов обучения и воспитания дошкольников; 3) недостаточная подготовленность педагогов ДОО к реализации данного процесса; 4) отсутствие тесного сотрудничества детей, родителей и педагогов в реализации этнокультурного воспитания.

Прежде всего, в ДОО необходима организация образовательной среды, которая создаёт благоприятные условия для знакомства детей с культурой родного края. Мини-музеи, уголки краеведения в группах должны включать в себя подборки книг и открыток; игры и игрушки, знакомящие с историей, трудом народов ханты и манси; образцы предметов народного быта; национальных костюмов (для кукол, детей и взрослых) [3].

Кроме того, необходимо пересмотреть темы календарно-тематического планирования, провести их анализ для выявления имеющихся резервов для усиления этнокультурологической направленности изучаемого материала; определить параллели в традициях и обычаях народов Севера, сопоставить малые жанры устного народного творчества; обеспечить постепенное усложнение материала о культурных особенностях региона для детей разных возрастных групп (с учётом принципа доступности); подобрать технологии обучения в условиях диалога культур, представляющие собой единство когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов личности ребёнка; использовать эффективные формы и методы приобщения ребёнка к культуре ХМАО — Югры.

Педагоги в работе по этнокультурному воспитанию дошкольников неизбежно сталкиваются с определёнными трудностями в реализации обозначенных направлений. К ним можно отнести малодоступность содержательного материала по этнической культуре, его неоднозначность; появление новых, полярных подходов в педагогической науке относительно роли народной педагогики; «переоценку взглядов», сложившихся в истории педагогики, на проблемы народного воспитания; определении места «этнопедагогики детства» в системе педагогической культуры [6, с. 18].

Однако элемент трудности не должен отпугнуть воспитателя. Важным для него должно стать осознание того, что именно через культуру ребёнок социализируется, приобретает этносоциальный опыт, становится цельной личностью, обогащённой связью с истоками культуры, её корнями.

В реализации задач этнокультурного воспитания детей не должно быть крайностей ни в сторону этноцентризма, ни в сторону формализма. Так, при усиленном внимании только к своей национальной культуре есть опасность формирования у ребёнка этноцентристской или даже этнофанатической идентичности, которая приводит к замыканию общения человека кругом своих сородичей. В случае же формального подхода к реализации задач национального воспитания детей соблюдается лишь внешняя форма и видимость дела, в ущерб его содержанию. При этом формальный подход может проявляться во всех аспектах педагогического процесса: и в обучении, и в воспитании, и в развитии.

Процесс формирования ценностного отношения к культуре родного края у детей 5—7 лет должен быть интегрированным и заключаться в создании целостной полноценной этнокультурной среды, трактуемой как содержание окружающего дошкольников пространства, особенности которого заданы компонентами этнической культуры, характеризующими его качественную сторону. Для этого, по нашему мнению, нужно соблюдать ряд условий:

1) использование фольклора во всех его проявлениях (сказки, народные песни, пословицы, поговорки, и др.), так как именно он вмещает в себя все ценности языка. В устном народном творчестве сохранились особенные черты национального характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбию, верности;

2) активное приобщение ребёнка к культурному наследию народов ханты и манси — экскурсии в местные музеи, целевые прогулки, участие в народных праздниках, развлечениях и других мероприятиях;

3) ознакомление детей с народной декоративной росписью народов ханты и манси, увлечение их национальным изобразительным искусством;

4) вовлечение дошкольников в разнообразные виды деятельности (коммуникативную, познавательно-исследовательскую, изобразительную, восприятие фольклора, трудовую, двигательную при сохранении приоритета игровой), обеспечение максимальной активности ребёнка;

5) организация содержательного взаимодействия с семьёй по этнокультурному воспитанию.

Для реализации указанных условий можно использовать самые разнообразные средства: общение с представителями разных национальностей, художественную литературу, игру, народную игрушку и национальную куклу, декоративно-прикладное искусство и живопись, музыку, этнические мини-музеи [5].

В процессе организованной нами педагогической деятельности особо остро встал вопрос «вращения» ребёнка в культуру народов Севера. Совершенно очевидно, что изучение форм и содержания соседствующих культур помогает дошкольнику познать самого себя, гордиться своей страной, осознавая ценность, а главное, необходимость своей жизни не только для самого себя, но и общества в целом.

Решение задач формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры осуществляется в процессе организованной образовательной деятельности, совместной деятельности детей и взрослых и самостоятельной деятельности дошкольников во время режимных моментов. Так во время прогулок можно познакомить детей с народными обычаями: нельзя наносить вред природе, ловить или убивать птиц, рубить молодые деревья у источников, без нужды рвать растения и цветы, бросать мусор и загрязнять воду в озёрах и реках. Такое знакомство помогает детям освоить и осознать элементарные правила поведения в природе [2].

Приведем пример некоторых фрагментов занятий с детьми 6-7 лет. При знакомстве со сказкой «Вслед за Северным ветром» дети узнают, что эту сказку сочинили люди, которые первыми много лет назад пришли жить в северный край, боролись с северным ветром, а потом привыкли к нему и остались жить здесь в суровых северных условиях.

Педагог предлагает отправиться на вертолете в путешествие по бескрайним просторам Югры, в те места, где нет дорог, и поэтому наземным транспортом туда не доберёшься.

Далее воспитатель ведёт свой рассказ: «Давным-давно это было, когда люди не знали машин, самолетов, пароходов, железной дороги, а ходили по таежным болотам, по берегам рек и озер, которых великое множество в нашем крае, добывали пищу. Только старые, поросшие мхом кедры помнят то время. А пришли в этот старинный край ханты и манси очень давно, может с тех пор прошло соты́р тал — тысяча лет, а может и того больше. И называли они себя остяками и вогулами.

Суровым был тогда наш край. Леса непроходимые, болота топкие, да высокие горы, покрытые мхом и лишайником. Но хоть и суров был край, но очень богат: кедра было видимо-невидимо, много было черемухи, лиственниц и других ценных пород деревьев. В реках и озерах водилось много разной рыбы ценных пород, в лесах — множество разнообразной дичи, ягод и грибов. А птиц в те древние времена столько было, что шум да свист стоял от их полета.

Поэтому людям здесь жилось привольно. Охотились, рыбачили, оленей разводили, собирали лесные дары. Научились ханты и манси выбирать места для строительства своих поселений, где поблизости находится река, и лес, и пастбище».

На занятии «Праздник оленевода» дети узнают, что правильное название праздника «Слёт оленеводов, охотников и рыбаков». Праздник проходит в конце марта. Оленеводы, охотники и рыбаки выходят из тайги и тундры, чтобы продать всё то, что они заготовили этой зимой, — рыбу, изделия из коры деревьев, сувениры и украшения из бисера. Охотничий сезон закончился, и охотникам нужно пополнить запасы продовольствия, пообщаться между собой, показать себя и свою удаль.

В этот день организуются спортивные соревнования: гонки на оленях, на снегоходах, прыжки через нарты, борьба, бой мешками, лазанье на столб, метание тынзяна на хорей (тынзян — это верёвка, изготовленная из оленьей кожи; а хорей — длинная палка, которой погоняют оленей).

Но самым главным и значимым событием слета являются олени бега. Это очень зрелищное мероприятие. Женщины принимают участие в состязаниях наравне с мужчинами. Чтобы участвовать в гонках, оленеводы начинают готовить и тренировать своих оленей за год до соревнований.

Воспитатель предлагает детям состязаться и выбрать самого меткого в игре «Меткий оленевод». Дети играют под звуки национальной мелодии ханты. Как и в любом соревновании, победитель получает приз — медаль меткого оленевода.

На занятии «Национальный костюм народов Югры» сказочный герой Буровичок Югорка рассказывает, что мужская одежда малица глухая и одевается через голову. До настоящего времени у манси сохраняется охотничья одежда «лузан», которую шили из сукна, с капюшоном, незащитыми боками и без рукавов. С внутренней стороны, спереди и сзади, пришивались большие карманы для охотничьих трофеев. Женская одежда сахи отличается от мужской тем, что она распашная. На ноги ханты одевают кисы — меховые сапоги на мягкой подошве. После рассказа дети «превращаются» в маленьких дизайнеров и придумывают орнаменты для женской и мужской одежды ханты и манси.

На занятии «Что такое чум?» дети узнают, что пока оленеводы трудятся на пастбище, их жёны хлопчут по хозяйству, проявляют заботу о своей семье, занимаются установкой чума. На это у них уходит совсем немного времени — около часа. На новом месте расчищают место под чум и укладывают на снег доски, поверх которых стелют циновки из веток и травы, укладывают шкуры, вещи. Сразу устанавливают печь и три первых шеста. Шесты устанавливаются в определенном порядке, чтобы вся конструкция надежно стояла в самые сильные метели. В центре обязательно оставляют отверстие для трубы, чтобы дым выходил на улицу.

Художественное слово В. Берестова создает радостное настроение:

Чум, чум, круглый дом,
Побывайте в чуме том!
Гости явятся едва,
В печку прыгают дрова.
Печка жарко топится,
Угостить торопится.

Далее дети конструируют свой макет чума для стойбища [4].

Заключение. Много интересных моментов предусматривает реализация нашей региональной программы. Вместе с тем, следует помнить, что весь материал по этнокультурному воспитанию должен: 1) соответствовать программным требованиям и варьироваться; 2) способствовать более глубокому и прочному усвоению других программ; 3) быть регламентированным по объёму и соразмерным способностям детей, их возрастным особенностям; 4) быть доступным для понимания и освоения детьми, но в то же время научным, без ущерба целостности и глубины народной культуры; 5) быть интересным для детей, соответствующим их потребностям [3, с. 33].

Соответствие нашей программы требованиям ФГОС позволяет использовать её в части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Данная методическая разработка отражает специфику культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс дошкольных образовательных организаций нашего округа.

Список цитируемых источников

1. *Айпин, Е. Д.* Обречённые на гибель: публицистика последних лет : публицист. сб. / Е. Д. Айпин. — М. : Нефть и газ, 2014. — 111 с.
2. *Богомолова, М. И.* Межнациональное воспитание детей : учеб. пособие / М. И. Богомолова. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 176 с.
3. *Гончарова, О. В.* Организация процесса поликультурного воспитания дошкольников в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] / О. В. Гончарова, М. Г. Шапарь // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. — 2013. — № S8. — С. 6—10. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13571.htm> — Дата доступа: 10.09.2018.
4. *Лашкова, Л. Л.* Формирование у дошкольников представлений об этнокультурных традициях родного края при ознакомлении с культурой коренных народов Югры / Л. Л. Лашкова, П. П. Ушакова // Мир детства и образование : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. — Сургут, 2017. — С. 121—125.
5. *Фёдорова, С. Н.* Этнокультурное развитие детей. Психолого-педагогическое сопровождение : учеб. пособие / С. Н. Фёдорова. — М. : ФОРУМ, 2011. — 176 с.
6. *Фролова, А. Н.* Этнопедагогика детства древних коренных народов Северо-Востока России : монография / А. Н. Фролова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Магадан : Кордис, 2003. — 183 с.

СТРАТЕГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНСТРУКТОРОВ-МЕТОДИСТОВ ПО ЭРГОТЕРАПИИ

Введение. Профессиональная подготовка будущих инструкторов-методистов по эрготерапии является в настоящее время весьма актуальной проблемой. В Республике Беларусь на 1 февраля 2017 г. на учете в органах по труду, занятости и социальной защите состояли 556,1 тыс. инвалидов, из них: инвалидов I группы — 86,6 тыс. человек, II группы — 266,0 тыс., III группы — 173,6 тыс., детей-инвалидов в возрасте до 18 лет — 29,9 тыс. человек [2]. Такая численность лиц с инвалидностью обуславливает высокую потребность в специалистах по эрготерапии. Однако, процесс подготовки будущих специалистов по эрготерапии в научной литературе освещен недостаточно, а также не вполне рассмотрены вопросы коммуникативной компетентности специалистов по эрготерапии, являющейся важным компонентом их профессиональной деятельности данных.

Основная часть. В педагогике проектирование связано с целеполаганием, прогнозированием, планированием и организацией процессов обучения и воспитания, а также разработкой и реализацией тех изменений в конкретной педагогической среде, которые способствуют ее совершенствованию.

Изучение педагогической литературы по проблеме проектной деятельности (В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, М. Б. Павлова, И. А. Сасова и др.) позволило нам сделать вывод, что в нашем случае она рассматривается в двух аспектах: 1) как педагогическое проектирование (В. С. Безруков, В. П. Беспалько, О. С. Орлов, В. В. Сериков и др.), т. е. деятельность, направленная на разработку образовательных проектов, под которыми понимаются «оформленные комплексы инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях»; 2) как проектная деятельность обучающихся, реализующая средство, метод обучения в системе образования (в том числе высшего профессионального — Р. У. Богданова, А. А. Вербицкий, В. С. Кузнецов, Е. А. Митрофанова и др.) [1, с. 145].

В нашем случае проект — это программа мероприятий по обучению будущих инструкторов-методистов по эрготерапии. Данные мероприятия направлены на решение задач, в рамках которых специалисты по эрготерапии взаимодействуют с лицами, имеющими особенности психофизического развития (ОПФР), и приобретают опыт работы в конкретно-содержательном плане общения и медицинском знании в целом.

Стратегия проектирования в развитии коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии направлена на разработку и реализацию следующих социальных проектов:

- «Практико-ориентированное обучение будущих инструкторов-методистов по эрготерапии» (представлен на XVI Республиканской выставке научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи «Я — грамадзянін Беларусі» 26—29 апреля 2017 г.);
- «Создание эрготерапевтического центра» в рамках «Пинск-Инвест-Уикенд — 2018»;
- «Молекулярно-генетические механизмы стрессоустойчивости лиц с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся спортом», утвержденный по результатам конкурса на соискание грантов для молодых ученых «Наука М-2018».

Вышеуказанные проекты реализуются совместно со студентами направления специальности 1-88 01 03-02 «Физическая реабилитация и эрготерапия (эрготерапия)» и представляют собой программы мероприятий по обучению будущих инструкторов-методистов по эрготерапии, в рамках которых специалисты по эрготерапии взаимодействуют с лицами, имеющими особенности психофизического развития.

Проект «Практико-ориентированное обучение будущих инструкторов-методистов по эрготерапии», представленный на XVI Республиканской выставке научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи «Я — грамадзянін Беларусі» 26—29 апреля 2017 г. включает перечень мастер-классов и научно-практических семинаров по эрготерапии, разработанный и осуществляемый совместно с будущими инструкторами-методистами по эрготерапии, включающий обязательное взаимодействие с лицами, имеющими ОПФР.

Проект «Создание эрготерапевтического центра» в рамках «Пинск-Инвест-Уикенд — 2018» также подготовлен совместно со студентами направления специальности 1-88 01 03-02 «Физическая реабилитация и эрготерапия (эрготерапия)». Цель проекта — создание эрготерапевтического центра, оказывающего реабилитационные услуги населению как коммерческой организации (общества с ограниченной ответственностью).

Задачи проекта: повышение качества жизни лиц с ОПФР за счет улучшения их двигательных и интеллектуальных функций; социальная интеграция в общество лиц с ОПФР; эрготерапевтическое консультирование и оказание эрготерапевтической помощи лицам с ОПФР; совершенствование профессиональных навыков будущих специалистов по эрготерапии, адаптивной физической культуре и физической реабилитации; проведение семинаров для специалистов, профессиональная деятельность которых связана с работой с лицами с ОПФР.

Проект «Молекулярно-генетические механизмы стрессоустойчивости лиц с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся спортом» утвержден по результатам конкурса на соискание грантов для молодых ученых «Наука М-2018». Данный проект решает следующие задачи: 1) выделить генетические маркеры (серотониновая и дофаминовая системы), влияющие на реализацию различных психофизиологических состояний у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья (слабовидящих в лыжной гонке, слабослышащих в плавании) в период нарастающих психических и физических нагрузок в спорте; 2) создать протокол психофизиологической и психологической диагностики, учитывающий специфику тренировочной деятельности в условиях предсоревновательной подготовки спортсменов различной квалификации с ограниченными возможностями здоровья (слабовидящих в лыжной гонке, слабослышащих в плавании); 3) разработать мероприятия по оптимизации (улучшению) адаптационных способностей психофизиологической регуляции в условиях предсоревновательной подготовки для спортсменов с ограниченными возможностями здоровья с учетом данных молекулярно-генетической диагностики (SLC6A3, 5HT1A, 5HT2A).

Заключение. Реализация стратегии проектирования в развитии коммуникативной компетентности способствует взаимодействию будущих инструкторов-методистов по эрготерапии с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, что позволит: во-первых, развить позитивное отношение к инвалидности специалистов по эрготерапии; во-вторых, совершенствовать показатели развития коммуникативной компетентности, а именно готовность к взаимодействию с лицами, имеющими особенности психофизического развития; в-третьих, содействовать улучшению качества профессиональной подготовки и получению практического опыта будущими специалистами по эрготерапии.

Список цитируемых источников

1. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов [и др.] // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 66—72.
2. Среди взрослого населения Беларуси инвалиды составляют 6,6%, среди детей — 1,5% [Электронный ресурс] // БелТА : Беларус. телеграф. агентство. — Режим доступа: <http://www.belta.by/society/view/sredi-vzroslogo-naselenija-belarusi-invalidy-sostavljajut-66-sredi-detej-15-172198-2015>. — Дата доступа: 21.08.2018.

УДК 378

Р. А. Лизакова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Введение. Реструктуризация экономической системы в постсоциалистических странах, в том числе и в Республике Беларусь, еще с начала 90-х гг. XX в. обусловила рост спроса на экономические специальности, отвечающие новым хозяйственным веяниям и повышением их социального статуса. Активное вовлечение Беларуси в процесс международного разделения труда и формирование, особенно с начала 2000-х гг., ярко выраженного экспортно-ориентированного характера нацио-

нальной экономики, еще в большей степени простимулировало спрос на высшее экономическое образование. Все это способствовало расширению сферы высшего экономического образования и обеспечивало прибыль учреждениям высшего образования (УВО), так как большая часть такого образования предоставлялась на платной основе. На сегодня ситуация изменилась, возникла необходимость не в количественном, а в качественном повышении экономического образования.

Основная часть. Система высшего образования, особенно экономического, является частью государственного института и, соответственно, зависит от изменения факторов внешней среды. Наиболее сильное влияние на специфику, объемы и условия высшего экономического образования в Республике Беларусь, начиная примерно с 2008 г., с нашей точки зрения, оказали следующие факторы:

– наличие демографической «ямы». Фактическая численность выпускников школ значительно снизилась, что было обусловлено снижением рождаемости с конца 80-х гг. XX в. и последующим ее существенным спадом с начала 90-х гг. XX в. Данный факт был связан с резкими социальными и экономическими трансформационными процессами в обществе, сопровождающимися социальной нестабильностью и бытовой неустроенностью. Естественно, он обусловил сокращение числа потенциальных абитуриентов;

– удовлетворение первичного спроса. С середины 90-х гг. XX в. и в начале 2000-х гг. высшее экономическое образование практически повсеместно старались получить все сотрудники, имеющие среднее специальное образование, но занимающие должности, которые (следуя новым положениям министерств и ведомств) требовали высшего образования. К сожалению, весь этот массив активного первичного спроса был удовлетворен, зачастую посредством формального обучения в филиалах российских и украинских УВО;

– снижение степени приоритетности очного высшего экономического образования для выпускников школ, а тем более техникумов и колледжей. Это стало возможным вследствие расширения сферы заочного образования, а, главное из-за упрощений правил зачисления на заочное отделение. При этом уровень оплаты в среднем на заочной форме обучения на 50% ниже, чем на дневной, а в дипломах не отмечается форма обучения. В итоге УВО столкнулись с сокращением заявлений на очную форму обучения;

– снижение реального спроса на экспорт продукции белорусских производителей на основных рынках сбыта вследствие влияния мирового экономического кризиса. Большинство отечественных экспортеров, начиная с 2009 года, столкнулись с проблемами падения уровня продаж. Запросы на молодых специалистов стали более редкими и гораздо более требовательными. Требовались специалисты с опытом работы в конкретной отрасли;

– развитие интерактивных и информационных технологий. Повсеместная компьютеризация рабочих мест в экономических и коммерческих службах позволила освободить кадровые резервы. Теперь один сотрудник, используя такие программы, как 1С, «Отгрузка», «SPSS» и др., смог выполнять гораздо больший объем работы. Многие, особенно предприятия с частной формой собственности, для работ, связанных, например, с заполнением складских или отгрузочных документов, стали приглашать сотрудников не с высшим, а со средним специальным образованием или просто с базовыми знаниями ПК на должность оформителей или операторов. Это еще более сузило сферу приложения труда для молодых специалистов с высшим экономическим образованием;

– централизация и развитие субъектов товаропроводящей сети отечественных предприятий, как внутри Беларуси, так и за рубежом. Производители нашли серьезных партнеров, учредив специальных дилеров или дистрибьюторов, или открыли собственные торговые дома в целевых регионах сбыта. Отгрузки приобрели системный централизованный характер, соответственно, отпала необходимость в большом количестве специалистов по сбыту. Коммерческая деятельность приобрела системный характер с использованием во все большей степени аутсорсинга экономических функций. Все это еще более сузило нишу применения специалистов с высшим экономическим образованием и одновременно повысило уровень требований к их профессиональным умениям и навыкам;

– смещение акцента активного спроса со стороны работодателей с экономических специальностей широкого профиля в области программирования, обработки данных, электроники и кибернетики, а также узкоспециализированных сфер коммерческой деятельности, например, международной логистики или интернет-маркетинга.

Естественно, вышеизложенные изменения не были единовременными, и большинство сотрудников и руководителей высшей экономической школы отдавали себе отчет в наступлении неотвратимых закономерных последствий. Однако осознание проблемы, к сожалению, не всегда сопровождается возможностью ее полного устранения.

Таким образом, совокупность основных проблем, с которыми столкнулось современное высшее экономическое образование, можно условно разделить на макроэкономические, характерные для всей высшей школы, и микроэкономические, получившие специфическое развитие именно в сфере экономического образования. Предлагается ряд рекомендаций, направленных на нивелирование обозначенных проблем в системе высшего экономического образования:

- предварительная работа с целевыми абитуриентами: посещение школ (не только учащихся, но и родительских собраний), колледжей; организация ознакомительных курсов (школа экономиста); совместные мероприятия студентов и школьников. В данном случае основной проблемой выступает стимулирование потенциальных абитуриентов. Положительным моментом в такой агитации является присутствие и выступление самих студентов с презентациями наиболее значимых мероприятий УВО;

- выработка четких критериев получения скидки по обучению, которая должна доводиться не только до абитуриента, но и адресно до его родителей, например, на дне открытых дверей, через электронную рассылку и другие источники, как формального, так и неформального характера;

- активизация работы в области коммуникаций, как факультетов довузовской подготовки, так и выпускающих кафедр через социальные сети. Создание в социальных сетях целевых групп и сообществ, формирование актуальных, не шаблонного характера новостей, распространение соответствующей информации молодежного характера. Сегодня основную часть информации молодежь черпает только из социальных сетей, делается акцент на посты, фото и т. д. Классических статей и листовок практически никто не читает;

- поиск новых взаимовыгодных форм сотрудничества с предприятиями и организациями, что в современных условиях сверхпредложения на рынке экономических специальностей является всегда сложной задачей. Как минимум не надо требовать от руководителей предприятий официальной заявки на 10—20 лет вперед. Но следует проводить мониторинг требований, которые на сегодня являются доминантными у потенциальных заказчиков для специалистов в области экономики. Стараться с первых курсов добиваться максимальной адаптации образовательного процесса с учетом практико-ориентированных пожеланий предприятий и организаций. Знакомить студентов с результатами мониторинга, приглашать на встречи руководителей предприятия, главных специалистов, особенно выпускников, уже имеющих определенный статус;

- создать банк данных выпускников, а также студентов, где в корректной форме будет отражена информация об успеваемости, дополнительных умениях и навыках студентов или выпускников. Эта информация должна иметь вид портфолио для потенциального работодателя;

- создать гибкие дифференцированные условия для прохождения различных видов практики в течение года, а не только летом. Зачет работы студентов в организации за практическое обучение, согласование индивидуальных графиков обучения с руководством организации. Систематизировать и активизировать работы по стимулированию предприятий и организаций с целью привлечения студентов на практику под решение определенных (единовременных) задач, для чего составлять индивидуальные программы прохождения практики;

- лоббировать, как на местном, так и на республиканском уровне положения о том, чтобы государственные предприятия хотя бы на 20% своих новых сотрудников экономических служб выбирали через банк данных лучших выпускников УВО. Естественно, лучше человек с опытом работы или вообще конкретный человек, но 20 — это реальный процент, который мог бы студентов реально стимулировать к повышению своего среднего балла и личной конкурентоспособности;

- повышение статуса профессорско-преподавательского состава за счет стимулирования занятия преподавателями бизнесом, связанным с содержанием преподаваемых дисциплин.

Заключение. Совокупность предложенных мер носит дифференцированный характер. Данные мероприятия требуют как различных аспектов приложения административных усилий, так и, в ряде случаев, финансовых затрат. Идти следует от простого к сложному, так как имеется целый ряд мероприятий, реализация которых требует исключительно планомерной организации внедрения предложенных мер, не требуя при этом прямых финансовых вложений. Естественно, учитывая закономерность влияния макроэкономических факторов и глубину формальных изменений в высшем экономическом образовании, предложенные меры не решат одновременно всю совокупность проблем, но систематическая реализация данных рекомендаций позволит нивелировать, а местами и устранить многие негативные факторы и вывести высшее экономическое образование в Республике Беларусь на более высокий уровень.

И. Л. Литвиненко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-
экономический университет», Москва, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ НАУКИ, БИЗНЕСА И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

Введение. В современных ускоряющихся и высококонкурентных условиях развития, нестабильной экономической и геополитической ситуации, рынок предъявляет высокий уровень требований к ресурсам, в первую очередь, к человеческим, провоцируя на постоянной основе повышать уровень человеческого капитала. В данном контексте процесс цифровизации экономики, как нельзя кстати естественным образом зародившийся благодаря сети Интернет, отвечает актуальным запросам социума и рынка.

Основная часть. Управление совместными проектами бизнеса и науки, коммерциализация науки, реализация грантов, повышение уровня образования на данный момент невозможна без применения информационно-коммуникационных технологий. Развитие цифровой экономики оказывает влияние как на внешнюю среду бизнес-структур, научно-исследовательских и образовательных учреждений, так и на внутреннюю их структуру.

Согласно оценкам экспертов, рунет насчитывает порядка 2,5 млн сотрудников, инфраструктура и программное обеспечение оцениваются в 2 000 млрд р., маркетинг и реклама — 171 млрд р., цифровой контент — 63 млрд р., а электронная коммерция — 1238 млрд р. [1, с. 36].

Одновременно с этим ускорение развития научно-технического прогресса и другие изменения на рынке повышают степень неопределенности и вероятность возникновения рисков ситуаций, ужесточают конкуренцию, требуют от предприятий постоянного поиска новых стратегических решений и повышения компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий. В свою очередь это способствует реализации научно-исследовательских проектов под запросы бизнеса, начиная от повышения уровня компетенции сотрудников и, заканчивая, разработкой инновационных видов товаров и услуг.

В послании Президента РФ Федеральному собранию 1 декабря 2016 года Владимир Путин предложил «запустить масштабную системную программу развития экономики нового технологического поколения, так называемой цифровой экономики, опираясь на отечественные компании, научные, исследовательские и инжиниринговые центры страны». Правительство РФ планирует активно совершенствовать цифровые технологии и внедрять их во все сферы жизни: экономику, медицину, образование, государственное управление, хозяйство. Правительство уверено: развивать цифровую экономику следует с целью улучшения и укрепления экономических отношений между субъектами. Делая процессы простыми и прозрачными, цифровизация упростит и ускорит работу людей, которые при этом не будут заменены роботами, так как возрастет потребность в квалифицированном труде [2; 3].

Касательно экономики России, в первую очередь необходимо создать цифровые платформы в сфере образования, науки и промышленности, что позволит улучшить качественно-количественные показатели в части вовлечения значительного количества граждан РФ, а также повысить эффективность всех выполняемых процессов в кратко-, средне- и долгосрочной перспективе и, что самое главное, решить национальные проблемы: трансформировать модель экономического развития, повысить уровень человеческого капитала и ускорить темпы ВВП.

Роль государства бизнес видит, в первую очередь, в различного рода помощи: от сокращения административной нагрузки и предоставления кредитов до подготовки кадров для отрасли [4; 5].

Успех предприятий, работающих вкуче с научно-исследовательскими и образовательными учреждениями, генерирующими инновации, является успехом государства, а взаимные обязательства и взаимная ответственность государства и данных предприятий заключается в оказании им правительством политического и социально-экономического содействия в обмен на обеспечение стабильного инновационного развития, роста уровня занятости и доходов населения, в том числе через поддержку науки и малого и среднего наукоемкого бизнеса.

Российская ассоциация электротехнических компаний разделяет экосистему цифровой экономики на хабы [6] (рисунок 1):



Рисунок 1 — Хабы экосистемы цифровой экономики [1]

Одним из вызовов цифровой экономики считается дефицит кадров. Экосистема цифровой экономики может быть сформирована только лишь при условии интенсивного, постоянного взаимодействия компаний и университетской науки. Университеты выступают площадками для трансфера инноваций, центрами подготовки и переподготовки кадров для цифровой экономики [7].

В условиях ограниченности ресурсов и превалирования человеческого капитала в конкурентной борьбе, образование, очевидно, является ключевым фактором формирования национальной инновационной системы. Реализация эффективной политики инновационно ориентированного импортозамещения в современных условиях развития инновационного сектора российской экономики требует реализации комплекса целенаправленных действий, ориентированных, в том числе, на развитие взаимодействия бизнеса, науки и образования в рамках условий, создаваемых цифровыми электронными платформами.

По нашему мнению, возможны два варианта развития цифровой экономики в ближайшей перспективе: первый — полноценная цифровая экономика, интегрированная в мировую; второй — постоянное развитие отдельных цифровых направлений. Можно выделить ряд ограничений, с которыми, вероятно, могут столкнуться части цифровой экономики: защита данных, граждан и инфраструктуры; конфиденциальность граждан; засорение информационного пространства; управление процессом обработки больших данных и искусственного интеллекта; необходимость пересмотра законодательства и принципов интернациональных отношений; дефицит кадров и замещение рабочих мест; непродуктивное, монополизированное создание проприетарных и (или) закрытых геоинформационных систем и прочей цифровой инфраструктуры.

Заключение. Переход к цифровой экономике обеспечит повышение наблюдаемости, скорости, точности, эластичности, а следовательно, и управляемости абсолютно всех производственно-технологических процессов на уровне предприятий, повысит наукоемкость и скорость реализации наукоемких проектов, в том числе высоких уровней сложности. Это влечет значимые макро- и микроэкономические эффекты, кроме прочего, дает возможность снизить затраты времени на планирование и производство, способствует значительному росту производительности, повышению числа новых продуктов выводимых на рынок и инновационных технологических комплексов, внедряемых в производственный процесс, и в результате — рост доходов, экономики в целом.

Список цитируемых источников

1. Интернет в России в 2016 году. Состояние, тенденции и перспективы развития. Отраслевой доклад / под общ. ред. К. Р. Казаряна — М. : Федер. агентство по печати и массовым коммуникациям, 2017. — 115 с.
2. Программа развития цифровой экономики [Электронный ресурс] : утверждена распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. №1632-р. — Режим доступа: <http://government.ru/docs/28653/> — Дата доступа: 20.09.2018.

3. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/#ixzz5FJ9pA7qe>. — Дата доступа: 22.09.2018.

4. *Гайсина, Л.М.* Смена парадигмы управления как фактор трансформации института управления персоналом / Л. М. Гайсина // Изв. высш. учеб. заведений. Социология. Экономика. Политика. — Тюмень : ТюмГНГУ. — 2015. — № 1 (44). — С. 15—18.

5. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России. Экспертно-аналит. докл. / под науч. ред. В. Н. Княгина — М. : Центр стратег. разработок, 2017. — 134 с.

6. Цифровая экономика России 2017: аналитика, цифры, факты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.shopolog.ru/metodichka/analytics/cifrovaya-ekonomika-rossii-2017-analitika-cifry-fakty/>. — Дата доступа: 22.09.2018.

7. *Лаптев, С. В.* Рыночное регулирование образовательной деятельности в свете современных тенденций развития управления и финансирования высшего образования / С. В. Лаптев, Ф. В. Филина // Человек. Общество. Инклюзия. — 2017. — № 1 (29). — С. 57—66.

УДК 371.134:73

О. Н. Лось

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Введение. В настоящее время психологические исследования все чаще обращены к проблемам профессиональной деятельности педагога. В связи с преобразованиями, происходящими в процессе реформирования образовательной системы в Украине, проблема психологического стресса педагогов приобретает всё возрастающую научную и практическую актуальность.

Основная часть. Термином «стресс» обозначают состояние человека, который возникает в ответ на разнообразные сильные внешние и внутренние воздействия (стрессоры). В психологической литературе понятие «стресс» неразрывно связано с именем Г. Селье, который описал стресс как неспецифическую ответную реакцию организма на какие-либо изменения, требующие перестройки и адаптации. Переживая стресс, человек испытывает адаптационные изменения на физиологическом, эмоционально-сензитивном, ментально-когнитивном, социальном и других уровнях. Поэтому стресс можно обозначить как сложно-компонентную ответную реакцию организма на какие-либо изменения. Причем изменения могут носить как негативный характер (например, болезнь, смерть близких, потеря работы и др.), так и положительный — повышение на работе, поступление в университет, приобретение недвижимости и т. д. Стресс — природный побочный продукт любой деятельности, он отражает потребность человека в адаптации, в приспособлении к меняющимся условиям жизни. Это требует напряжения защитных сил, мобилизация внутренних ресурсов организма, чтобы энергетически обеспечить возможность решения новых задач. В зависимости от раздражителя, действующего на человека, различают два вида стресса: дистресс — действие негативных эмоций в ситуациях горя, несчастья, болезни, которые снижают сопротивляемость организма к неблагоприятным факторам среды, истощают человека, мешают ему мобилизоваться; эустресс — действие положительных эмоций, вдохновения, творческого озарения, любовь, когда повышаются адаптационные возможности.

В психологической литературе активно обсуждаются понятие стрессоустойчивости, так как именно оно во многом определяют, возникнет у человека дистресс или эустресс в ответ на определенное событие.

В своей педагогической деятельности учителя попадают в различные стрессовые ситуации, решают проблемы, связанные с обучением, воспитанием, перевоспитанием, бытовой неустроенностью, испытывают психологическое давление со стороны как администрации и учащихся, так и родителей, переживают внутренние противоречия и т. п. Кроме того, к другим причинам развития профессионального стресса педагога можно отнести и наличие высокой личной ответственности за качество

учебно-воспитательного процесса, организационные недостатки и активно меняющиеся требования различных образовательных реформ и нововведений, которые требуют от учителей постоянного освоения новых видов деятельности в максимально сжатые сроки. Все это требует наличия такого значимого качества личности учителя, как стрессоустойчивость.

Особенности противостояния стрессу первоначально рассматривались в теории мотивации достижения и теории надёжности деятельности, концепции профессионального самосознания.

Обобщая положения психологических концепций деятельности, Б. Ломов, в качестве основных её «образующих» выделяет следующие: «мотив, цель, планирование, переработка имеющейся информации, оперативный образ, принятие решения, сами действия, проверка результатов и коррекция действий» [5, с. 216]. Исследователи С. Величковская, Н. Лазарева и другие рассматривали мотивацию как доминирующий фактор в преодолении стресса, т. е. способность преодолевать стресс возрастает при сильной мотивации, а её отсутствие, соответственно, снижает стрессоустойчивость [2]. В свою очередь К. Платонов, Я. Рейковский и другие рассматривают стрессоустойчивость с функциональных позиций как положительное свойство, имеющее стабилизирующее влияние на характер и протекание деятельности [1; 3; 5]. Эффективность деятельности в условиях стресса зависит от степени стрессоустойчивости, которая связана с активационными и мотивационными характеристиками индивида. В своих работах А. Баранов описывает прямую зависимость между уровнем педагогического мастерства и степенью стрессоустойчивости педагога, поскольку мастерство расширяет арсенал профессиональных педагогических действий и снижает количество вероятных стрессоров для педагога-мастера.

Рассматривая проблему стрессоустойчивости педагога, Е. Ильин связал появление стресса у учителей со следующими факторами: 1) восприятие и осмысление одновременно коммуникаций различного характера, 2) специфика поведения и отношения учащихся, 3) постоянная смена ситуаций в процессе деятельности и общения, 4) взаимодействие с различными социальными группами (учениками, родителями) о успешности и поведения школьников [2].

Стрессоустойчивость является профессионально значимым качеством личности педагога, поскольку это свойство психики, благодаря которому педагог способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях [1]. Педагог, имеющий высокий уровень стрессоустойчивости, воспринимает проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, не как стрессовые, угрожающие, а как требующие разрешения, что делает его отношение к работе более устойчивым, положительным и стабилизирует его профессиональную направленность. Устойчивость к психическому стрессу является профессионально значимым качеством субъекта образовательного процесса, от которого зависит не только успешность овладения педагогической деятельностью, усиление продуктивности обучения и воспитания, но и свойством, способствующим самореализации педагога как личности. Продуктивность педагогической деятельности напрямую связана с профессиональным мастерством педагога, которое определяется уровнем развития знаний, умений и навыков.

Критериями стрессоустойчивости являются адаптация к деятельности, оцениваемая по её продуктивности; мотивация к деятельности, оцениваемая по степени удовлетворённости трудом; особое восприятие проблемных ситуаций как требующих разрешения; высокий уровень результативности деятельности; продуктивность деятельности и возможность самореализации личности в её процессе, оцениваемые по уровню педагогического мастерства; характер деятельности, оцениваемый по степени стабильности, и её эффективность [1]. Высокий уровень сформированности этих критериев будет свидетельствовать о стрессоустойчивости, а также о высоком уровне профессионализма педагога, поскольку обеспечивают функционирование профессионально значимых качеств, влияющих на качество педагогической деятельности.

Заключение. Сегодня существует достаточно много способов преодоления профессионального стресса педагога. Это социальная поддержка, различные тренинги, психотехнические игры и упражнения и тому подобное. Однако все они в основном направлены на снятие последствий стресса. Приоритетом же должно быть формирование стрессоустойчивости педагога, особенно будущего педагога во время его обучения в университете. При этом основным психологическим условием формирования стрессоустойчивости будущего учителя должно быть развитие его положительного отношения к себе, к педагогической деятельности и ее участникам. Педагог, обладающий положительной и адекватной самооценкой, способен справиться с различными стрессовыми ситуациями, связанными с профессиональной деятельностью. У представителей педагогического сообщества, которые положительно

воспринимают себя, повышается уверенность в собственных силах, проявляется стремление к активному саморазвитию и самореализации, что повышает эффективность их профессиональной деятельности. В то же время учителя с низкой самооценкой, столкнувшись с различными проблемами, воспринимают окружающий мир через призму своих переживаний и тревог, прибегают к авторитарному стилю, что отрицательно сказывается на эффективности их педагогической деятельности

Список цитируемых источников

1. Багадаева О. Ю. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода / О. Ю. Багадаева, М. Г. Голубчикова // Пед. психология. — 2017. — № 4 (37). — С. 129—139.
2. Лазарева, Н. В. Диагностика «синдрома эмоционального выгорания» / Н. В. Лазарева // Пед. диагностика. — 2009. — № 1. — С. 63—73.
3. Лизунова, Е. В. Методологические основы формирования стрессоустойчивости будущих учителей в чрезвычайных ситуациях : монография / Е. В. Лизунова. — Самара : Самар. отд-ние Литфонда, 2008. — 134 с.
4. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
5. Чуб, Е. В. Компетентностный подход в образовании. Современные технологии обучения, ориентированного на действие : метод. пособие / Е. В. Чуб. — Новосибирск : Изд-во ГЦРО, 2009. — 66 с.
8. Шингаев, С. М. Профессиональное выгорание и повышение стрессоустойчивости педагогов : учеб.-метод. пособие / С. М. Шингаев. — СПб. : СПбАППО, 2009. — 77 с.

УДК37.015.3:37.048.45

С. А. Мартыненко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» ПОСРЕДСТВОМ ИХ УЧАСТИЯ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Факультет педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» осуществляет подготовку специалистов для учреждений образования Брестского региона по специальностям педагогического профиля, в числе которых «Практическая психология». Оценивая современное состояние профессиональной подготовки будущих специалистов (педагогов, психологов), следует признать актуальной деятельность по совершенствованию профессиональных навыков выпускников специальностей педагогической направленности в аспекте профессиональной подготовки специалистов в области профориентации. Сложившаяся ситуация задает новые требования к итоговым характеристикам педагогов и психологов, завершающих курс обучения в университете, и диктует необходимость развития у них способностей творчески гибко адаптироваться к современным условиям, в которых протекает профессиональная деятельность вышеназванных специалистов.

Основная часть. Выявленные нами особенности и трудности профессионального самоопределения школьников [1] позволяют нам актуализировать проблему формирования профессиональных компетенций у студентов специальности «Практическая психология». Это связано, прежде всего, с особой ролью профессионального самоопределения в общем образовательном процессе работы школы. Кроме того, актуальность проблемы обусловлена потребностью учащихся в квалифицированной психологической поддержке в период переживания ими стихийно возникающего кризиса профессионального самоопределения [2]. По данным анализа востребованности различных направлений деятельности школьного психолога, выбор профиля обучения и последующее профессиональное самоопределение школьников являются наиболее часто переживаемыми учащимися средних школ и гимназий. Большой процент психологических консультаций для учащихся проводится именно по этим направлениям. Следует заметить, что количество обращений родителей и учителей к психологу по указанным проблемам также превосходит число обращений по другим

вопросам [3]. Третий аспект актуальности связан с неразработанностью в студенческом образовательном пространстве средств (технологий, техник) формирования профессиональных навыков у будущих специалистов в области профориентационного консультирования, коррекции, пропаганды. Отсюда вытекает основная идея, положенная в основу предлагаемой статьи. Она состоит в том, чтобы наряду с сохранением действующей системы подготовки студентов к профессии на этапе университетского образования усилить ее практико-ориентированный компонент, сформировать у них готовность к компетентному решению задач профессионального характера. Предполагаемая идея не противоречит планам развития факультета педагогики и психологии БарГУ, более того, она реально осуществляется на базе университета в течение пяти последних лет. В этот период проходило становление студенческого профориентационного центра (СПЦ) при факультете педагогики и психологии, инициаторами которого стали сами студенты учреждения высшего образования (УВО).

Целью деятельности СПЦ является студенческое содействие осуществлению профориентационной работы профессорско-преподавательского состава (ППС) факультета педагогики и психологии. Содержание задач, которые решают студенты в процессе деятельности СПЦ, практически полностью идентично алгоритму формирования основных профессиональных компетенций, необходимых педагогу-психологу, работающему в системе образования. Задачи СПЦ сгруппированы по проблемным кластерам и включают в себя организационные, обучающие, просветительские, рекламно-пропагандистские, информационно-аналитические, исследовательские и научно-методические блоки. В соответствии с содержанием конкретного кластера студенты в процессе осуществления профориентационной деятельности получают возможность сформировать необходимые компетенции (организационные, исследовательские, консультационные, просветительские, диагностические, профессиональнокоммуникационные и т. д.).

Первые результаты деятельности СПЦ позитивны. Это воплощается в написании студентами научных и публицистических статей, аналитических отчетов по результатам профориентационной деятельности; в их выступлениях на научно-практических конференциях; в осуществлении студентами-психологами индивидуальных профориентационных консультаций для абитуриентов в рамках освоения учебных программ по дисциплинам «Основы профессионального самоопределения», «Психологическое консультирование», «Психология труда», в проведении групповой компьютерной диагностики для абитуриентов, в организации и проведении профориентационных экскурсий и классных часов для школьников на базе факультета.

Формированию профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов также способствует специально созданная структура СПЦ. Студенческий профориентационный центр курирует преподаватель, ответственный за профориентационную деятельность на факультете. Координацию всех направлений работы СПЦ осуществляет руководитель СПЦ из числа студентов совместно с инициативной группой, в которую входят студенты, ответственные за деятельность отдельных направлений СПЦ. Это исследовательская, экскурсионная, консультационно-диагностическая, агитационная, аналитическая группы. Именно в этих группах и происходит основная работа по формированию и совершенствованию навыков, полученных студентами на лекционных занятиях вышеуказанных дисциплин.

Студенты, участники исследовательской группы, занимаются изучением мотивов выбора абитуриентами специальностей БарГУ, сбором информации об источниках получения сведений населения о нашем УВО, исследованием потенциала региональных ресурсов абитуриентов, планирующих поступление в БарГУ и т. д. В процессе данной деятельности студенты применяют на практике изученные ими на учебных занятиях эмпирические методы психологии, а именно: анкетирование и интервью. В процессе разработки анкет или планов интервью студенты учатся формулировать точные вопросы, собирать информацию, общаться с респондентами.

Деятельность студентов — участников экскурсионной группы заключается в ознакомлении школьников с материально-технической базой БарГУ, с особенностями организации учебного процесса студентов разных специальностей, со спецификой работы лабораторий и специализированных кабинетов УВО. В процессе такой деятельности студенты формируют качества, необходимые педагогу-психологу: умение общаться, заинтересовывать беседой, вызывать чувство доверия, находить оптимальные решения в сложившейся обстановке и т. д. [4]. Кроме того, у школьников в процессе общения со студентами завязывается доверительное общение и формируется положительная мотивация для поступления в УВО.

Задачами *консультационно - диагностической группы* являются: осуществление первичной и углубленной профориентационной диагностики и консультирования; помощь опитантам в опре-

делении и конкретизации профессионального плана; осуществление мероприятий профотбора. Деятельность студентов по данному направлению осуществляется в кабинете профориентации при факультете педагогики и психологии БарГУ. В нем созданы все условия для формирования представлений у студентов специальности «Практическая психология» об организации кабинета педагога-психолога и психолога-профориентатора. Кабинет разделен на зоны: первичного приема, консультационную и рабочую зоны. На базе данного кабинета студенты осуществляют индивидуальные профориентационные консультации школьников и проводят групповую профориентационную диагностику, а также учатся вести соответствующую документацию. Применение методов психологической беседы, наблюдения, тестирования в процессе такой учебно-профессиональной деятельности позволяют студентам уверенно чувствовать себя в роли будущего специалиста-психолога и гораздо быстрее включаться в эффективную профессиональную деятельность после окончания УВО.

Агитационная группа СПЦ создана для решения важной задачи — пропаганды специальностей педагогического профиля и УВО в целом среди молодежи Брестского региона. Студенты, участники агитационной группы, участвуют в выездных профориентационных мероприятиях в различные регионы нашей страны, а также в учреждения среднего специального образования и сельские школы. Ответственность, целеустремленность, умение выступать перед большой аудиторией и убеждать слушателей через трансляцию своей искренней заинтересованности в будущей профессии — вот те качества, которые приобретают студенты, практикуя себя в данном виде профориентационной деятельности.

В целом, профориентационная деятельность студентов СПЦ в разных направлениях позволяет накапливать большой эмпирический материал, который анализируется студентами аналитической группы. Это хорошая база для написания научных статей по проблемам профориентационной диагностики, консультирования, просвещения и т. д. Собранный материал также служит основой для написания курсовых и дипломных работ студентов.

Заключение. Главным результатом деятельности СПЦ является качественно новый уровень организации психологической подготовки студентов специальности «Практическая психология», их активное вхождение в творческий аспект профессиональной деятельности, готовность к решению превентивных задач в молодежной среде.

Все это подтверждается достаточно высокой популярностью профессии «психолог» у молодежи Брестского региона, активностью абитуриентов, выбирающих данную специальность в БарГУ, и объясняется, работой молодых специалистов, выпускников факультета педагогики и психологии БарГУ, которые своим добросовестным трудом и профессионализмом продолжают традиции студенческого профориентационного центра, популяризируя свой родной УВО.

Список цитируемых источников

1. *Мартыненко, С. А.* Модель управления кризисом профессионального самоопределения учащихся сельских школ / С. А. Мартыненко // Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (24—26 дек., 2014 г.) : в 2 ч. — Йошкар-Ола, 2015. — Ч. 2. — С. 13—18.
2. *Мартыненко, С. А.* Кризис профессионального самоопределения как психологический феномен / С. А. Мартыненко // Приоритеты российского образования: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (11—12 нояб. 2010 г., Южно-Сахалинск / Сахалин. гос. ун-т ; отв. за выпуск Л. В. Шатунова. — Южно-Сахалинск : СахГУ, 2011. — С. 201—204.
3. *Мартыненко, С. А.* Особенности стихийно протекающих кризисов учебно-профессиональной ориентации старшеклассников школ / С. А. Мартыненко // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Педагогические науки. — 2008. — Вып. 5. — С. 89—92.
9. *Мартыненко, С. А.* Профориентационные экскурсионные маршруты как инновационная форма управления профессиональным самоопределением сельских школьников / С. А. Мартыненко. // Актуальные проблемы психологии : информ. бюл. ; под ред. Е. А. Клещевой. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — Вып. 1. — С. 90—92.

Е. Е. Марченко

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ФАРВАТЕРЕ ПСИХОЛОГИИ БИЗНЕСА

Введение. Современные тенденции развития общества связаны с кардинальными и динамичными изменениями во всех сферах жизнедеятельности человека. Популяризация новых форм презентации и поиска информации, «технологизация» коммуникации и многие другие перемены происходят на фоне выраженной коммерциализации и конкуренции. Исследователи солидарны, что эти условия закономерно детерминируют определенные изменения как в становлении личности, так и развитии познавательной сферы современных детей. Все это выступает как вызов для педагогической психологии, которая призвана обеспечивать эффективность образовательного процесса.

Основная часть. Анализ учебных и учебно-методических изданий по педагогической психологии, ориентированных на студентов и уже работающих специалистов, свидетельствует, что чаще всего речь идет о переиздании «классики» чуть ли не советских времен. Не умаляя ценности представленной в этих учебниках и пособиях информации, стоит отметить, что она является необходимой, но недостаточной для успешной организации образовательного процесса ни на одном из этапов системы образования в современных условиях. На этом фоне книжные полки по психологии бизнеса выглядят однозначно выигрышнее: они регулярно пополняются новыми изданиями русскоязычных авторов, а также переводными бестселлерами.

То, что педагогическая психология по многим параметрам «отстает» от психологии бизнеса, легко объяснить исключительно финансовыми причинами. Результаты исследований в области маркетинга практически мгновенно монетизируются, поэтому заказчики не просто многочисленны, но и готовы щедро вкладываться в соответствующие исследования. Уровень оплаты труда в бизнесе и в образовании также несопоставимы.

Все эти факты чаще всего приводят в уныние в равной мере и студентов, и уже работающих педагогов и психологов. Однако данную ситуацию можно рассматривать и с положительной стороны: психология бизнеса создает фарватер для развития педагогической психологии в целом, а также для успешной профессиональной деятельности и личностного развития конкретного специалиста.

Попытки найти точки пересечения академической психологии и психологии бизнеса, конечно же предпринимаются. Однако они единичны [1; 2].

Кладезем полезной информации для специалистов помогающих профессий в целом можно назвать маркетинг, который представляет собой практикоориентированную область знания о фактах, закономерностях и механизмах приобретения и удержания клиентов («работающее», хоть и нестандартно вольное по форме определение со ссылкой на испанскую католическую церковь предлагает известный российский бизнесмен И. Манн: «Маркетинг — это любовь к ближнему, благодаря которой получаешь божью благодать в виде прибыли» [3]).

Рассмотрим несколько базовых для педагогической практики проблемных ситуаций и соответствующие идеи психологии бизнеса, которых могут быть полезны.

Высказывание о том, что «дети должны учиться» воспринимается большинством педагогов и родителей как аксиома, не требующая доказательств и не подвергаемая сомнению. В свою очередь реальная практика убедительно свидетельствует: должны учиться — не значит учатся. Перенесем этот же тезис на ситуацию бизнеса и посмотрим, какую реакцию он вызовет у нас: «клиенты должны покупать». Согласитесь, второе высказывание однозначно воспринимается как абсурдное. Клиенты могут хотеть или не хотеть покупать, но уж точно не должны. Даже уже просто смена восприятия ситуации может быть полезна для решения той или иной педагогической проблемы.

В традициях анализа продаж тезис «дети не хотят учиться» также придется пересмотреть. И мы получим целый веер возможных вариантов: «дети не хотят учиться у *этого конкретного педагога*», «дети не хотят учиться *тому*, что предлагает педагог», «дети не хотят учиться *так, как* предлагает педагог» и, наконец, «дети *не могут* учиться у этого конкретного педагога *тому*, чему он учит, и при том, как он учит». Каждый из этих вариантов указывает новое направление анализа

ситуации и предполагает применение совершенно различных тактик решения проблемы недостаточной или неадекватной мотивации учения у детей.

Используя универсальные закономерности и механизмы (большинство из которых описано и в академической психологии), психология бизнеса готова предоставить педагогам и психологам множество конкретных советов и техник, которые позволяют не просто описывать, но, прежде всего, управлять желаемыми явлениями (отношением к самому педагогу / к изучаемому предмету, мотивацией учения, восприятием учебного материала, поведением в целом и т. п.).

Так, например, Е. В. Сидоренко, российская бизнес-тренер, описывает несколько феноменов, использование которых однозначно облегчило бы работу любого специалиста по управлению персоналом, но и работников системы образования по вопросам коррекции мотивации учения у детей. Так, явление, обозначенное как «территоризм» заключается в стремлении/потребности человека выделить и отметить «свою» территорию, наполнив ее принадлежащими хозяину предметами. Академическое объяснение этого стремления можно найти в работах еще У. Джэмса, который считал, что в структуру Я человека входит и Я-эмпирическое, которое проявляется в отнесении личных вещей человека к своему Я. Подобное освоение территории позволяет человеку ощущать психологический комфорт и чувство безопасности. Однако современная школьная система (как и система высшего образования) практически не дает возможность детям «метить» территорию. А вот помогая им реально ощущать и переживать учреждение образования, кабинет как свою территорию, взрослые могли бы формировать дополнительные источники мотивации, которые с высокой долей вероятности в дальнейшем могли бы способствовать непосредственно познавательной мотивации [4].

Не менее интересными представляются и описанные Е. В. Сидоренко «таксисы», отражающие автоматические реакции приближения/удаления от специфических стимулов (автор использует метафорическое обозначение, а не конкретный биологический термин). Так, например, нео-таксис, основанный на ориентировочном рефлексе, заключается в автоматическом усилении активности при взаимодействии с новым интересным объектом. В свою очередь стимулы (тем более неприятные), воздействующие на человека продолжительное время, приводят к снижению мотивации. Харизма-таксис, как следование за харизматичной личностью, позволяет во многих случаях понять, почему персону педагога не мотивирует, а демотивирует детей к изучению определенного предмета или в целом к учебе. При планировании взаимодействия с детьми специалистам стоит помнить о хроно-таксисе. Он указывает, что общая мотивация любого ребенка будет снижаться, если учебный процесс (объяснение материала, выдача заданий, общий ход урока и т. п.) совершается в некомфортном для него темпе (слишком медленно или слишком быстро) [4].

Зная особенности восприятия и реагирования на те или иные стимулы, психолог, педагог могут грамотно организовывать взаимодействие с детьми и их родителями, создавать дополнительные побуждения к сотрудничеству в целом и к учению в частности. Возможно, многие специалисты в области педагогической психологии возразят, что эти же феномены уже описаны в общей, возрастной или социальной психологии. Но, как показывает опыт, сформулированные на академическом языке, эти знания сами собой не переходят в «практику» работы.

Если разбирать проблемы восприятия и усвоения современными детьми информации, становится очевидным, что данные классической психологии обучения, а также когнитивной психологии не позволяют в полной мере обеспечивать эффективность обучения. В свою очередь особенности «клипового» мышления уже изучены и учитываются копирайтерами, а также мерчендайзерами. Однако, вероятнее всего, эта информация еще не скоро попадет на страницы учебников для психологов и педагогов. Секреты копирайтинга в целом могли бы быть востребованными в школьной практике. Согласитесь, что умение писать мотивирующие замечания и в хорошем смысле «продающие» записки родителям нерадивых учеников пригодилось бы любому учителю, психологу или социальному педагогу.

Отдельно следует отметить классические проблемы взаимодействия педагогов с родителями. К сожалению, в социальной педагогической психологии крайне сложно найти конкретные «работающие» рекомендации с учетом специфики современных родителей. В этом случае на помощь готовы прийти разработки в системе продаж и работы с клиентами. Техники «горячих» и «холодных» звонков прекрасно переходят в практику работы школы.

Заключение. В изначально неравных социально-экономических условиях педагогическая психология по сравнению с бизнес идеями «обречена» отставать в своем развитии. Однако на практике ситуация не является безвыходной. Различные разделы и направления психологии бизнеса создают своеобразную «зону ближайшего развития», фарватер для специалистов в сфере образования. Им лишь остается проявить активность, чтобы узнать, где и какую искать информацию и подумать, как ее можно использовать в педагогической практике.

Список цитируемых источников

1. Жадько, Н. Педагогике есть чему научиться у бизнеса [Электронный ресурс] / Н. Жадько. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/appreciator/137>. — Дата доступа: 27.09.2018.
2. Шпилева, И. Е. Бизнес-технологии в образовании [Электронный ресурс] / И. Е. Шпилева, Т. С. Анисимова // Концепт — 2015. — № S7. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/biznes-tehnologii-v-obrazovanii>. — Дата доступа: 22.09.2018.
3. Манн, И. О маркетинге. Часть 1 [Электронный ресурс] / И. Манн. — Режим доступа: http://www.echelnokova.ru/creativity_and_business/igor-mann-o-marketinge-chast-1.html. — Дата доступа: 18.09.2018.
4. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2005. — 240 с.

УДК 159.922.8

Е. Е. Марченко, Е. В. Орловцева

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ЛОКУС КОНТРОЛЯ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ЗНАЧИМЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Введение. Выраженная динамичность и неопределенность в самых различных сферах (экономической, политической, экологической и т. д.) принимается исследователями как имманентная характеристика современного мира (А. Г. Асмолов [1], Д. А. Леонтьев [2], В. С. Ротенберг [3] и др.). Подобные условия, с одной стороны, стимулируют, с другой — объективно затрудняют переживание человеком собственной субъектности. Особенно остро эта проблема обнаруживается относительно студентов выпускных курсов, перед которыми будущее во многих случаях открывается во всей своей неопределенности. В этом контексте содействие становлению у обучающихся высшей школы характеристик, обеспечивающих готовность к успешной адаптации, приобретает особую актуальность.

Основная часть. Идея о том, что ситуации неопределенности имеют развивающий потенциал, берет начало от работ В. Штерна, который указывал, что именно проблемы высекают искры сознания. Объяснение этого тезиса основывается на понимании осмысленности как сущностной характеристики осознанного, субъектного как собственно человеческого способа жизнедеятельности (В. Франкл, С. Л. Рубинштейн, М. К. Мамардашвили, К. А. Абульханова-Славская и др.). В каждом же конкретном случае характер влияния неопределенности на функционирование человека будет определяться такой индивидуальной чертой, как толерантность к неопределенности (Э. Френкель-Брунвик, Т. В. Корнилова, Н. В. Шалаева, И. Н. Леонова, Е. П. Кринчик и др.).

Среди коррелятов и механизмов и толерантности к неопределенности, и адаптационного потенциала в целом исследователи рассматривают внутренний локус контроля [1—5]. Однако работ, посвященных вопросам взаимосвязи локуса контроля и толерантности к неопределенности у современных обучающихся высшей школы, в Республике Беларусь нам обнаружить не удалось, что и определило цель эмпирического исследования.

Организация и методы исследования. Для реализации цели исследования использовались три методики: стандартизированный опросник толерантности/интолерантности к неопределенности разработанный Т. В. Корниловой, тест-опросник субъективной локализации контроля С. Р. Пантелеева и В. В. Столина, а также нестандартизованная анкета. Выборку исследования составили 67 респондентов (33 юноши и 34 девушки) в возрасте 18 до 23 лет — обучающиеся учреждений высшего образования (УВО).

Результаты и их обсуждение. Установлено, что в проявлениях трех аспектов толерантности к неопределенности есть определенные различия (таблица 1).

Наибольшее разнообразие проявлений обнаруживается по интолерантности к неопределенности (ИН), на что указывают величины размаха и дисперсии. Второй по разнообразию проявлений выступила шкала межличностной интолерантности (МИН). Наименьший разброс данных имеется

по толерантности к неопределенности (ТН). В наибольшей степени в сторону значений, которые можно оценить как низкие и ниже среднего, смещены проявления МИН. По интолерантности к неопределенности характерно смещение в сторону высоких значений.

Т а б л и ц а 1 — Описательные статистики данных опросника

Min	Нижний квартиль	Me	Верхний квартиль	Max	R	M	D
<i>Толерантность к неопределенности</i>							
41	64	59	54	77	36	58,9	60,2
<i>Интолерантность к неопределенности</i>							
23	65	60	56	80	57	60,1	86,76
<i>Межличностная интолерантность</i>							
3	40	34	31	52	49	34,3	69,95

В целом (при переводе данных в порядковую шкалу согласно ключу методики) обнаруживается преобладание среднего уровня по каждой из шкал (рисунок 1).

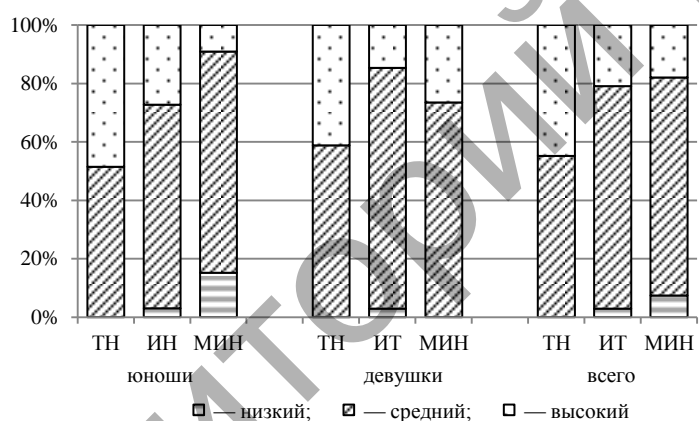


Рисунок 1 — Уровни выраженности толерантности к неопределенности

Значимых половых различий в уровне выраженности трех аспектов толерантности к неопределенности нет ($U_{ТН} = 480$; $U_{ИН} = 525,5$; $U_{МИН} = 428,5$ при $p > 0,05$). При общей сходности распределений единственное различие обнаружено в том, что по межличностной интолерантности к неопределенности у юношей были зафиксированы низкие значения, а у девушек они отсутствовали. По остальным аспектам толерантности к неопределенности доли респондентов с низким, средним и высоким уровнями среди юношей и девушек аналогичны.

Самооценка респондентами толерантности к неопределенности определялась с помощью анкеты. Респондентам предлагалось оценить в диапазоне от 0 до 100%, в какой мере у них сформирована данная особенность. На основе величины самооценки были выделены уровни толерантности к неопределенности: низкий — от 0% до 40%, средний — от 41 до 70%, высокий — от 71 до 100% (рисунок 2).

Половые различия в уровне ($U = 410$, $p > 0,05$) или соотношении трех вариантов ($\chi^2 = 2,799$, $p > 0,05$) выраженности переживаний относительно ситуаций жизненной неопределенности статистически незначимы. У студентов в равной степени представлены три уровня самооценки толерантности к неопределенности ($\chi^2 = 0,836$, $p > 0,05$).

Особенности локуса контроля изучались с помощью стандартизированного опросника С. Р. Пантелеева и В. В. Столина. Обращает на себя внимание, что эмпирические распределения различаются по разным шкалам (таблица 3).

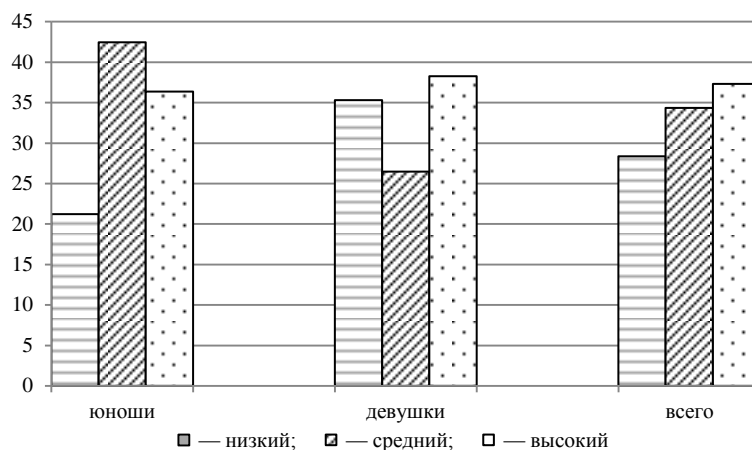


Рисунок 2 — Уровни самооценки толерантности к неопределенности (%)

Т а б л и ц а 3 — Описательные статистики локуса контроля

Min	Нижний квартиль	Me	Верхний квартиль	Max	R	M	D
<i>Интернальный локус контроля</i>							
2	11	14	18	23	21	14,1	22,6
<i>Экстернальный локус контроля</i>							
3	8	12	15	21	18	11,9	21,6

Наибольшее разнообразие проявлений обнаруживается у респондентов по интернальному локусу контроля, проявления экстернальности локуса контроля характеризуются меньшим разбросом значений. По экстернальному локусу контроля по сравнению с интернальным характерно смещение эмпирического распределения в сторону более низких значений. Установлено (рисунок 3), что проявления локуса контроля у девушек и юношей сходны ($\chi^2 = 1,243, p > 0,05$).

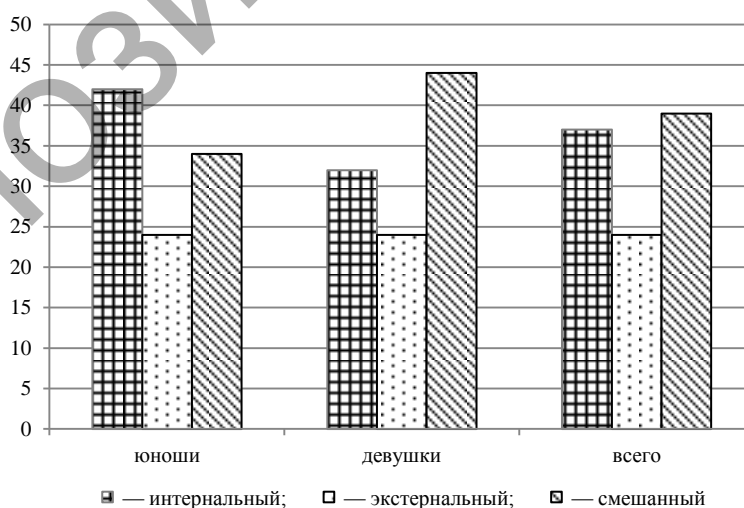


Рисунок 3 — Уровни выраженности двух локуса контроля (%)

Самооценка респондентами способности управлять собственной жизнью. Можно говорить о том, что в целом для студентов не характерен низкий уровень самооценки субъектности (таблица 2). При этом у юношей по сравнению с девушками самооценка субъектности значимо выше ($U = 337, p = 0$).

Т а б л и ц а 4 — Описательные статистики самооценки респондентами способности управлять собственной жизнью

Min	Нижний квартиль	Me	Верхний квартиль	Max	R	M	D
<i>Самооценка субъектности</i>							
15	60	70	80	100	85	69,3	332,6
<i>Самооценка толерантности к неопределенности</i>							
5	40	60	80	100	95	56,8	732,9

На основе высоты самооценки субъектности, были выделены три группы респондентов (рисунок 4). Отметки в диапазоне 0%—40% интерпретировались как низкий, от 40 до 70% как средний, и от 71 до 100% как высокий уровень.



Рисунок 4 — Уровни самооценки субъектности (%)

Установлено, что три уровня самооценки субъектности в целом по выборке ($\chi^2 = 18,03$, $p \leq 0,01$), а также между юношами и девушками ($\chi^2 = 19,912$, $p \leq 0,01$) представлены не аналогично. Юноши чаще оценивали свою субъектность на высоком, а девушки — на среднем уровне.

При статистическом анализе взаимосвязи толерантности к неопределенности и локуса контроля были получены следующие результаты. Слабая положительная связь обнаружена между уровнем самооценки субъектности и выраженностью толерантности к неопределенности ($r_s = 0,259$, $p \leq 0,05$). Обеспокоенность по поводу неопределенности жизни более выражена у респондентов со средним уровнем самооценки субъектности по сравнению с теми, кто оценивает свою субъектность высоко ($U = 24,5$ при $p = 0$). В свою очередь межличностная интолерантность ($U = 264,5$, $p \leq 0,05$) статистически ниже у респондентов со средней, а не высокой степенью самооценки субъектности. Установлено, что респонденты, которые сильно обеспокоены неопределенностью жизни, по сравнению с теми, кто оценил свои переживания на низком уровне, обнаруживают более высокие показатели экстернальности локуса контроля ($U = 196$, $p \leq 0,05$).

Заключение. Полученные данные в целом свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте локусы контроля, переживание собственной субъектности и толерантность к неопределенности выступают как взаимосвязанные особенности. Далекое не все студенты на пороге начала своего профессионального пути и самостоятельной жизни переживают себя как субъекты, готовые успешно действовать в условиях неопределенности. Основываясь на данных теоретического анализа можно предположить, что содействие становлению интернального локуса контроля позитивно отразится не только на переживании студентами собственной субъектности, но и на уровне толерантности к неопределенности обучающихся.

Список цитируемых источников

1. *Асмолов, А. Г.* Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл : Академия, 2007. — 528 с.
2. *Леонтьев, Д. А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>. — Дата доступа: 03.02.2018.
3. *Петровский, В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д, 1996. — 512 с.
4. *Леонтьев, Д. А.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // *Вопр. психологии.* — 1995. — № 1. — С. 97—110.
5. *Kozielecki, J.* Koncepcje psychologiczne człowieka / J. Kozielecki. — Warszawa : Wyd-wo Akademickie «Żak», 1997. — 266 s.

УДК 802.07.07

Т. В. Матвеёнок

Белорусский национальный технический университет, Минск

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В СВЕТЕ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Введение. Глобальные изменения, происходящие в мировом сообществе, расширяют масштабы социальных систем, стимулируют различные формы взаимодействия, выходящие за национальные и государственные рамки, а также существенно повышают динамизм социальных изменений, которые выявляют как положительные, так и отрицательные процессы, происходящие в отдельных регионах и странах. Совместные действия очень важны, будь то политическое, экономическое или гуманитарное сотрудничество.

Основная часть. Интеграционные процессы рассматриваются как взаимодействия организованных социумов, осуществляемые в духовном, социально-экономическом, информационном и других аспектах. Глубинный смысл интеграционных процессов заключается не в закреплении подобного порядка вещей, а в том, что по мере их становления и через них осуществляется развитие каждого из участников процесса.

Мировое развитие в свете интеграционных процессов в XX в. происходило по нескольким направлениям: формирования взаимосвязанности и целостности мира; становления и последующей эволюции международных структур (ООН, ВТО, МВФ, ОЭСР и др.); демократизации внутреннего устройства основных субъектов взаимодействия; признания прав всех народов на суверенитет.

Таким образом, интеграционные процессы и мировое развитие в целом на протяжении XX в. приобрели многочисленные признаки и функции, свойственные явлению социальной организации.

Объединение усилий всех университетов, использование потенциала образовательных систем, поиски парадигмы образования будущего становятся мощным дополнительным фактором интеграции Беларуси в мировое образовательное пространство. К особенностям такой интеграции относят: согласованную образовательную политику, взаимное сближение и взаимодополняемость национальных образовательных систем, синхронизацию действий, достигаемую на основе их регулирования различными наднациональными институтами, зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач образования будущего.

Речь идет об интеграции на «мягкой основе», т. е. о добровольном восстановлении связей в области образования на условиях сохранения суверенитета, равенства и взаимной выгоды.

Поэтому возникают новые качества образовательного пространства, которые не сводятся к простой сумме качеств интегрируемых частей, это качества уже иного содержания и порядка.

Одним из важнейших качеств такого пространства является согласованность принципов государственной политики в сфере образования, закрепленных международным межгосударственным

договором, соответствие государственных образовательных стандартов и программ, а также равные возможности и свободная реализация прав граждан на получение образования.

Глобализация выступает как наиболее глубинное многофакторное явление, характеризующее трансформацию, изменение видов и связей всех общественных отношений: политики, экономики, религии, культуры, социальной сферы, образования, которые движутся к глобальному единomyслию и открытости мира. Одним из признаков глобализации является исключительно большое значение знаний [1, с. 45]. Однако в системах образования разных стран обнаруживаются несоответствия объективным требованиям нынешнего этапа мирового развития. Этим обусловлен интенсивный процесс их реформирования, который принимает поистине планетарный характер. Происходящие изменения затрагивают философию образования, ее цели и задачи, структурную организацию, содержание. Устанавливаются новые формы связи между образованием и миром труда, углубляется международная интеграция в области высшего образования, совершенствуются системы обеспечения качества образования. Модернизируются системы управления и контроля за деятельностью образовательных учреждений, подходы к финансированию и ряд других направлений.

Международный опыт неопровержимо свидетельствует, что реформирование образования требует теоретического осмысления и обоснования. Модернизация образования не может быть результатом какого-либо одновременного акта. Она требует непрерывной работы, проведения разнообразных экспериментов, вдумчивого изучения получаемых результатов [2, с. 38].

Анализ предыдущих реформ в области образования за рубежом показывает, что одна из причин кризиса образования заключается в том, что большинство преобразований было направлено на изменение отдельных компонентов образовательной системы, опосредованно влияющих на эффективность и качество образования.

Выделим наиболее острые проблемы, стоящие перед системой высшего образования в Беларуси, и основные направления совершенствования их научного обеспечения в контексте повышения качества образования в новых социально-экономических условиях. Условно их подразделяют на три группы: 1) внешние (социальные); 2) внутренние (педагогические); 3) административно-финансовые.

Проблемы первой группы обусловлены несоответствием системы образования новым условиям и потребностям общества и затрагивают в первую очередь цели и содержание образования. Проблемы второй группы обусловлены особенностями учебно-педагогического процесса и призваны ответить на вопрос: как педагогическими методами разрешить внешние проблемы, поскольку новые технологии требуют новых подходов к организации обучения и методам их усвоения. Третья группа проблем связана с вопросами управления и финансирования системы образования, а также с вопросами материально-технического обеспечения учебного процесса. Фактически все мероприятия в этой области могут быть выражены ключевыми понятиями: экономичность, рациональность, эффективность, управляемость.

Анализируя отмеченный выше комплекс проблем, следует отметить, что основной стратегической целью реформ провозглашается необходимость обеспечения условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном высшем образовании.

Следует подчеркнуть, что проблема повышения качества, доступности и эффективности образования рассматривается как основополагающая для развития высшего образования во всем мировом образовательном сообществе.

В странах СНГ акцент делается на сохранение фундаментальности образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Одним из направлений реформ в данной области считается необходимость приведения методов оценки качества высшего образования в соответствие с требованиями современного общества. Это обусловлено стремлением к наибольшей объективности через использование различных, часто дорогостоящих систем контроля [3, с. 28].

Заключение. Обязательным условием оценки качества высшего образования в учреждении высшего образования (УВО) является вовлечение в оценочную деятельность внешних экспертов и аудиторов. Для обеспечения полноценного функционирования систем менеджмента качества в отечественных УВО необходимо расширять практику участия в ГЭК, экспертизе и оценке учебно-методической продукции представителей сферы труда, работодателей. Если в настоящее время оценивают выпускников и руководят работой ГЭК преимущественно работодатели, то в разработке, рецензировании и оценке учебно-методического обеспечения, включая государственные образовательные стандарты, участвуют, как правило, работники УВО, которые и создают учебно-программные продукты.

Неформально функционирующая система менеджмента качества в УВО будет способствовать: 1) развитию системы повышения педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава; 2) получению более значимых научных результатов; 3) улучшению трудоустройства выпускников; 4) расширению экспорта образовательных услуг; 5) более качественному набору абитуриентов и расширению доступа к получению высшего образования; 6) уменьшению числа отчисленных студентов из-за низкой успеваемости; 7) вузовской автономии, ответственности в сочетании с подотчетностью.

Важнейшим элементом решения данной проблемы является создание условий, обеспечивающих возможность непрерывного повышения уровня образования в зависимости от требований динамично меняющегося мира. При этом под «доступностью» следует понимать не только возможность получения высшего образования, лимитированную главным образом финансовыми и временными возможностями человека, но и предоставлением возможностей обучаться «по индивидуальным образовательным программам» в рамках концепции «открытого образования». Все это в конечном счете требует коренного изменения концептуальных подходов к организации образовательного процесса.

Представляется, что вышеуказанные позиции могут выступать и рамочными критериями качества высшего образования в УВО республики. При обсуждении проблемы стандартизации качества высшего образования возник вопрос о целесообразности жестких стандартов на международном и региональном уровнях. В результате было подчеркнuto, что в настоящее время на международном уровне должны существовать рамочные стандарты, которые необходимо учитывать при разработке национальных и региональных стандартов качества высшего образования. Эта рекомендация является основой для гармонизации стандартов качества в области высшего образования на всех трех уровнях (национальном, региональном, международном).

Список цитируемых источников

1. Всемирный форум по образованию. Дакар. Сенегал. 26—28 апр. 2000 г. ЮНЕСКО. 2000. — С. 65.
2. Развитие современной педагогической науки в зарубежных странах / под ред. Б. Л. Вульфсона, З. А. Мальковой, Н. М. Воскресенской. — М., 2003. — С. 278.
3. Интеграционные процессы в образовании стран СНГ в контексте новых социальных измерений / В. И. Бочкарев [и др.] ; под ред. В. А. Мясникова. — М., 1998. — 64 с.

УДК 37.022(045)

Е. Р. Медведева

Горловский институт иностранных языков государственного высшего учебного заведения
«Донбасский государственный педагогический университет»,
Горловка, Донецкая Народная Республика*

ПОНЯТИЕ О СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Введение. Понятие «педагогическая технология» вошло в научный лексикон, стало приобретением практики образования во второй половине XX в. Интерес к этой категории был выявлен гораздо раньше. Уже в 1930-е гг. А. С. Макаренко писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно потому у нас отсутствуют все важные отрасли производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, использование кондукторов и устройств, нормирование, контроль, допуски и браковка». Попытку А. С. Макаренко построить учебно-воспитательный процесс по технологической схеме в 1930-е гг. представители отечественной педагогики и образования не поддержали. И лишь в 1960-е гг. возродился интерес к «педагогической технологии», тогда этот вопрос стал актуальным. Первыми к нему обратились преподаватели технических учреждений высшего образования, техникумов, профтехучилищ, потом им стали оперировать преподаватели научных кафедр, и, наконец, он попал в зону исследований педагогики, психологии, гуманитарных наук [2, с. 20].

Технология (греч. *techné* искусство, мастерство, умение) — понятие, изначально связанное с производством вещественных объектов, а в дальнейшем — и с предоставлением различных услуг, выращиванием сельскохозяйственных культур и животных, получение интеллектуальной продукции и др. [4, с. 35].

Педагогическая технология охватывает такие понятия: интерактивное обучение, развивающее обучение, педагогическое сотрудничество, игровое обучение, эвристическое обучение, активное обучение, дидактическая эвристика, продуктивное обучение, разноуровневое обучение, метод проектов, учение через обучение, конструктивное обучение, модульное обучение, личностно ориентированное обучение, воспитывающее обучение, персонализированное обучение, дистанционное обучение и др.

Педагогическую технологию декларируют как качественно новое понимание педагогической деятельности — как системно организованной, технологизируемой образовательной сферы. Утверждается, что если не абсолютизировать естественнонаучную инструментальную функцию технологии, то педагогическая технология приобретает антропологическую направленность, превращается в средство развития личности, оптимизации образовательного процесса, его гуманизации. При этом она позволяет, во-первых, выработать и внедрить более простые и эффективные способы достижения педагогических целей, во-вторых, повысить предсказуемость педагогического процесса, в-третьих, придать устойчивость отношениям субъектов педагогического процесса, в-четвертых, превратить педагогический процесс в целенаправленную, сознательно проектируемую деятельность на основе глубокого понимания учителем своих учеников [4, с. 36].

Основная часть. Изучение феномена педагогической технологии позволило выделить ряд ее безусловных преимуществ. Она реализуется как систематическая, целенаправленная, сознательно проектируемая деятельность, отличающаяся от неструктурированного элементарного исполнения, поэтому служит достижению цели с наименьшими затратами. Педагогическая технология направлена на совершенствование мастерства педагога, его компетентности в решении образовательных задач. Однако устойчивое научное внимание к проблеме технологизации образовательного процесса не означает ее полной разрешенности. Напротив, в научно-педагогическом сообществе нет единодушия в оценках этого явления и его значения для современного образования [5, с. 19—20].

Реализация педагогической технологии характеризует деятельность конкретного учителя в неповторимой педагогической ситуации. Это совокупность принципов, методов, способов, используемых отдельным педагогом в соответствии с особенностями его личностно-профессиональной культуры. Каждая конкретная ситуация в образовании востребует свою технологию, уникальные приемы работы, которые не поддаются тотальной алгоритмизации и стандартизации [5, с. 25].

В отечественной педагогической литературе авторы М. Бершадский, В. Беспалько, В. Боголюбов, В. Гузеев, Г. Ибрагимов, А. Колеченко, М. Кларин, М. Махмутов, В. Монахов, В. Юдин и другие рассматривают теоретические характеристики, классификации современных образовательных технологий по различным основаниям, новые информационные технологии. В большинстве работ рассматриваются теоретические основы внедрения технологии без практического руководства, позволяющего учителю применить соответствующую образовательную технологию в учебном процессе [3, с. 42—43].

На основе изучения работ В. Беспалько, М. Кларина, Г. Селевко сформирован следующий пакет характеристик образовательной технологии с позиции государственного заказа общества: дидактические возможности образовательной технологии должны соответствовать отраженным в законах, стандартах, концепциях интересам и ценностным установкам государства и общества; современной образовательной парадигме; быть востребованными в российском образовательном пространстве. Характеристики образовательной технологии с позиции развития личности учащегося получены на основе изучения работ Е. Бондаревской и В. Панова: образовательная технология должна соответствовать индивидуальным особенностям учащегося с точки зрения направления на развитие его личности; мотивации и организации учебной деятельности учащихся; признания права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения; формирования самостоятельности в приобретении знаний; учета психологических, возрастных, физиологических способностей и возможностей учащихся.

Характеристики образовательной технологии с точки зрения деятельности учителя получены на основе изучения работ М. Кларина, В. Гузеева: образовательная технология должна быть минимально энергозатратной для учителя; соответствовать его собственному профессиональному опыту, интуиции, творчеству; дать возможность использовать методы обучения, педагогические приемы, педагогическое мастерство учителя; быть аналогичной личностной направленности самого учителя.

Характеристики, соответствующие целям образовательного учреждения, сформулированы на основе работ М. Поташника, А. Поповой: образовательная технология должна соответствовать

типу образовательного учреждения; уровню технической оснащенности учебного процесса; особенностям учебного заведения и условиям его жизнедеятельности; рациональному режиму функционирования школы [3, с. 45].

Суверенно входящей в жизнь новой образовательной системе нужны новые воспитательные технологии на всех этапах обучения — от дошкольного до послеуниверситетского. В учреждениях высшего образования и школах постепенно проходят апробацию многообразные воспитательные технологии, учитывающие и позитивный опыт прошлых лет, и запросы нынешнего времени. Хотелось бы обратить внимание на две позиции, наиболее значимые для учреждений образования. Во-первых, разработка и внедрение учебно-проектных воспитательных программ. Речь идет о социализирующих проектах, дающих и школьникам, и студентам и теоретическую подготовку, и навыки работы в команде, принятия самостоятельных решений, ответственности за реальное, значимое дело. Подобная работа должна включаться непосредственно в учебные планы и иметь четко проработанные технологии реализации. Не менее значимы учебно-проектные воспитательные программы для студентов, которые в настоящее время успешно объединяются в студенческие трудовые отряды, работают в детских оздоровительных лагерях и волонтерских отрядах, в дружинах общественного порядка и др. [1, с. 13—14].

Так, педагогическая технология — это модель профессиональной подготовки, в рамках которой ставится цель и достигается конкретный потенциально возобновленный результат путем использования определенных видов, форм, методов обучения, оперирования однотипным содержанием; это четко организованная, продуктивная во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и студентов, что содержит целеполагание, планирование, организацию, подведение итогов этой деятельности.

Педагогическая технология предусматривает чисто научное проектирование и точное отражение педагогических процессов, которые гарантируют успех. В технологической модели вытесняется такое содержание обучения и воспитания, которое плохо поддается однозначной и четкой фиксации [2, с. 20—22].

Заключение. Педагогическая технология не противоречит, а отвечает гуманистическому и антропологическому подходу как методологическим ориентирам современного образования. Индивидуализация обучения и воспитания предполагает постоянное изучение ребенка, направленность на личностные новообразования, смысловые приращения, развитие его внутреннего мира. Такая работа опирается на глубокие и разветвленные знания, понимание педагогических и психологических закономерностей. Именно поэтому современный учитель нуждается в знаниях, позволяющих выходить за рамки частного опыта, подниматься до обобщающего видения проблем ребенка [5, с. 25].

Список цитируемых источников

1. Белова, Л. Новые воспитательные технологии в образовании: задачи разработки и пути внедрения / Л. Белова // Новый Коллегиум. — 2007. — № 1(38). — С. 12—15.
2. Бугрій, О. Сутність поняття «педагогічні технології» / О. Бугрій // Вища шк. — 2007. — № 1. — С. 20—25.
3. Бустубаева, З. Т. Выбор и субъективизация образовательной технологии / З. Т. Бустубаева, А. А. Попова // Пед. технологии. — 2009. — № 6. — С. 42—51.
4. Орлов, В. И. Метод и педагогическая технология / В. И. Орлов // Педагогика. — 2010. — № 8. — С. 30—38.
5. Факторович, А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. — 2008. — № 2. — С. 19—27.

УДК 159.9

Е. Ф. Нестер, Е. Н. Карпович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВЗАИМОСВЯЗЬ САООТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Введение. Являясь одной из экзистенциальных проблем, проблема самоотношения вызывает интерес у представителей различных наук, в том числе и психологов. На протяжении всего жизненного пути каждый человек пытается найти себя, найти свое место в жизни, а профессия психолога предполагает непрерывное саморазвитие. Важнейшей детерминантой личностного развития является феномен самоотношения, который выполняет регулирующую функцию жизнедеятельности.

Основная часть. Нами было проведено исследование взаимосвязи самооотношения и тревожности у студентов специальности «Практическая психология» на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку составили 36 обучающихся.

В качестве диагностического инструментария были использованы: методика исследования самооотношения Р. С. Пантелеева, шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга — Ю. Л. Ханина, для установления взаимосвязи показателей самооотношения и тревожности применялся метод ранговой корреляции Спирмена. Расчеты производились при помощи программного пакета Statistica 6.0.

В ходе диагностики самооотношения нами были установлены низкий, средний и высокий показатели по девяти шкалам. Так, по шкале «Замкнутость» средний уровень выявлен у 97,2% испытуемых, что свидетельствует об избирательном отношении человека к себе, преодолении некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. Высокий уровень выявлен у 2,8% студентов-психологов. Высокие значения отражают выраженное защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми.

По шкале «Самоуверенность» низкий уровень выявлен у 8,3% опрошенных, средний — у 69,5%, высокий — у 22,2%. Это свидетельствует о том, что большинство испытуемых в обычной ситуации способны сохранять работоспособность, проявлять инициативу и ориентироваться на успех.

По шкале «Саморуководство» низкий уровень выявлен у 2,7% испытуемых, средний — у 72,3%, высокий — у 25,0%. Таким образом, мы видим, что будущие психологи способны в адаптированной ситуации считать себя основным источником развития своего «Я».

По шкале «Отраженное самооотношение» низкий уровень выявлен у 2,7% опрошенных, средний — у 80,7%, высокий — у 16,6%. Полученные значения указывают на то, что испытуемые обладают избирательностью в восприятии отношения окружающих к своей персоне.

По шкале «Самоценность» низкий уровень установлен у 5,5% будущих психологов, средний — у 69,5%, высокий — у 25,0%. Так, низкие значения по данной шкале указывают на достаточно развитую чувствительность респондентов к критике в свой адрес, что влечет за собой низкую самооценку, в то время как средние показатели указывают на возможности личности демонстрировать избирательное отношение к себе, высокие — умение рационально воспринимать замечания в адрес своей персоны.

По шкале «Самопринятие» низкий уровень выявлен у 8,4% опрошенных, средний — у 50,0%, высокий — у 41,6%. Это свидетельствует о способности испытуемых адекватно принимать свои достоинства и недостатки, наличии положительного общего фона собственного восприятия.

По шкале «Самопривязанность» низкий уровень определен у 8,3% студентов-психологов, средний — у 86,2%, высокий — у 5,5%. Доминирующее большинство средних показателей по данной шкале указывает на способность будущих психологов избирательно относиться к своим личностным качествам и готовность с их стороны к саморазвитию.

По шкале «Внутренняя конфликтность» средний уровень выявлен у 91,7% испытуемых, высокий — у 8,3%. Это свидетельствует о наличии положительного фона отношения к себе в привычной, адаптированной для опрошенных ситуации.

По шкале «Самообвинение» низкий уровень выявлен у 16,6% будущих психологов, средний — у 61,2%, высокий — у 22,2%. Наличие низких показателей указывает на тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Респонденты со средними показателями способны избирательно относиться к себе, что выражается в возможности обвинять себя за определенные поступки. Испытуемые, набравшие высокие показатели по данной шкале, способны поставить себе в вину все свои неудачи и ошибки.

В результате диагностики тревожности студентов-психологов было выявлено, что ситуативная тревожность выражена на низком уровне у 91,7% испытуемых, на высоком — у 8,3%; личностная тревожность на низком уровне выражена у 11,1% опрошенных, на среднем — у 80,6%, на высоком — у 8,3%. Таким образом, большинство респондентов, принимавших участие в исследовании, имеют низкие или средние показатели как ситуативной, так и личностной тревожности.

Вычисление коэффициента корреляции по Спирмену свидетельствует о наличии взаимосвязей между самооотношением и тревожностью студентов-психологов. Установлены прямые и обратные умеренные статистически значимые связи взаимосвязь по ряду показателей.

Так, обнаружена умеренная обратная связь между показателями по шкале «Замкнутость» и личностной тревожностью ($r_s = -0,36$; $p = 0,03$). Это свидетельствует о том, что чем более выражено защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведения, недостаточность развитости навыков рефлексии, тем ниже уровень личностной тревожности.

Установлена умеренная обратная связь между показателями по шкале «Самоуверенность» и личностной тревожностью ($r_s = -0,45$; $p = 0,006$). Следовательно, чем выше самоуверенность, проявляющаяся в ощущении силы собственного «Я», смелости в общении, доминировании мотивов достижения успехов, тем ниже уровень развития личностной тревожности у будущих психологов.

Выявлена умеренная обратная связь между показателями по шкале «Самоценность» и ситуативной тревожностью ($r_s = -0,38$; $p = 0,02$). Значит, чем выше личность оценивает свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонна воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость, тем ниже проявляется ситуативная тревожность.

Умеренная обратная связь наблюдается между показателями по шкале «Самопривязанность» и личностной тревожности ($r_s = -0,38$; $p = 0,02$). Следовательно, чем выше развита способность личности сохранить в неизменном виде свои качества, тем ниже проявляется личностная тревожность.

Умеренная прямая связь прослеживается между показателями по шкале «Внутренняя конфликтность» и личностной тревожностью ($r_s = 0,48$; $p = 0,003$). Чем выше выражена внутренняя конфликтность личности, проявляющаяся в робости, ранимости, страхе, неуверенности в себе, склонности к депрессиям, чувстве вины и недовольстве собой, тем выше развита личностная тревожность, характеризующаяся устойчивой склонностью воспринимать целый ряд ситуаций как угрожающие.

Выявлена умеренная прямая связь между показателями по шкале «Самообвинение» и ситуативной тревожностью ($r_s = 0,42$; $p = 0,01$). Следовательно, чем выше развиты реакции защиты собственного «Я» в виде осуждения себя, установки на самообвинение, сопровождающиеся внутренним напряжением, тем выше проявляется ситуативная тревожность, характеризующаяся напряжением, беспокойством, тревожностью.

Заключение. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты, обучающиеся по специальности «Практическая психология», в подавляющем большинстве имеют средний и низкий уровни развития личностной и ситуативной тревожности, а также средние значения по девяти шкалам самооотношения. Установленные в нашем исследовании взаимосвязи по ряду показателей самооотношения и тревожности (личностной и ситуативной) могут быть полезны при организации работы педагогов-психологов учреждений высшего образования.

УДК 372.881.1

И. В. Павлова

Белорусский государственный университет, Минск

МАТЕРИАЛЫ TV-5 MONDE В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Введение. Согласно новым образовательным стандартам значительное место в процессе обучения иностранным языкам занимает самостоятельная работа студентов вне зависимости от этапа обучения, его целей и задач. Порой на нее выделяется в учебных планах больше часов, чем на практические занятия. Самостоятельная работа подразумевает самостоятельное выполнение студентами действий, направленных на формирование речевых навыков, развитие речевых умений с заданной дидактической задачей. Такая работа дает возможность студентам самостоятельно воспринимать, осмысливать и лучше усваивать новый материал, развивать их аналитическое мышление, необходимое для его будущей профессиональной деятельности. В связи с интенсификацией учебного процесса и широким использованием компьютерных технологий для преподавателей иностранных языков открываются огромные перспективы: появилась возможность представлять учебные материалы не только в печатном, но и в звуковом виде, автоматизировать

систему контроля и оценки знаний, обучение стало более интересным и адаптированным к индивидуальным способностям студентов. Занятия стали более эффективными и динамичными.

Применение компьютерных средств обучения очень важно и при организации самоподготовки студентов. Они могут выполнять разнообразные грамматические и лексические упражнения, развивать навыки аудирования, получают возможность поиска большего объема информации при значительной экономии времени.

Основная часть. Самостоятельная работа студентов это не только их самоподготовка вне аудитории, но и автономная работа на практических занятиях в учебной группе. На занятиях иностранного языка в Белорусском государственном университете, особенно на гуманитарных факультетах (историческом, журналистики, философии и социальных наук), мы чаще всего используем материалы сайта TV-5 Monde. Они полностью интегрированы в учебный процесс, находятся в свободном доступе и необходимы для формирования и развития коммуникативной профессионально направленной компетенции студентов. Видеорепортажи, которые мы предлагаем студентам, актуальны, полностью отвечают их интересам, соответствуют их уровню языковой подготовки, так как преподаватель может сам выбрать уровень сложности, доступный для понимания студентам его группы. Репортажи, вызывающие наибольший интерес у студентов, — это репортажи, подталкивающие их к размышлению, анализу, дискуссии. Дело преподавателя — подобрать сюжеты, которые будут «работать» в его группе и вызовут отклик у студентов.

Студентам факультета журналистики мы часто предлагаем к просмотру выпуски новостей на TV-5. Для преподавателя это возможность организовать процесс обучения в естественной языковой среде, проанализировать на практике структуру выпуска, приоритеты в отборе мировых или региональных новостей, их актуальность и значимость. Будущие журналисты могут проанализировать и сравнить с профессиональной точки зрения подачу новостного материала на канале TV-5 и того же материала, например, на канале ОНТ. Самостоятельная работа студентов на занятии иностранного языка начинается с просмотра выпуска новостей TV-5 под руководством преподавателя. Преподаватель путем опроса должен проверить общее понимание информации, снять языковые трудности, обсудить культурологические реалии и фактические знания студентов по тематике новостей. После вторичного просмотра нужно уточнить более детальную информацию, прозвучавшую в новостях, и предложить студентам сделать краткое резюме увиденного материала.

Теперь студенты могут приступать к выполнению самостоятельного задания: подготовить итоговый выпуск новостей, отобрав из просмотренного материала те сюжеты, которые им показались наиболее интересными и важными, предварив материал историей вопроса или события и продумать их развитие за данный период времени. Студенты работают небольшими группами, отбирают три-четыре новости, которые войдут в итоговый выпуск новостей, придумывают заголовки, сравнивают их с заголовками, данными в новостном репортаже. Заголовки очень четко должны передать основную идею и содержание информации. Их можно записать на доске, чтобы легче было определить приоритетность подачи информации. В анонсе новостей, чтобы привлечь внимание телезрителей, необходимо обязательно дать ответ на вопросы: Кто? Что? Где? Когда? Затем информация уточняется различными обстоятельствами: Почему? Как? Каким образом?

Студенты определяют «красную нить» выпуска новостей, пишут тексты сообщений, в обязательном порядке регулярно упоминают источники. Здесь задача преподавателя — проверить правильность построения фраз, подсказать лексику, чтобы избежать повторов в изложении материала. Для итогового выпуска новостей можно пригласить специалистов по проблемам или событиям, затрагиваемым в выпуске. Для этого студенты должны проработать интервью, определить его цель, будет ли это дополнительная информация к происходящему событию или свидетельства его участников, будут ли это ответы на вопросы журналиста или возможность для респондентов высказать свою точку зрения, эмоции. В зависимости от поставленной цели студенты находят дополнительную информацию, составляют наводящие и уточняющие вопросы для гостей, чтобы сделать разговор богатым и информативным.

Следующий этап самостоятельной работы студентов — написание связующих текстов для логического перехода от одной новости к другой, если сами новости не связаны между собой. Эти тексты пишутся для ведущего выпуска теленовостей и предваряют саму информацию. Тексты должны быть краткими, но многообещающими, от десяти до двадцати секунд звучания, содержать минимум информации по сюжету, который за ним последует. Задача ведущего — избегать многословия, цветистости слога, он должен заинтриговать зрителя, удержать его у экрана. Предпочтение отдается коротким предложениям, обращение напрямую к зрителю: *мы, вы*.

На завершающем этапе весь разработанный материал просматривается еще раз, систематизируется в соответствии с очередностью новостных сюжетов. Выпуск новостей просматривается вновь в студенческой группе. Студенты сравнивают свою работу с оригиналом: совпадает ли их точка зрения с точкой зрения журналиста, на чем они акцентируют внимание зрителей и на чем журналист, отвечают ли их тексты требованиям выпуска теленовостей. Затем видеорепортаж просматривается без звука, а сюжеты озвучиваются студентами.

Заключение. Как мы видим, написание текстов для теле- или радионовостей отличается своей спецификой и позволяет углубить лингвистические и коммуникативные компетенции студентов. Использование материалов TV-5 Monde в самостоятельной работе будущих журналистов, в моделировании их профессиональной деятельности стимулирует интерес студентов к изучению иностранного языка в целом, делает эту работу более яркой и запоминающейся, помогает развивать их лингвистические способности и объективно оценить себя в ситуациях профессионального общения.

УДК 159.99

Е. Е. Панченко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЕРЕЖИВАНИЕ СТУДЕНТАМИ ОДИНОЧЕСТВА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Введение. Юношеский возраст является потенциальным фактором развития склонности к одиночеству. Самоопределение, формирование Я-концепции, поиск смысла жизни, обдумывание своего будущего и целей делают юношей или девушек уязвимыми для появления чувства одиночества.

Ученые имеют разные мнения в оценке одиночества как феномена: трактовка его как негативного переживания, приводящего к разного рода психическим расстройствам; как положительное явление, условие для самоактуализации личности; противоречивая оценка — как позитивного, так и негативного явления.

Принято считать, что проблема одиночества более присуща людям зрелого или пожилого возраста. Однако в быстро меняющихся условиях мира и общества феномен одиночества актуален и для юношеского возраста [2, с. 3]. Неадекватная самооценка, высокий уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, фрустрация, нарушение социальной адаптации, чувство пустоты внутри, боязнь ответственности, отсутствие поддержки, склонность подчиняться — характеристики одиноких юношей или девушек.

Исследования одиночества представлены в работах деятелей гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс); психодинамического направления (Х. С. Салливан, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Г. Юнг), где были описаны психологические предпосылки возникновения одиночества и даны психотерапевтические рекомендации по его преодолению. В работах К. А. Андерсона и Л. М. Хоровица, Р. Вейса, Дж. Де Джонг-Гирвельд и Д. Раадшелдерс, Т. Б. Джонсона и У. А. Садлера, К. И. Кутрона, М. Мицели и Б. Мораша, Л. Э. Пепло, М. Э. Селигмана, Ф. Фромм-Рейхман, Дж. И. Янга сделан акцент на сложности одиночества как феномена, его причинах, которые связаны с обычными жизненными ситуациями и характером индивида.

В отечественной психологии проблема одиночества рассмотрена в трудах В. Г. Асеева, А. А. Бодалёва, Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, Е. И. Головахи и Н. В. Паниной, Н. И. Гуткиной, Я. Л. Коломинского, И. С. Кона, Ю. М. Орлова, Н. А. Рождественской, В. Ф. Сафиной, Е. Т. Соколовой, Д. И. Фельдштейна и др. Перечисленные ученые анализировали одиночество в рамках подросткового и юношеского возраста, обращая внимание на социально-психологические причины, исходя из которых у молодых людей возникало чувство одиночества, а также на последствия одиночества для формирования личности.

В то же время проблема одиночества малоизучена, проведено небольшое количество эмпирических исследований, социально-психологические причины одиночества до конца не раскрыты [2, с. 5].

Основная часть. Одиночество — психическое состояние, сопровождающееся негативными эмоциями, вследствие отсутствия близких эмоциональных связей с другими людьми или страха их потери. Также одиночество является для индивида инструментом обратной связи, с помощью которого человек определяет для себя оптимальный уровень социальных контактов. Опираясь на исследование С. В. Бакалдина, можно сказать, что женщины острее переживают одиночество, чем мужчины, при этом испытывая снижение самочувствия и настроения [1, с. 231].

Целью исследования являлось выявить особенности переживания одиночества личностью в юношеском возрасте.

Выборку исследования составили 50 студентов I курса учреждения образования «Барановичский государственный университет»: 25 девушек и 25 юношей. Исследование проводилось с помощью опросника «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева.

Выявлены статистически значимые различия в следующих составляющих переживания одиночества юношами и девушками (вычислялся параметрический критерий Стьюдента).

Составляющие переживания одиночества, которые в большей степени выражены у юношей:

– изоляция ($t = 4,55; p = 0,00$). Это может быть связано с тем, что юношам сложнее психологически сблизиться, они не склонны говорить о своих чувствах и слабостях, им сложно найти понимающих, близких людей;

– одиночество ($t = 3,64; p = 0,00$). Юноши осознают себя в большей степени как одинокие и изолированные, чем девушки;

– отчуждение ($t = 4,01; p = 0,00$). Юноши дистанцируются от окружающих, скрывая свои негативные чувства, поэтому их социальные связи в основном бывают поверхностными;

– дисфория одиночества ($t = 2,10; p = 0,04$). Юноши в большей степени, чем девушки, негативно оценивают пребывание в состоянии одиночества, оно вызывает у них апатию, раздражение.

Составляющие переживания одиночества, которые в большей степени выражены у девушек:

– ресурс уединения ($t = -2,12; p = 0,03$). Девушки, в отличие от юношей, склонны рассматривать уединение как время для самосовершенствования в работе.

Не выявлены статистически значимые различия в следующих составляющих переживания одиночества юношами и девушками (вычислялся параметрический критерий Стьюдента):

– одиночество как проблема ($t = 0,55; p = 0,58$). Юноши и девушки в равной степени склонны негативно оценивать одиночество, не видят в нем ресурс для личностного развития;

– радость уединения ($t = -0,34; p = 0,72$). Юноши и девушки склонны принимать одиночество и уединение, испытывать положительные эмоции при этом;

– позитивное одиночество ($t = -1,52; p = 0,13$). Юноши и девушки в низкой степени склонны находить ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и саморазвития;

– потребность в компании ($t = 0,11; p = 0,90$). Юноши и девушки нуждаются в общении, компании, совместной деятельности;

– зависимость от общения ($t = 1,04; p = 0,30$). Юноши и девушки не любят одиночество, склонны искать общения любой ценой с целью избежать ситуаций уединения, которые связаны с неприятными или болезненными переживаниями.

Заключение. Имеет место тенденция к осознанию студентами одиночества как экзистенциального факта, открывающего им возможность для личностного роста и аутокоммуникации. Вместе с тем высока зависимость юношей и девушек от социальных контактов, имеет место избегание уединения, что может трактоваться с психологической точки зрения как избегание встречи с самим собой. Страх одиночества, присущий им, может приводить к установлению многочисленных поверхностных социальных контактов. Актуальность приобретает проведение серии тренинговых и психопрофилактических занятий со студентами I курса, нацеленных на переструктурирование представления студентов об одиночестве, раскрытие его потенциальных возможностей для повышения психологического благополучия личности.

Список цитируемых источников

1. Бакалдин, С. В. Эмоциональные особенности переживания одиночества / С. В. Бакалдин // Вестн. Адыгей. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. — 2008. — С. 229—232.

2. Шагивалеева, Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами : монография / Г. Р. Шагивалеева. — Елабуга : Алмедиа, 2007. — 157 с.

А. А. Папейко

Учреждение образования

«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилев

ИЗ ОПЫТА УЧЕБНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Введение. Обучение будущих специалистов любого профиля в учреждениях высшего образования Республики Беларусь в последние годы проходит на фоне четко выраженной тенденции к интенсификации учебного процесса, на который в определенной степени влияет также оптимизация, характерная для различных образовательных структур. В этих условиях университеты могут сохранить и даже повысить качество подготовки студентов, во-первых, за счет разработки новых учебных дисциплин, во-вторых, за счет создания учебной литературы в контексте инноваций, например, учебных пособий в электронной форме. Ниже будут представлены некоторые результаты этой работы, основанные на опыте работы Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова.

Основная часть. Дисциплина «Авторская песня: языковые особенности жанра», рассчитанная на студентов гуманитарных специальностей учреждений высшего образования Республики Беларусь, была разработана и впервые прочитана в Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова на факультете славянской филологии в 2012/2013 учебном году для студентов II курса специальности 1-02 03 04-01 «Русский язык и литература. Белорусский язык и литература», а в 2013/2014 учебном году — для студентов V курса специальности 1-21 05 02 «Русская филология» (специализация 1-21 05 02 01 «Языкознание»). В настоящее время в МГУ им. А. А. Кулешова курс «Авторская песня: языковые особенности жанра» внесен в качестве одной из позиций компонента университета в цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин новых учебных планов для специальностей 1-02 03 02 «Русский язык и литература» (п. 2.13) и 1-01 02 01 «Начальное образование» (п. 2.15).

Цель названного курса заключается в знакомстве с феноменом авторской песни как особым явлением в русскоязычной поэтической культуре. Достижение указанной цели осуществляется посредством решения следующих задач: изучить определения авторской песни (с учетом вариативности терминологии); научиться рассматривать авторскую песню как синкретическое искусство; приобрести навыки исследования текстовой составляющей произведений жанра авторской песни; проследить историю развития и эволюцию жанра авторской песни; познакомиться с русскоязычной авторской песней Республики Беларусь; исследовать языковые особенности произведений ряда авторов в рамках жанра авторской песни.

Автором представленного материала были разработаны, изданы и внедрены в учебный процесс два электронных учебных пособия (2015 и 2016 гг.), получивших гриф «Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве электронного учебного пособия для студентов учреждений высшего образования» [1; 2]. Данные пособия выполнены в виде презентаций PowerPoint (420 и 1 000 слайдов соответственно), содержащих тезисную информацию по курсу, фотоматериалы, биографические данные, художественные тексты и их фрагменты, аудиозаписи [3—5]. Отметим, что электронная форма указанных пособий была продиктована самим характером фактического материала, подразумевающим привлечение аудио- и визуальной информации; в связи с этим использование пособий в лекционном курсе предполагает наличие в аудитории установки мультимедиа или иной компьютерной техники с возможностью воспроизведения звука. Заметим также, что названные пособия пригодны к использованию при разных вариантах соотношения аудиторных часов, отводимых на ту или иную тему: знакомство с каждой из аудиозаписей может осуществляться с разной степенью полноты — от полного (от начала до конца) прослушивания до простого упоминания с кратким комментарием (максимальный эффект достигается при полном воспроизведении записи с последующим комментарием либо обсуждением).

В настоящее время на стадии разработки находится третье электронное пособие по дисциплине «Авторская песня: языковые особенности жанра», которое имеет рабочее название «Авторская песня: языковые особенности поэтических текстов». Настоящая разработка отличается от названных

выше как с точки зрения содержания, так и с точки зрения формы представления материала (носителя информации): во-первых, максимальное внимание в ней уделяется именно языковым особенностям произведений, отмеченным нами в поэтических текстах ряда авторов; во-вторых, программы SunRav BookOffice и SunRav TestOfficePro в сравнении с PowerPoint предоставляют более широкие возможности визуализации и структурирования учебного материала, а также включения блока с контрольными вопросами в форме тестов.

Источниками материала данного издания являются публикации автора, отражающие результаты исследования языковых особенностей авторской песни (около 30 публикаций).

Издание состоит из двух основных частей.

Первая часть содержит теоретический материал, фотоматериалы, биографические сведения, поэтические тексты и их фрагменты, аудиофайлы. Структура данной части в соответствии с аспектом исследования творчества того или иного автора складывается из 19 разделов, к каждому из которых можно перейти из предисловия либо из корневого каталога:

1. Общие замечания. Односоставные, неполные, безличные предложения.
2. Б. С. Вайханский: экзотическая лексика.
3. Б. С. Вайханский: иноязычные вкрапления.
4. Б. С. Вайханский: существительные со значением лица женского пола.
5. Б. С. Вайханский: имена собственные.
6. Б. С. Вайханский: тексты-посвящения.
7. Б. С. Вайханский: частотный словарь.
8. Е. В. Казанцева: антонимия.
9. Е. В. Казанцева: собеседник автора.
10. Е. В. Казанцева: «мужские» тексты.
11. Е. В. Казанцева: основное настроение.
12. О. Е. Залеская: реминисценции.
13. О. Е. Залеская: конструкции со значением сравнения.
14. О. Е. Залеская: однородные члены предложения.
15. О. Е. Залеская: словотворчество.
16. А. О. Макаренков: цветообозначение.
17. А. О. Макаренков: имена собственные.
18. А. В. Баль: лексика и фразеология.
19. А. М. Луппов: разностилевая лексика.

Второй частью является контрольный тест из 40 вопросов, в полной мере охватывающих материал электронного издания и предназначенных для выяснения степени его усвоения.

Кроме того, в издание в качестве автономных составляющих включены основные выводы, алфавитные списки проанализированных произведений ряда авторов, список полностью приведенных текстов и аудиозаписей, перечень персоналий (переход по гиперссылке дает возможность ознакомиться с фотоматериалами и краткой биографической справкой по соответствующему автору), список использованной литературы.

Заключение. Электронные пособия хорошо зарекомендовали себя в учебном процессе МГУ им. А. А. Кулешова. Помимо принципиального увеличения наглядности представленной в них информации, электронные издания позволяют в значительной степени сократить аудиторное время на изучение дисциплины за счет самостоятельной работы студентов с образовательными ресурсами.

Автор представленного материала приглашает к конструктивному диалогу всех, кто занят разработкой и внедрением электронных учебных пособий, а также тех, кто связан с изучением и функционированием (написанием, исполнением, слушанием) произведений жанра авторской песни.

Список цитируемых источников

1. Папейко, А. А. Авторская песня: языковые особенности жанра : учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. А. Папейко. — Электрон. данные. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2015. — 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. — Сист. требования: Pentium II 300, 64 Mb RAM, свободное место на диске 16 Mb, Windows 98 и выше, Adobe Acrobat Reader, CD-Rom, мышь. — Загл. с экрана. — 3 экз. [Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве электронного учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальности «Русский язык и литература»].

2. *Папейко, А. А.* Авторская песня: языковые особенности жанра : хрестоматия [Электронный ресурс] / А. А. Папейко. — Электрон. данные. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2016. — 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. — Сист. требования: Pentium II 300, 64 Mb RAM, свободное место на диске 16 Mb, Windows 98 и выше, Adobe Acrobat Reader, CD-Rom, мышь. — Загл. с экрана. — 4 экз. [Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве электронного учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальности «Русский язык и литература»].

3. *Папейко, А. А.* Авторская песня: языковые особенности жанра : электрон. учеб. изд. // Текст. Язык. Человек : сб. науч. тр. : в 2 ч. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: С. Б. Кураш (отв. ред.) [и др.]. — Мозырь, 2015. — Ч. 1. — С. 165—166.

4. *Папейко, А. А.* Авторская песня: языковые особенности жанра : хрестоматия // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2015 г. : материалы науч.-метод. конф., 25 янв. — 4 февр. 2016 г. / под ред. Е. К. Сычовой. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2016. — С. 159—161.

5. *Папейко, А. А.* НИР — НИРС — учебный процесс : опыт взаимодействия // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2016 г. : материалы науч.-метод. конф., 25 янв. — 1 февр. 2017 г. / под ред. Е. К. Сычовой. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. — С. 180—182.

УДК 372.8

И. А. Петраш

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет», Орск, Российская Федерация

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СЛОВАРЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Введение. Словарная работа традиционно понимается как работа со словами, содержащими «ошибкоопасные» места и не подчиняющиеся правилами. Однако такое трактование значительно сужает работу над словом, охватывает только деятельность, нацеленную на запоминание правильной буквенной оболочки слова. Качественная словарная работа должна охватывать изучение новых слов и их значений, усвоение оттенков смыслов, эмоционально-экспрессивных окрасок слов, сфер их употребления, многозначности и переносных значений, постижение синонимов, антонимов, паронимов, омонимов. Словарная работа предполагает активизацию словаря, т. е. использование новых слов в собственных высказываниях учеников, включение изученных слов в число постоянно используемых. Словарная работа подразумевает под собой устранение из активного словаря школьников диалектных, просторечных, вульгарных слов [1].

Основная часть. Выделяют четыре основных вида словарной работы: орфографическая, орфоэпическая, семантическая и стилистическая.

Словарно-семантическая работа связана с введением новых слов в личный словарный запас каждого ребенка. Анализируя слово как единицу языка, учитель должен учитывать такие его особенности: непосредственную связь слова с предметным миром, смысловые (семантические) связи слова с другими словами, нюансы лексического значения слова в зависимости от его сочетания в контексте с другими словами, связь употребления слова с задачами его выбора в разных стилях речи.

Работа с синонимами, антонимами, фразеологизмами и иностранными словами в школе имеет огромное значение. Она способствует обогащению словарного запаса учащихся, формирует у них умение выбирать из ряда возможных необходимые слова. Использование словарей на уроках способствует развитию у школьников лингвистического мышления [2]. На уроках могут быть использованы «Школьный словарь антонимов русского языка» М. Р. Львова, «Словарь эпитетов русского литературного языка» К. С. Горбачевича и Е. П. Хабло, «Школьный словарь иностранных слов» под редакцией Иванова и др.

При организации словарной работы учитель постоянно ориентируется на уровень развития речи учащихся. С одной стороны, учитель является свидетелем необыкновенно тонкой словарной интуиции ребенка, с другой — наблюдает затруднения детей в области словоупотребления и его восприятия, выражающиеся в словарных недочетах.

Пользование словарями без обучения специальному умению не дает желаемых результатов. Упражнения, знакомящие учеников со словарными статьями, очень полезны в познавательном

отношении и вызывают у школьников большой интерес. Повышение языковой культуры невозможно без систематической и целенаправленной работы.

Первоначально нужно просто познакомить школьников со словарем. Для этого дети должны рассмотреть обложку, титульный лист и текст на нем, а учитель обязан объяснить, для чего может быть использован тот или иной словарь. После этого учащимся могут быть предложены задания, которые познакомят их со структурой словаря [2].

Фразеологический словарь дает необходимые сведения о фразеологии, раскрывает значение фразеологизмов, показывает их морфологические и синтаксические особенности. Словарь помогает повышать культуру речи, правильно понимать и употреблять фразеологические выражения, расширять словарный запас фразеологизмами [3].

В I УМК фразеологизмы изучаются в шестом классе. Авторы учебника вскользь упоминают о том, что значение фразеологизмов разъясняется во фразеологическом словаре русского языка и в справочнике «Крылатые слова». Больше ничего об этом словаре не сообщается.

В «Теории» во II УМК о том, что существует фразеологический словарь, напоминает мальчик, который держит в руках «Школьный фразеологический словарь русского языка». В «Практике» предполагается более близкое знакомство с фразеологическим словарем в упражнении, задание к которому звучит следующим образом: «Расскажите, как можно узнать значение и стилистические особенности фразеологизмов, пользуясь словарями (толковым словарем, *фразеологическим словарем, словарем синонимов*)».

В учебнике «Развитие речи» есть параграф «Почему мы так говорим?», где авторы просят использовать «Школьный фразеологический словарь русского языка» при выполнении упражнения.

Синонимы и антонимы в I УМК изучаются в пятом классе. В параграфе «Синонимы» после объяснения теоретического материала авторы говорят о том, что в русском языке очень много синонимов и для них существуют специальные словари. Но о том, что представляют собой эти словари и кто их авторы, не поясняется. Работа над антонимами ведется в параграфе «Антонимы», однако ничего о словаре антонимов не рассказывается. Но в отличие от словаря синонимов здесь есть упражнение, благодаря которому школьники могут познакомиться со словарем антонимов. При этом никакой конкретный словарь не называется. На этом работа над словарями антонимов и синонимов в I УМК заканчивается.

Во II УМК в «Практике» и «Теории» нет никаких упражнений и заданий, связанных со словарем синонимов. В параграфе «Антонимы» («Теория») также ничего не говорится о словаре антонимов, но нарисована девочка, которая держит в руках «Школьный словарь антонимов русского языка» М. Р. Львова. Только в «Русской речи» Никитиной в параграфе «Для чего нужны синонимы и антонимы?» при выполнении задания к упражнению авторы предлагают проверить себя по «Школьному словарю антонимов русского языка» М. Р. Львова.

III УМК в параграфе «Как определяется лексическое значение слова» авторы предлагают несколько способов объяснения лексического значения слов. Среди них — объяснение лексического значения слова через подбор синонимов. Информация об особенностях словаря синонимов и как с ним работать не раскрывается. В рубрике «Вспомните!» предлагается вспомнить, что такое синоним, а следом идет ряд упражнений, предполагающих работу со словарем синонимов. Таких упражнений в учебнике всего три. При этом стоит отметить, что это единственный из анализируемых нами комплексов, который в приложении к учебнику предлагает вниманию учеников словарик синонимов, включающий 11 синонимических рядов. Особо следует отметить в словарике группу слов, которая должна быть использована при описании портрета Е. Н. Арсеньевой работы художника В. Л. Боровиковского. В словарике представлены ряды синонимов, которые могут быть использованы при описании улыбки, глаз, лица, настроения, одежды девушки и общее впечатление от картины.

Русский язык богат словами, которые были заимствованы из других языков, так как русский народ всегда вступал в политические, торговые, научные и культурные связи с другими народами. Некоторые слова настолько прочно вошли в нашу жизнь, что мы их употребляем, не задумываясь, откуда слово появилось в русском языке.

В I УМК работа над заимствованными словами проводится в шестом классе в параграфе «Заимствованные слова». В ходе работы до сведения учащихся доводится, что происхождение заимствованных слов они могут узнать в специальном словарике иностранных слов. Практических упражнений, связанных с использованием словаря иностранных слов, нет.

Во II УМК в «Теории» в параграфе «Заимствованные слова» девочка держит «Школьный словарь иностранных слов». Больше в параграфе ничего о данном словаре не сообщается. Но в «Практике» есть два упражнения, выполнение которых непосредственно связано со «Школьным словарем иностранных слов». Детям при помощи «Школьного словаря иностранных слов» нужно раскрыть значение слов «пейзаж», «натюрморт», в другом задании шестиклассников просят не только определить значение слова «филология», но и указать из какого языка это слово заимствованно.

Заключение. I УМК только упоминает о том, что существует словарь синонимов, а III УМК проводит работу с данным словарем, при этом не упоминая словарь антонимов. II УМК такую работу не проводит, но обращает внимание на словарь антонимов.

Из трех УМК небольшая работа с фразеологическим словарем проводится только во II УМК. I УМК ставит школьников в известность о существовании такого словаря. В III УМК работа с фразеологическим словарем вовсе не проводится.

Работа над «Школьным словарем иностранных слов» проводится только во II УМК, а в I УМК лишь упоминается о существовании такого словаря, к которому в случае необходимости можно обратиться. В III УМК работа со словарями иностранных слов не проводится.

Список цитируемых источников

1. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Русский язык и литература» / М. Р. Львов. — М. : Просвещение, 1988. — 240 с.
2. *Потиха, З. А.* Лингвистические словари и работа с ними в школе / З. А. Потиха, Д. Э. Розенталь. — М. : Просвещение, 1987. — 128 с.
3. *Баранов, М. Т.* Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка / М. Т. Баранов. — М. : Просвещение, 1988. — 191 с.

УДК 378.147

Л. Е. Петухова, Е. Э. Анисимова

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЁХСУБЪЕКТНОЙ ДИДАКТИКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В образовательной среде приоритетной становится стратегия опережающего инновационного развития высшего образования как социального института в целях самоутверждения и творческой самореализации личности в течение жизни. Одним из условий создания конкурентоспособности и гибкой системы высшего образования является необходимость сохранения и обогащения передового педагогического опыта, трансформации педагогического процесса. Особенно важным при этом является удержание баланса между традициями и инновациями [2].

Одним из проявлений трансформации является внедрение инновационных методов, средств, приемов, гарантирующих эффективное изучение передовых педагогических идей и обеспечивающих качественно новые преобразования как целостного педагогического процесса, так и его составляющих, приводящих к существенному повышению его результативности. Поэтому основную идею реформирования системы образования можно сформулировать следующим образом: эффективность обучения может быть улучшена благодаря проектированию и распространению инновационных образовательных идей и технологий.

Основная часть. Современные тенденции развития образования предусматривают введение в традиционную субъектно-субъектную модель, представленную преподавателем и студентом, третьего субъекта — информационно-коммуникационной педагогической среды, тем самым образуя сложную систему «преподаватель — студент — информационно-коммуникационная педагогическая среда», где каждый из компонентов является активным равноценным субъектом учебного процесса.

Информационно-коммуникационная педагогическая среда оказывает влияние на реализацию требований современного образования. Она предоставляет доступ к ресурсам в любое удобное время; обладает удобным, гибким, дружественным, интеллектуальным сервисом; помогает человеку найти необходимые информационные ресурсы, данные или знания; позволяет организовать практически бесплатные, удобные во времени контакты между любым количеством людей, обеспечить удобный и гибкий обмен информацией.

Введение информационно-коммуникационной педагогической среды как активного субъекта современной дидактической модели обучения позволило Л. Петуховой и А. Спиваковскому выдвинуть идею о необходимости введения в теорию и практику обучения понятий «трёхсубъектная дидактика», «трёхсубъектное взаимодействие», «трёхсубъектные отношения» [5, с. 404].

Информационно-коммуникационная педагогическая среда трансформирует традиционную субъект-субъектную модель обучения, непосредственно влияя и изменяя роль и функции других субъектов обучения, частично перенося их функции на себя.

В своем исследовании Л. Петухова дает следующее определение понятия «трёхсубъектная дидактика»: одно из направлений педагогической науки о наиболее общих закономерностях, принципах и средствах организации обучения, что обеспечивает сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков в рамках равноправных взаимоотношений ученика (студента), учителя (преподавателя) и информационно-коммуникационной педагогической среды [3, с. 8].

Одним из наиболее существенных факторов этой технологии является то, что она влияет на мотивацию к учёбе студентов. Применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, внедрение преподавателями компьютерно ориентированных методик обучения, использование открытых образовательных ресурсов, широкомасштабное использование информационно-коммуникационной педагогической среды делает образование более доступным.

В целях более эффективного обучения Л. Петуховой разработана, внедрена и успешно используется в образовательном процессе Херсонского государственного университета web-мультимедиа-энциклопедия «История общей и дошкольной педагогики» [4, с. 5].

Трансформации в сфере дошкольного образования связаны, прежде всего, с введением альтернативных концепций, в основу которых будут положены модели воспитательного процесса, основанные на определенном единстве методологии и средств ее осуществления. Именно научная, педагогическая, общественная и просветительская деятельность выдающихся деятелей науки и образования прошлого дает современным педагогам четкий мировоззренческий ориентир.

Значимыми для теории и практики дошкольного образования являются идеи выдающегося педагога-реформатора, основателя идеи детского сада как воспитательного заведения Фридриха Фрёбеля, которые имеют универсальное педагогическое значение и методическую ценность. Они и сегодня используются в работе с детьми дошкольного возраста.

Цель воспитания, по Ф. Фрёбелю, — развитие природных способностей ребенка, у которого от рождения заложены зачатки духовных устремлений, чувств, стремлений. Он подчеркивал, что воспитание должно управлять «самораскрытием ребенка», но, по мнению ученого, раскрытие невозможно без внешних воздействий, поэтому необходимы различные средства воспитания и виды деятельности. Педагог разработал целостную систему дошкольного воспитания, основу которой составляла хорошо структурированная дидактика, направленная на развитие детей через организацию различных видов деятельности: игры, конструирования, пения, элементарных трудовых действий и др. [6, с. 9].

Фрёбелевские идеи оказали значительное влияние на развитие дошкольного воспитания, хотя не все признавали и понимали его систему. Сегодня концепцию педагога пытаются воплотить в жизнь всё больше дошкольных учреждений в разных странах. Ведь приоритетными идеями Ф. Фрёбеля были: гуманное отношение к детям, развивающий и демократический характер воспитания, приоритетное внимание личности и индивидуальности ребенка, а это является актуальным в любое время и в любом государстве.

На основе созданной немецким педагогом системы Л. Е. Петуховой и Е. Э. Анисимовой в научный оборот было введено понятие «фрёбельпедагогика».

Фрёбельпедагогика — это целостная система обучения и воспитания детей дошкольного возраста в контексте педагогической концепции Ф. Фрёбеля; раздел педагогической науки о содержании, формах и методах развития, обучения и воспитания ребёнка, передаче социального опыта от педагога к воспитаннику. Предметом фрёбельпедагогики является специально организованная,

целенаправленная и систематическая деятельность специалиста по формированию человека, основанная на идеях выдающегося немецкого учёного [1, с. 13].

Изучение спецкурса «Фрёбельпедагогика» имеет большое значение в процессе становления личности будущего воспитателя дошкольного учреждения, формирования и повышения его педагогического мастерства и культуры, профессионального самосовершенствования.

Эффективному изучению и использованию идей фрёбельпедагогике в профессиональной деятельности препятствует недостаток методического обеспечения. Это объясняется новизной спецкурса «Фрёбельпедагогика». Именно поэтому возникла необходимость создания мультимедийного сопровождения, называемого «Компьютерная программа web-мультимедиа “Фрёбельпедагогика”». Разработаны её архитектура и содержательное наполнение, данный продукт используется на педагогическом факультете Херсонского государственного университета.

Во время чтения лекции преподаватель излагает основные понятия спецкурса, даёт объяснения и указания для самостоятельного изучения учебного материала. Мультимедийное сопровождение выступления лектора улучшает восприятие представленных вопросов, предлагаемых для обсуждения, создаёт комфортные условия для аудиторной работы (сопровождение представляет логично структурированную последовательность слайдов в формате PowerPoint). Для информационного наполнения используются различные виды информации: текстовая, графическая, анимация и видеофрагменты.

При проведении семинарских и практических занятий ресурсы web-мультимедиа «Фрёбельпедагогика» целесообразно использовать в рамках одного из этапов занятия (например, актуализации опорных знаний, обобщение изученного материала).

Эффективность самообразовательной деятельности будущих воспитателей дошкольных учреждений повышается за счёт целостности, доступности (открытости, возможности выбирать время и место для выполнения самостоятельной работы), экономичности (сохранение времени на поиск необходимой информации, экономии средств на ксерокопию необходимой информации). Представлена структура семинарского занятия, в котором указаны тема, цель, задачи, вопросы для обсуждения, литература и методические рекомендации, где излагаются основные вопросы, на которые необходимо обратить внимание при подготовке к занятиям.

На самостоятельное изучение выносятся большое количество учебного материала. Для эффективного выполнения работы на страницах web-мультимедиа программы размещён теоретический материал, справочная информация, дополнительные задания по теме (написание рефератов, выполнение творческих заданий, предусматривающих создание викторин, видеофрагментов, презентаций, проектов и др.). Это позволяет обеспечить дистанционное управление процессом организации самостоятельной работы студентов, наблюдать за его развитием, координировать и контролировать её, внедрять инновационные формы и методы в процесс организации обучения.

Рассмотрим методику работы с ресурсами web-мультимедиа «Фрёбельпедагогика».

Для начала работы с компьютерной программой необходимо посетить сайт Херсонского государственного университета. В строке меню выбрать раздел «Внутренние проекты», далее в списке найти подразделение web-мультимедиа «Фрёбельпедагогика». Существует и другой вариант доступа к данному ресурсу — в панели навигации ввести адрес сайта.

После перехода по данному адресу перед пользователем открывается приветственная страница. На ней размещено вступительное слово разработчиков, в котором предоставляется определённая информация о проекте, указываются основные задачи курса и раскрываются дидактические возможности данного продукта.

Программа имеет три уровня персонифицированного доступа к ресурсам сайта: студент, преподаватель, администратор.

Перед началом работы с ресурсами web-мультимедиа программы каждому пользователю необходимо зарегистрироваться. После перехода по ссылке «Зарегистрироваться» перед студентом появляется окно, в котором вводятся данные о пользователе.

После прохождения регистрации пользователь получает доступ к ресурсам сайта. Для входа на сайт ему необходимо ввести логин, пароль и нажать клавишу «Вход».

Зарегистрировавшись, пользователь получает доступ ко всем ресурсам web-мультимедиа, имеет возможность просматривать содержание её структурных компонентов «Приветственная страница», «Рабочая программа», «Тематические модули», «Папка творческих задач», «Галерея», «Презентации», «Тестовый контроль», «Глоссарий».

Войдя в меню «Рабочая программа», можно перейти к трем разделам: пояснительная записка, учебно-тематический план и рабочая программа спецкурса. Таким образом, происходит ознакомление с целью курса, основными задачами, требованиями к знаниям спецкурса «Фрѐбельпедагогика». Также пользователь знакомится со структурными компонентами семинарских занятий, где представлены образцы форм, в соответствии с которыми надо выполнять конспектирование первоисточников.

Во время работы с разделами «Учебно-тематический план» и «Рабочая программа спецкурса» студент имеет возможность ознакомиться с почасовым планированием лекционных, семинарских и индивидуальных занятий, кратким содержанием изучаемого материала.

Выбрав меню «Тематические модули», перед пользователем открывается страница с содержательным модулем, по которому предусматривается обучение. На странице размещены темы модуля и планы лекционных занятий, в которых есть ссылка на литературу, семинарское занятие, практическое занятие и блок самостоятельной работы.

Очень интересным пунктом главного меню является «Папка творческих заданий», содержащая три структурных компонента: «Видеофрагменты», «Кроссворды» и «Викторина и задания к ней».

Во время самостоятельной деятельности студент может посмотреть фрагмент работы с фрѐбелевскими дидактическими материалами — «дарами», прослушать вариант языкового сопровождения, предложенного к нему, и разработать собственный видеофрагмент, используя творческий подход и свое видение работы с «даром».

Также в папке творческих задач расположены кроссворды. Пользователь непосредственно работает с компонентом, который представляет собой готовый кроссворд и заполняется онлайн.

«Глоссарий» упорядочен таким образом, что требуемый термин или понятие можно найти, просмотрев все слова на определенную букву или воспользовавшись поисковой системой. Работа с данным разделом позволяет пополнять словарный запас будущего воспитателя детского сада, расширять кругозор в области дошкольного образования.

Раздел «Тестовый контроль» представляет собой доступную и легкую в использовании программу, которая предоставляет возможность проверить уровень знаний студентов по каждой теме и полностью по спецкурсу.

Заключение. «Компьютерная программа web-мультимедиа “Фрѐбельпедагогика”» способствует реализации личностно ориентированного, деятельного и компетентностного подходов к организации учебного процесса. Это позволяет обеспечивать дистанционное управление самостоятельной работой студентов, осуществлять самоконтроль; формировать группы для совместной учебной деятельности в целях коррекции и контроля; проводить дискуссионные формы учебной работы уже на лекциях.

Использование web-мультимедиа «Фрѐбельпедагогика» позволяет преподавателю разрабатывать и совершенствовать учебно-методическое обеспечение к курсу, а студенту планировать и контролировать самообразовательную деятельность по освоению данного курса, облегчает процесс обучения, а также обеспечивает надлежащий уровень усвоения учебной информации. Таким образом, практика развития и использования инноваций в образовательной деятельности демонстрирует тенденцию к изменению традиционных форм, методов и средств подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Рассмотрев специфику изучения идей Ф. Фрѐбеля в модели трёхсубъектной дидактики, мы выяснили, какие инновационные средства и в какой мере являются наиболее эффективными для достижения поставленной цели.

Список цитируемых источников

1. *Анісімова, О. Е.* Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф.Фрєбеля : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Е. Анісімова : 13.00.04 — Херсон, 2013. — 20 с.
2. *Галузеий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання» / Л. Артемова [та ін.] ; наук. кер. В. Бондар. — Київ : МОН України, 2006. — 258 с.*
3. *Петухова, Л. С.* До питання про трисуб'єктну дидактику / Л. С. Петухова, О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2007. — № 5. — С. 7—9.
4. *Петухова, Л. С.* Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л. С. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2008. — № 1. — С. 3—5.
5. *Співаковський, О. В.* До оцінювання взаємодії у моделі «викладач-студент-середовище» / О. В. Співаковський, Л. С. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. — 2011. — № 4. — С. 401—405.
6. *Хрестоматія «Фрєбельпедагогика» : навч. посібник / упорядкув. Л. С. Петухова, О. Е. Анісімова. — Херсон : Айлант, 2013. — 236 с.*

И. А. Пинчук

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко,
Глухов, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УКРАИНЕ

Введение. Реформирование системы образования в Украине на современном этапе требует переосмысления сути и целей образования, просмотра его содержания и технологий, изменения взглядов на деятельность учителя и требований к его подготовке. Обновление содержания образования требует дальнейшего совершенствования процесса обучения. На качество подготовки специалистов существенно влияют инновационные изменения, касающиеся учебных планов, содержания образования, приемов и методов обучения, использования компьютерных технологий, эффективных обучающих технологий. На сегодня в теории и практике высшего педагогического образования накоплен значительный опыт, который охватывает многие аспекты профессиональной педагогической подготовки студентов. Проблеме формирования профессиональной готовности студента педагогического вуза к педагогической деятельности посвящены работы Н. Кузьминой, А. Мороза, А. Мищенко, А. Пехоты, А. Савченко, В. Семиченко, В. Сластенина.

Основная часть. Научную основу профессиональной педагогической подготовки будущих учителей закладывает системный подход, основные положения которого в своих трудах рассматривали А. Алексюк, А. Глузман, В. Дашковский, В. Каган, В. Луговой, В. Семченко, И. Сичеников и др.

Под влиянием идей синергетики в педагогике С. Батышев, В. Быков, В. Данчук, Л. Руденко предложили понятие системно-синергетической теории воспитания и обучения. Ее составными частями являются: системно-ролевая теория воспитания личности, синергетическая теория воспитательного взаимодействия, системно-функциональная теория воспитательной деятельности и самовоспитания личности, теория вне учебной системы воспитания — системы ориентированного человековедения. Она дает новые и системные представления о сути, цели, задачах, содержании воспитания, процессе воспитания личности, позволяет избежать многих ошибок, которые были накоплены в авторитарной и линейно-догматической теории, и привели к нынешнему кризису воспитания [1].

В нашем исследовании целесообразно использовать системный подход как методологию. Системный подход основывается на принципах: 1) единства — совместное рассмотрение системы как единого целого и как совокупности частей; 2) развития — учет сменности системы, ее способности к развитию, накопления информации с учетом динамики окружающей среды; 3) глобальной цели — ответственность за выбор глобальной цели. Оптимум для подсистем или элементов не является оптимумом всей системы; 4) функциональности — совместное рассмотрение структуры системы и функций с приоритетом функций над структурой; 5) децентрализации — сочетание децентрализации и централизации; 6) иерархии — учет соподчинения и ранжирования частей; 7) неопределенности — учет вероятностного наступления события; 8) организованности — степень выполнения решений и выводов [2].

Мы придерживаемся точки зрения [3], что неотъемлемой характеристикой систем является единство генетически-исторического и системно-структурного анализа. Этот принцип требует устойчивого развития явления, процесса, обеспечивающего представление о структурных элементах, которые постоянно меняются, т. е. через исследования структуры в ее историческом развитии, а не сначала структуры, а затем истории, и, соответственно, равноправную значимость. Как показывают исследования Н. Дьяконенко, Г. Копач, Л. Петренко [4], важной предпосылкой становления компетентности специалиста является развитие его мышления. Исходя из понятия системного подхода, по нашему мнению, процесс обучения должен происходить в интегрированном единстве с овладением студентами дисциплин профильного направления.

Наиболее последовательной реализацией системного подхода является системный анализ — всесторонний подход к принятию решений по различным проблемам в различных сферах человеческой деятельности. Это подход, не связанный с конкретными свойствами изучаемого объекта и позволяющий использовать единые принципы изучения для объектов и явлений различной

природы. Он полезен в случаях, когда хотят исследовать объект с разных сторон, комплексно. Основным понятием системного подхода является система. Единого общепринятого определения системы пока не существует. Некоторые из определений приведены в научной литературе: «Все, что состоит из связанных друг с другом частей» (С. Бир) [5]; «Система — это комплекс взаимодействующих компонентов» (Р. Беллман, И. Гликсберг, А. Гросс) [6]; «Система — это множество связанных между собой элементов, которые действуют» (М. Мессарович); «Система — это множество взаимосвязанных элементов. Не существует ни одного подмножества элементов, не связанного с другим множеством» (Р. Акофф) [7]. Общее определение системы: упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих целостное единство [8].

Можно выделить основные признаки системы: существует определенный порядок расположения и взаимодействия материалов, энергии и информации (конструкция, структура системы); существует цель, для достижения которой создана система; выходы материалов, энергии и информации размещены в соответствии с заранее установленным порядком; существует совокупность преимуществ (приоритеты, критерии, оценки), что обеспечивает оптимальное (рациональное, преобладающее) сочетание и взаимодействие элементов системы [9].

Известно, что любая система изучаемого предмета предполагает наличие структуры и функциональных компонентов. Придерживаясь точки зрения М. Прокофьевой [10], к структурным компонентам разрабатываемой нами системы мы относим: цели, содержание, формы и методы, способствующие эффективности системы и соответствующие общим законам развития личности. Система в нашем исследовании представлена во взаимосвязи четырех компонентов: *целевой* компонент обусловлен необходимостью выбора способов, действий в процессе формирования компетентности будущего педагога и выступает средством управления, сверки результатов деятельности, с прогнозируемым состоянием формируемой качества; *мотивационный* компонент обеспечивает высокую мотивацию будущего педагога; *информационным* компонентом системы является совокупность знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять познания в области педагогического знания, самостоятельный поиск и усвоения необходимой информации. Данный компонент призван нацеливать будущего педагога на овладение педагогическим знанием, на умение и способность определять и выбирать цели, принципы, содержание, методы и средства обучения и реализовывать дифференцированное обучение в процессе деятельности; *содержательный* компонент системы формирования компетентности будущего педагога раскрывает суть формируемой качества. *Управленческий* компонент соотносится с основными функциями управления: планирование, организация, руководство и контроль. Планирование как вид деятельности, связанный с анализом существующей ситуации, постановкой тактических и стратегических задач, коррекцией содержания, форм и методов, а результатом этой управленческой функции является выработка программы, сопровождающей процесс формирования компетентности будущего педагога.

Заключение. Выделенные аспекты системного подхода дают основание развивать принцип научности с позиций системно-ориентированного человековедения. Системный подход рассматривается как один из основополагающих в теории и практике обучения будущих учителей в Украине. Заслуживает внимания дальнейшее исследование процесса познания с точки зрения синергетического подхода, обеспечит усовершенствование методики обучения профессиональных дисциплины в подготовке будущих учителей.

Список цитируемых источников

1. Данчук, В. Д. Концепція системно-синергетичного підходу в управлінні проектами / В. Д. Данчук, Ю. С. Лемешко, Т. А. Лемешко // Весн. НТУ. — 2012. — Вып. 26. — С. 128—133.
2. Жариков, О. Н. Системный подход к управлению : учеб. пособие для вузов / О. Н. Жариков, В. И. Королевская, С. Н. Хохлов. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 62 с.
3. Трифонова, О. М. Про науково-педагогічні підходи у дослідженнях / О. М. Трифонова // Наук. зап. — Сер. Педагогічні науки. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. — Вип. 135. — С. 206—211.
4. Дьяконенко, Н. Л. Формування компетентнісних і світоглядних якостей інженерно-технічних фахівців / Н. Л. Дьяконенко, Л. Г. Петренко, Г. І. Копач // Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. педагогічна. — 2015. — № 21. — С. 30—31.
5. Бир, С. Кибернетика и менеджмент / С. Бир ; пер. с англ. — М. : УРСС, 2006. — 280 с.
6. Беллман, Р. Математическое моделирование. Процессы в сложных экономических и экологических системах / Р. Беллман, И. Гликсберг, О. Гросс. — М. : ИИЛ, 1962. — 336 с.
7. Акофф, Р. Акофф о менеджменте / Р. Акофф ; пер. с англ. ; под ред. Л. А. Волковой. — СПб. : Питер, 2002. — 448 с.
8. Истомин, Е. Теория организаций: системный подход : учебник / Е. П. Истомин, А. Г. Соколов. — СПб. : Андреев. издат. дом, 2009. — 314 с.

9. Попов, В. Н. Системный анализ в менеджменте : учеб. пособие / В. Н. Попов, В. С. Касьянов, И. П. Савченко. — М. : КНОРУС, 2007. — 304 с.

10. Прокоф'єва, М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання / М. Прокоф'єва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2011. — № 4, Ч. 2. — С. 315—321.

УДК 159.9

П. А. Побокін¹, В. В. Селиванов²

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Смоленск, Российская Федерация

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», Смоленск, Российская Федерация

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМАЯ В ОБУЧЕНИИ ИСПЫТУЕМЫХ

Введение. Исследование проводится в рамках реализации проекта «Взаимодействие личности и виртуальной реальности: развитие психического, экологичность, темпераментальная и личностная детерминация».

Важным приоритетом в мире является получение качественного образования. В настоящий момент наблюдается широкий потенциал человеческих возможностей. Современное образование модернизирует свои достижения, ориентируясь на личностный подход в процессе учебной деятельности. Инновационные технологии в образовании становятся вполне обыденной частью учебного процесса. Учебно-воспитательный процесс направлен на постоянное преобразование умственной деятельности, внедрение информационных систем в целях поиска, обработки и передачи информации. Всего этого позволяют достичь, на наш взгляд, технологии виртуальной реальности (далее — VR).

Целесообразно выделять два основных значения термина «виртуальная реальность». Виртуальная реальность в широком смысле слова обозначает всю информационную среду, созданную человеком с помощью компьютеров, разнообразных гаджетов и иных приспособлений (не обязательно электронных). Этот информационный мир в той или иной степени моделирует мир реальный и стал неотъемлемой частью последнего, частью бытия современного человека. Виртуальная реальность в узком смысле слова — это высший продукт программирования по моделированию внешнего и внутреннего мира человека с использованием иммерсивных 3D-информационных сред [7; 8]. VR представляет собой искусственную, электронную реальность, компьютерную модель реальности; VR — это созданные техническими средствами объекты и ситуации, которые передаются человеку через его сенсорно-перцептивную сферу (ощущения и восприятия): зрение, слух, обоняние, осязание и др. [3; 4]. Для создания убедительного комплекса ощущений реальности компьютерный синтез свойств и реакций виртуальной реальности производится в реальном времени.

Проблема влияния виртуальной реальности на познавательные процессы и личностные особенности человека является актуальной для современной психологической и педагогической науки.

Основные исследования сосредоточены на изучении влияния компьютера и работы с ним, Интернета, социальных сетевых ресурсов, компьютерных игр на переживания, мысли и поступки личности [1; 2; 5; 6].

Необходимо отметить, что в большинстве публикаций отмечается, что трехмерность объектов в VR — совсем не обязательное свойство, главное — это ощущение погружения. Это не так. Если мы говорим о высшем уровне реализации VR сегодня, то трехмерность изображений выступает базовым свойством такой среды. Именно создание 3D-объекта обеспечивает и дальнейшие важные характеристики информационной реальности: широкую анимацию, возможность повернуть объект, осуществить различные действия с ним и т. д. Изначальная трехмерность объекта VR дает возможность поставить в программе (в мультимедийных инструментах для создания компьютерной графики) внутренние камеры с максимально широким диапазоном обзора, что позволяет в дальнейшем пользователю повернуть предмет противоположной стороной к себе и т. д.

Основная часть. На базе Смоленского государственного университета были созданы дидактические обучающие VR-программы по биологии («Наследование генов», «Синтез белка», «Законы Г. Менделя») и геометрии («Теорема о трех перпендикулярах», «Объемы тел») для учащихся старших классов средних общеобразовательных школ. Для каждой из этих программ сначала специалистом пишется подробный (покадровый) сценарий объемом от 20 до 45 страниц, затем осуществляется редакция его содержания дидактом, после этого все объекты формируются в программе 3-D Max, окончательная сборка и «озвучка» осуществляется в мультиплатформенном приложении Unity. Испытуемые могли приближать/удалять объекты во время происходящего действия, останавливать сцену, получали звуковые комментарии к тем процессам, которые происходили на экране, и т. д. Они полностью погружались в процессы и могли влиять на них. Просмотр такого программного продукта занимает 8—15 минут времени (рисунок 1).

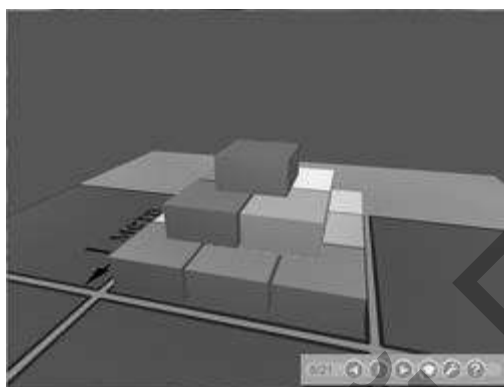


Рисунок 1 — Фрагмент программы «Объемы тел»

Перед нами стояла задача проследить характер влияния обучающих виртуальных дидактических программ на мотивацию достижения цели субъекта.

Выборку составили учащиеся школ Смоленска и Смоленской области в количестве 20 человек.

Для определения мотивации к достижению цели у испытуемых использовался известный опросник Т. Элерса. За четыре дня до работы с программой учащиеся 11-го класса тестировались по данной методике, у них определялся исходный уровень мотивации достижения целей. Через 20 минут после работы с виртуальной программой у учащихся снова диагностировался этот тип мотивации.

Представим первичные данные (рисунок 2).

Респонденты	Исходная диагностика	Вторичная диагностика (после работы с программой)
1	24	26
2	16	19
3	17	17
4	12	14
5	22	22
6	25	27
7	20	29
8	18	19
9	17	16
10	18	21
11	18	18
12	15	16
13	28	29
14	24	23
15	18	19
16	16	15
17	22	23
18	17	23
19	14	15
20	18	18

Рисунок 2 — Показатели мотивации достижения цели в исходной и вторичной диагностике (экспериментальная группа)

Для установления значимости различий использовался критерий Вилкоксона. Было выдвинуто две гипотезы для экспериментальной группы (те, кто работал с ВР-программой на обычных компьютерах). Основная гипотеза H_0 : существенных изменений в изменении уровня мотивации достижения целей нет. Альтернативная гипотеза H_1 : имеются существенные сдвиги в изменении уровня мотивации достижения целей. Получены следующие показатели критерия Вилкоксона: $W_{эмп} = 27$, $W_{кр} = 43$ при $p \leq 0,01$. $W_{эмп} < W_{кр}$, значит, принимаем альтернативную гипотезу, т. е. имеются существенные изменения уровня мотивации достижения цели у испытуемых. Однако, согласно нашему качественному анализу изменений мотивации достижения цели, все же не стоит говорить, что они носили существенный характер. Из 20 человек только у 6 наблюдался высокий уровень достижения цели (30%). Остальные испытуемые показали средний уровень мотивации достижения в исходной диагностике. Во вторичной диагностике все, имеющие высокий уровень мотивации достижения, остались в этом высоком диапазоне. Из испытуемых, имеющих исходный средний уровень мотивации, 2 человека во вторичной диагностике продемонстрировали высокий уровень (14,3%), остальные остались в пределах среднего. В целом можно сделать вывод о влиянии дидактических ВР-программ на уровень мотивации достижения цели. Выделяется слабая тенденция увеличения мотивации достижения цели.

Теперь приведем данные контрольной выборки, в которой испытуемые не работали с ВР-программой. Время между исходной и вторичной диагностикой, как и в случае с экспериментальной группой, составило четыре дня. Представим «Сырые» данные первичной и вторичной диагностик (рисунок 3).

В контрольной выборке, где испытуемыми не проводилось деятельности в дидактической виртуальной среде, результаты более стабильные. Всего два человека из 20 изменили свой уровень мотивации из диапазона средних значений в область высоких показателей (10%).

Респонденты	Исходная диагностика	Вторичная диагностика
1	22	23
2	16	17
3	28	27
4	22	22
5	26	23
6	15	16
7	10	12
8	16	19
9	17	24
10	13	14
11	19	18
12	11	13
13	24	21
14	17	17
15	19	16
16	15	17
17	26	28
18	17	24
19	10	10
20	14	12

Рисунок 2 — Показатели мотивации достижения цели в исходной и вторичной диагностике (контрольная группа)

Заключение. Технологии виртуальной реальности имеют большое практическое применение в психологии и педагогике. Разработка дидактических систем в ВР позволяет уже сейчас существенно стимулировать все компоненты умственной активности [8]. В целом технологии, сгенерированные в виртуальной реальности, не оказывают радикального воздействия на базовые личностные структуры, на мотивацию достижения, работа в ВР, прежде всего, изменяет функциональные черты личности (например, способствует росту познавательной мотивации, снижает ситуативную тревожность, увеличивает параметры рефлексивных процессов и др.) [7]. Речь идет о непродолжительном использовании ВР-продуктов, по содержанию специально направленных на некоторые проявления личности (например, увеличение знаний в определенной предметной области, снижение страха и др.), а следовательно, опосредствованно ориентированных на прогрессивные собственно личностные изменения.

Список цитируемых источников

1. *Бабаева, Ю. Д.* Одаренный ребенок за компьютером / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский. — М. : Сканрус, 2003.
2. *Бабанин, Л. Н.* Компьютеризация психологических методик: культурно-исторический подход / Л. Н. Бабанин // Современная психология мышления: смысл в познании : тез. докл. науч. конф., посвященной 75-летию со дня рождения выдающегося отечеств. психолога О. К. Тихомирова / отв. ред.: Ю. П. Зинченко, А. Е. Войскунский [и др.]. — М. : Смысл, 2008. — С. 213—216.
3. *Войскунский, А. Е.* Психология и интернет / А. Е. Войскунский. — М. : Акрополь, 2010.
4. *Войскунский, А. Е.* О применении систем виртуальной реальности в психологии / А. Е. Войскунский, М. Я. Меньшикова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: «Психология». — 2008. — № 1. — С. 22—36.
5. *Демильханова, А. М.* Влияние виртуальной реальности на образ Я: на примере ролевых компьютерных игр : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Демильханова А. М. — Бишкек, 2009.
6. Анализ перспектив использования технологий виртуальной реальности в дистанционном обучении / Я. Г. Подкосова [и др.] // *Вопр. соврем. науки и практики.* — 2011. — № 2 (33). — С. 104—111.
7. *Селиванов, В. В.* Влияние средств виртуальной реальности на формирование личности / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // *Непрерывное образование: XXI век.* — 2016. — № 2 (14).
8. *Селиванов, В. В.* Познание и личность в виртуальной реальности / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // *Психология когнитивных процессов* / отв. ред. В. В. Селиванов. — Смоленск : СмолГУ, 2015. — С. 107—121.

УДК 159.9

А. Н. Подчашинская

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 6 г. Барановичи», Барановичи

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ НЕВРОТИЧЕСКОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Введение. Всемирная глобализация, социальные трансформации, усложнение сфер отношений неизбежно провоцируют массовое формирование и распространение такого психологического явления, как перфекционизм. Термин «перфекционизм» используют для описания стремления человека к совершенству, а перфекционистами называют людей, предъявляющих к себе и своей деятельности чрезмерно высокие требования [1]. По мнению отечественных ученых, перфекционизм — это болезнь современного общества, болезнь культуры и культа успеха. «Культурная болезнь» провоцируется высокой скоростью социальных изменений, копированием западноевропейских и других культур, распространением на этой основе стереотипов поведения [3]. В последнее время возрастает интерес к изучению такого психологического явления, как перфекционизм, в связи с тем, что данный термин одновременно используют для обозначения здорового стремления к совершенству и невротической навязчивой поглощенности достижением идеала [4]. Но большинство специалистов в сфере психического здоровья воспринимают его как «психологически нездоровый феномен» [6].

Основная часть. Актуальность изучения феномена перфекционизма обусловлена наличием многочисленных работ как зарубежных, так и отечественных ученых, которые рассматривают вышеупомянутый феномен как фактор эмоциональных нарушений и межличностных проблем: низкой самооценки (J. Ashby, P. Slanay, K. Rise); неадаптивного копинга (G. Flett, F. Russo, P. Hewitt); семейных конфликтов (D. Bums, A. Habke, A. Marie, P. Hewitt, G. Flett); депрессии и тревоги (P. Hewitt, G. Flett, Н. Г. Гаранян, Т. Ю. Юдеева); избегающего поведения (J. B. Burka, G. Flett, K. Blankstein, P. Hewitt, S. Kolcadin), эмоционального выгорания (F. Flett, P. Hewitt, C. Hallctt, М. В. Ларских); социальной фобии (P. Bieling, L. Alden); суицидальных тенденций (M. Hollender, J. Delisle, R. Baumeister) [3; 5; 7—9].

Анализ литературы показывает, что основная масса исследований перфекционизма проведена на взрослой выборке. Исследований, посвященных перфекционизму у детей и подростков, очень мало. В то же время эти исследования очень важны, так как они раскрывают факторы формирования перфекционистских установок у детей, возрастную специфику и динамику перфекционизма [2].

В связи с этим было проведено исследование, цель которого заключается в выявлении перфекционизма подростков. В исследовании приняли участие 100 учащихся (50 девочек и 50 мальчиков) в возрасте 13—15 лет. Диагностический инструментарий исследования: «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой и методика «Многомерная шкала перфекционизма» П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта (в адаптации И. И. Грачевой).

Были получены следующие результаты по результатам методики «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой.

У 30% девочек и 78% мальчиков патологический перфекционизм преобладает над нормальным, т. е. они действуют часто под влиянием страха неудачи, при этом личный неуспех связан с жесткой самокритикой. Они безапелляционно уверены в необходимости достижения совершенства. Часто возникающее несоответствие результатов своих усилий высоким стандартам приводит к разочарованию, тяжело переживаемому чувству неполноценности и опустошения. Подростки устанавливают для себя заведомо невыполнимые цели и стандарты и движутся к ним не из удовольствия или амбиции, а из-за страха неудачи и отвержения. У них искажено социальное представление о себе, они, по сути, «принуждают себя» быть совершенными в глазах других людей.

Вместе с тем более 60% девочек демонстрируют почти равнозначную степень выраженности патологического и нормального перфекционизма.

У 22% девочек и 42% мальчиков отмечается превышение нормального перфекционизма над патологическим, т. е. подростки способны испытывать удовлетворение достигнутыми результатами, устанавливая для себя реалистичные цели при учете собственных ресурсов и ограничений.

Структура перфекционизма у девочек и мальчиков по результатам методики «Многомерной шкалы перфекционизма» П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта (в адаптации И. И. Грачевой) имеет следующий вид (виды перфекционизма расположены в порядке уменьшения выраженности):

1) перфекционизм, ориентированный на себя, преобладает у 66% девочек и 54% мальчиков. Им свойственны завышенные и нереалистичные требования, предъявляемые к себе, усиленное исследование себя, самокопание и самокритика, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач. Собственное право на ошибку при этом не допускается;

2) перфекционизм, ориентированный на других, преобладает у 18% девочек и 36% мальчиков. Подросткам свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к окружающим;

3) социально предписанный перфекционизм, преобладает у 16% девочек и 18% мальчиков. Их отличает генерализованное убеждение или ощущение, что другие предъявляют к ним нереалистичные требования, которым трудно, но необходимо соответствовать, чтобы заслужить одобрение и принятие.

Таким образом, у большинства подростков патологический перфекционизм преобладает над нормальным перфекционизмом. Мальчики обладают более высоким уровнем социально предписываемого перфекционизма и перфекционизма, ориентированного на других, по сравнению с девочками. У мальчиков и девочек подросткового возраста в наибольшей степени выражен перфекционизм, ориентированный на себя.

Таким образом, можно констатировать необходимость своевременной психолого-педагогической профилактики невротического (патологического) перфекционизма в подростковой среде, что предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке будущих педагогов. Студенты педагогических специальностей должны усвоить принципы педагогического взаимодействия с подростками, содействующие развитию у последних здорового, а не патологического перфекционизма.

Заключение. На основании проведенного нами исследования, нацеленного на выявление особенностей общения значимых взрослых с подростками-перфекционистами (методики «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» (Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашалова), «Детско-родительские отношения подростков» (П. Трояновская), «Подростки о родителях» (Е. Шафер, в адаптации Л. И. Вассермана), «Родителей оценивают дети» («зеркало» для методики АСВ) (И. А. Фурманов и А. А. Аладьин)), выявлены психологические принципы взаимодействия в системе «взрослый—подросток», обеспечивающие профилактику невротического перфекционизма и развитие здорового перфекционизма у подростков [10; 11]:

– проявление интереса к Я-концепции подростков, т. е. обсуждение с ними перспектив общего развития, их представлений о себе, об изменениях, произошедших в них за какой-то промежуток времени, обсуждение их отношения к себе и к окружающим;

- обращение внимания и обсуждение школьных успехов/неудач, совместный поиск путей преодоления трудностей;
- предъявление требований, соразмерных возможностям подростков, поддержание проявления ими смелости в принятии решений, признание их права на ошибку;
- проявление последовательности в реализации воспитательных принципов, гибкость и креативность воспитательных стратегий;
- проявление эмпатии, т. е. понимание настроения и состояния подростков, выражение сопереживания им;
- позволение подросткам проявлять инициативу, не придерживаясь жестких рамок и чрезмерных норм дисциплины;
- использование комбинированной системы контроля, умеренное и адекватное ограничение излишней активности подростков наряду с поддержкой их положительных начинаний;
- умеренное руководство и контроль над подростками;
- использование системы наказаний и поощрений, соразмерной и релевантной поступкам;
- установление уровня самостоятельности и ответственности подростков соразмерно возрасту;
- содействие пробуждению интереса и потребности подростка в получении информации, к познанию мира и событий.

При организации обучения студентов такому педагогическому общению целесообразны следующие формы занятий: деловые игры, в которых моделируется и воспроизводится школьная действительность с заявленной ситуацией, происходит обыгрывание и решение разнообразных ситуаций; создание социальных и обучающих роликов; организация встреч с опытными педагогами и психологами; социально-психологические тренинги.

Список цитируемых источников

1. *Басалаева, Н. В.* Перфекционизм: признаки и способы преодоления / Н. В. Басалаева, И. О. Южакова, Ю. Н. Желонкина // *Инновацион. наука.* — 2017. — № 12. — С. 192—195.
2. *Воликова, С. В.* Современные исследования детского перфекционизма / С. В. Воликова // *Соц. и клин. психиатрия.* — 2012. — № 2. — С. 96.
3. *Гараян, Н. Г.* Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гараян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // *Моск. психотерапевт. журн.* — 2001. — Т. 4. — С. 18—48.
4. *Кузнецова, О. Н.* Перфекционизм как феномен развития личности современного школьника / О. Н. Кузнецова // *Вестн. Костром. гос. ун-та. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика».* — 2007. — № 4. — С. 138—140.
5. *Ларских, М. В.* Исследование перфекционизма личности в профессиональной деятельности учителя / М. В. Ларских // *Вестн. Тамб. ун-та. Серия «Гуманитарные науки».* — 2010. — Т. 86. — № 6.
6. *Парамонова, В. В.* Высшие устремления личности: перфекционизм как патологический феномен / В. В. Парамонова // *Развитие личности.* — 2009. — № 1. — С. 64—78.
7. *Burka, J. B.* Procrastination: Why you do it, what to do about it now / J. B. Burka, L. M. Yuen. — Da Capo Press, 2008.
8. Components of perfectionism and procrastination in college students / G. Flett [et all.] // *Soc. Behavior and Personality.* — 1992. — № 20. — P. 85—94.
9. *Flett, F.* Perfectionism and job stress in teachers / F. Flett, P. Hewitt, C. Hallett // *Canadian J. of School Psychol.* — 1995. — № 11. — P. 32—42.
10. *Подчашинская, А. Н.* Феномен академического перфекционизма / А. Н. Подчашинская, Т. Е. Яценко // *Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. науч. ст., Смол. гос. ун-т.* — Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2017. — С. 146.
11. *Подчашинская, А. Н.* Стилиевые характеристики материнского отношения в представлении подростков, обладающих нормальным перфекционизмом / А. Н. Подчашинская // *ЛОМОНОСОВ-2018 : материалы Междунар. молодеж. науч. форума / отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов.* — М. : МАКС Пресс, 2018.

ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Введение. Термин «менеджмент» означает руководство людьми, а «руководитель» — «ведущий за руку». Практика показывает, что одни руководители умело ведут людей за собой, преодолевая возникающие трудности, другие же в подобных условиях, вызывают недоверие со стороны подчиненных и терпят неудачу. Эффективное руководство предполагает способность разделить своё видение проблем с другими, мотивировать их для достижения поставленных целей, т. е. управлять не людьми, а вместе с людьми. Поскольку и люди, и ситуации постоянно меняются, руководитель должен быть достаточно гибким, чтобы приспособиться к непрекращающимся переменам. Понимание того, как управлять человеческими ресурсами, — важнейший компонент эффективного руководства. Все это свидетельствует о том, что управленческая деятельность относится к такому виду деятельности, требующей специфических личностных качеств, которые делают конкретную личность профессионально пригодной к руководству [1, с. 219—220]. Одним из таких качеств является эмпатия. Эмпатия в данном случае позволяет регулировать взаимоотношения между людьми, формирует альтруистическую настроенность на окружающих, способствует оптимизации отношений в педагогическом коллективе, является важным фактором эффективной мотивации сотрудников к качественному осуществлению своей деятельности в современных условиях [2, с. 288—296; 3, с. 211]. Немногочисленные исследования эмпатии у руководителей разного рода и типа государственных и негосударственных организаций определяют актуальность темы нашего теоретико-прикладного исследования.

Основная часть. Так, в целях выявления особенностей развития эмпатии руководителей М. А. Пономаревой [4, с. 141] было проведено исследование среди руководителей среднего и высшего звена различных государственных и негосударственных организаций. Общую экспериментальную выборку составили 58 руководителей (28 женщин и 30 мужчин), стаж работы которых — 4—6 лет. В контрольную группу вошли 50 человек (25 мужчин и 25 женщин), которые являлись подчиненными в организациях. В качестве диагностического инструментария была использована методика В. В. Бойко «Ваши эмпатические способности» [5, с. 23—28].

Результаты исследования М. А. Пономаревой [4, с. 141—144] свидетельствуют о том, что среди руководителей у 20% отмечен низкий уровень эмпатии, 76% — средний, 4% — высокий. Наибольшее развитие у женщин и мужчин-руководителей получила эмпатия по шкалам: «идентификация» ($M = 4,19$) и «интуитивный канал» ($M = 4,24$). Это указывает на стремление испытуемых к личным контактам, желание понять другого на основе сопереживания, чему способствует постановка себя на место партнера. Руководители умеют оценивать поведение другого в условиях дефицита информации о нем, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

Эмпатия по шкале «рациональный канал» у руководителей развит недостаточно ($M = 3,04$). Это свидетельствует об отсутствии спонтанного интереса к окружающим, низком уровне направленности мышления на понимание состояния другого. Возможно, это обусловлено еще и тем, что испытуемые располагают некоторым опытом, который детерминируется полученным образованием и, хотя и небольшим, стажем работы в качестве руководителей. Они пытаются строить взаимоотношения, создавая личные нестереотипные стратегии поведения, ошибочно полагая, что рациональное осмысление внутреннего состояния другого человека может быть замещено другими каналами получения информации [4, с. 141—144].

В данном исследовании были выявлены гендерные различия в показателях шкал эмпатии у руководителей. Так, женщины-руководители проявили более высокую способность эмоционально отзываться на проблемы окружающих, создавать атмосферу открытости и задушевности. Наибольшее значение в возникновении эмпатии у них играет идентификация, позволяющая отождествлять себя с объектами сопереживания. Мужчины-руководители характеризуются высоким уровнем развития интуитивного канала и установок, способствующих проявлению эмпатии. Как отмечает автор данного исследования, интересным представляется и тот факт, что гендерные

различия у неруководителей выражены значимо сильнее, чем у руководителей, что, вероятно, связано с предпочитаемыми личностными качествами последних [4, с. 141—144].

Исследование, проведенное в рамках выполнения дипломной работы студенткой специальности «Практическая психология» учреждения образования «Барановичский государственный университет» Д. И. Жерко под руководством старшего преподавателя кафедры психологии Ж. В. Рзаевой на тему «Взаимосвязь конфликтного поведения и эмпатии у руководителей учреждений образования» в 2015/2016 учебном году среди руководителей учреждений образования Барановичского района, позволило выявить их способность к эмпатии. Общая выборка испытуемых составила 39 директоров школ (средние, базовые, начальные), учреждений дошкольного образования, учреждений дополнительного образования. Это мужчины и женщины в возрасте от 25 до 59 лет с разным педагогическим стажем и стажем в должности руководителя [3, с. 211—218].

Так, полученные результаты данного исследования по методике В. В. Бойко свидетельствуют о преобладании заниженного уровня эмпатических способностей у руководителей учреждений образования (рисунок 1). Это является свидетельством того, что руководители разных типов учреждений образования в межличностных отношениях склонны в большей степени судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям; часто могут испытывать затруднения в установлении контактов с людьми; иногда могут чувствовать неудобство в большой компании; однако им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем; в общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника склонны терять терпение; в определенных ситуациях у них могут возникнуть сложности в создании атмосферы открытости, задушевности и доверительности, понимании внутреннего мира другого человека (как воспитанника, так и подчиненного) [3, с. 211—218].

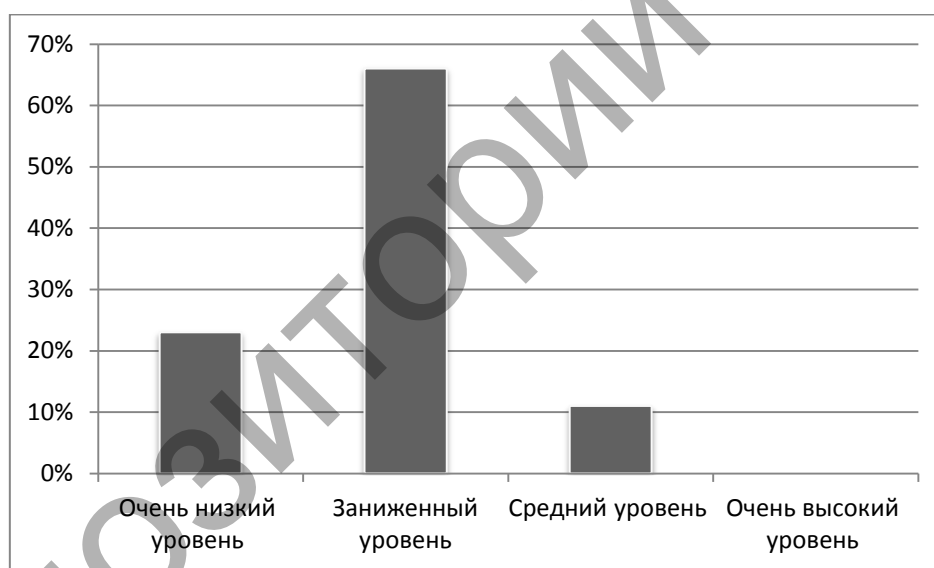
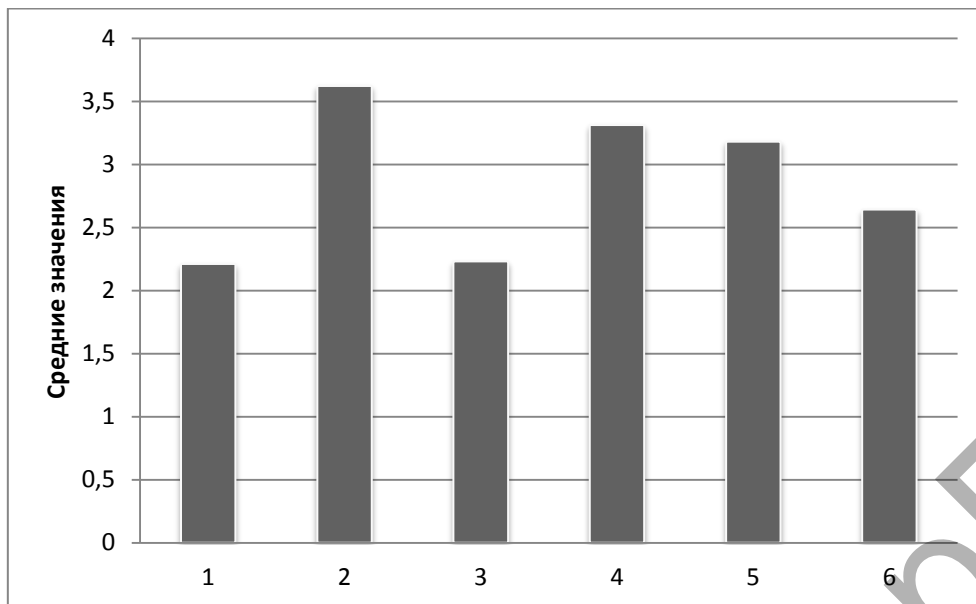


Рисунок 1 — Общий уровень эмпатических способностей у руководителей учреждений образования

Методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко позволяет выявить не только общий уровень эмпатических способностей, но и отдельных компонентов эмпатии. Так, по всей выборке испытуемых педагогов показатели компонентов эмпатии распределились в диапазоне от 2,21 до 3,62 баллов из шести возможных (рисунок 2). Это свидетельствует о том, что руководящие работники учреждений образования в меру склонны оказывать внимание другому человеку, воспринимать его состояния и проблемы, прогнозировать и оценивать поведение в условиях дефицита информации о партнере по взаимодействию, поставить себя на место этого человека и понять его на основе сопереживаний. Также руководители не совсем подвержены установкам, которые способствуют или препятствуют эмпатии, а это в свою очередь облегчает или затрудняет действие всех эмпатических каналов. Следует отметить, что если нет препятствий со стороны установок личности педагога и руководителя, то различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее. Однако в большей степени испытуемые имеют способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими и энергетически подстраиваться к эмпатируемому [3, с. 211—218].



1 — эмоциональный канал эмпатии; 2 — рациональный канал эмпатии; 3 — идентификация в эмпатии; 4 — интуитивный канал эмпатии; 5 — устанавливающая способность к эмпатии; 6 — проникающая способность к эмпатии

Рисунок 2 — Средние значения эмпатии по шкалам методики В. В. Бойко

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что среди руководителей среднего и высшего звена различных государственных и негосударственных организаций зафиксирован более высокий уровень эмпатии по сравнению с неработодателями. Наиболее выражены у них интуитивный и эмоциональный каналы эмпатии. Руководители легче идентифицируют себя с окружающими людьми, лучше понимают их внутреннее состояние и обладают большей способностью создавать благоприятные, доверительные отношения в коллективе. Кроме того, у них имеются гендерные различия: женщины на руководящих постах эмоционально легче отзываются на проблемы окружающих [4, с. 141—144]. Однако общий уровень эмпатии у женщин и мужчин, находящихся на руководящих постах, не имеет достоверно значимых различий. А по всей выборке испытуемых руководителей учреждений образования преобладает средний уровень эмпатии и отдельных ее компонентов. Поэтому возникает необходимость целенаправленной работы по формированию и развитию способности к эмпатии у руководителей учреждений образования в процессе их профессиональной деятельности в рамках специально организованных семинаров-практикумов, семинаров-тренингов, а также в процессе прохождения ими курсов повышения квалификации [3, с. 211—218]. В дальнейшем представляется целесообразным изучить проявление данного феномена с увеличением выборки испытуемых и комплекса диагностических методик.

Список цитируемых источников

1. Кабушкин, Н. И. Основы менеджмента / Н. И. Кабушкин. — М. : Новое знание, 2009. — 336 с.
2. Пономарёва, М. А. Влияние личностных характеристик руководителя на эффективность деятельности организации / М. А. Пономарёва // Научные труды Республиканской высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. — Минск : РИВШ, 2011. — Ч. 2. — Вып. 11. — С. 288—296.
3. Рзаева, Ж. В. Эмпатия как профессионально важное качество современного руководителя учреждения образования / Ж. В. Рзаева, Д. И. Жерко, Я. В. Березнева // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием / под науч. ред. д-ра психолог. наук, проф. Я. Л. Коломинского, канд. пед. наук, доцента В. И. Козел, отв. ред. Т. Е. Яценко ; междунар. редкол.: Т. Ф. Велента [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2016. — Вып. 6. — С. 211—218.
4. Пономарёва, М. А. Эмпатия как профессионально важное качество эффективного руководителя / М. А. Пономарёва // Психология управленческой деятельности в информационном обществе : Респ. науч.-практ. конф., 12 апр. 2007 г. — Минск : Акад. управления при Президенте Респ. Беларусь, 2007. — С. 141—144.
5. Пономарёва, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарёва. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.

ЦВЕТОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ВЫБОРЕ ГАРДЕРОБА ЖЕНЩИНАМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА

Введение. Трудями многих исследователей установлено, что цвет обладает и биологическими, и информационными свойствами энергии. И эти энергии не только физического поля, но и психологического. Цвет — это характеристика нашей личности, нашего интеллекта. Цвет — это некая информационная разновидность энергии, которая в зависимости от возраста и условий жизни определенным образом действует на нас практически независимо от его осознания [1, с. 450]. Цвет — это платоновская идея и аристотелевское затемнение света, и демокритовские цветовые формы, и шиллеровское чувство прекрасного, и вундовская окраска эмоций и т. д. [1, с. 12]. Так, начиная с XVII в., с момента открытия И. Ньютоном спектра солнечного света, цвет и свет становятся предметом научного познания [2, с. 34].

Основная часть. Цвета, согласно исследованиям профессора М. Люшера, который создал знаменитый тест цветовых выборов, представляют собой «визуализированные чувства». Кроме того, они тесно связаны с архетипическим (т. е. доисторическим) опытом человечества и могут влиять как на многие физиологические процессы в организме, так и на восприятие человеком окружающей действительности [3, с. 13]. Так, цвета могут радовать, тревожить, возбуждать, успокаивать или погружать человека в печаль [4, с. 5].

Идею использования в маркетинге принципов человеческого мышления вряд ли можно назвать новой. Безусловно, продавцы на средневековых базарах знали о человеческой природе многое из того, что мы знаем на современном этапе развития общества, поскольку понятия типа «психологии рекламы» и «психология продаж» фигурируют в прессе и на страницах книг уже не одно десятилетие [5, с. 81]. В мире рекламы цвет играет основную роль. Психологи утверждают, что 60% успеха рекламной деятельности зависит именно от выбора цветового решения, которое вызывает не только соответствующую реакцию человека в зависимости от его эмоционального состояния, но и в некотором смысле формирует его эмоции [6, с. 168]. Под воздействием цветовых ощущений в подсознании человека формируется набор понятий, вызывающих определенные реакции в его поведении. Эти закономерности, открытые швейцарским ученым М. Люшером в середине прошлого века, получили название цветового типа поведения. Автор, изначально проводивший свои исследования по заказу рекламного агентства, исходил из того, что на протяжении веков разные цвета создавали в сознании человека ощущения, которые закреплялись в определенных архетипах. Так, например, синий цвет олицетворял сумерки, ночной покой, умиротворение, а жёлтый — активность, ежедневные заботы, красный — огонь и кровь и т. д. Так, М. Люшер установил, что цвет в значительной степени формирует эмоции человека [6, с. 168].

Для создателей рекламы результаты исследования М. Люшера достаточно важны, поскольку есть возможность с помощью правильного выбора цветовой гаммы товара управлять отношением потребителя к нему [6, с. 169].

Известно, что существуют стереотипы восприятия цвета. Почти без всякого исключения цвета определенным образом воздействует на нервную систему, а затем и на наши чувства и эмоции. Ассоциации, касающиеся цветов, поначалу возникают у человека на уровне подсознания, но постепенно, с их повторением, человек начинает осознавать их. И тогда цвет воспринимается уже символически. Самым распространенным примером является то, что во всём мире краны с горячей водой обозначаются красным цветом, краны с холодной — синим. Это явление, по мнению многих ученых, обусловлено ассоциациями связанными у нас с этими цветами и возникающими на инстинктивном уровне [5, с. 83].

Кроме того, на современном этапе учеными установлено, что если цветовые симпатии детей обусловлены в большинстве своем энергетическими характеристиками цвета, то у взрослых они зависят и от информационной составляющей цветового воздействия, которая может определяться

общественно-культурным опытом, традициями цветовой символики, модой и т. д. Как утверждает Г. Г. Воробьев, возрастная динамика цветовых предпочтений у мальчиков (юношей) отличается от таковой у девочек (девушек) [2, с. 99]. Цветовые предпочтения детей (подростков) в гораздо меньшей степени индивидуальны, чем у взрослых. Следовательно, выявить какую-либо одну общую тенденцию для последних не всегда представляется возможным [7, с. 31].

В своих работах Г. Фрилинг и К. Ауэр указывают на то, что с возрастом у человека растет предпочтение более темных и спокойных тонов (коричневого, оливкового, серого, черного), но в целом по-прежнему чаще предпочитают красный, желтый, зеленый и синий. Рядом ученых отмечена большая восприимчивость к цветам женщин, чем мужчин, и не только из-за большей эмоциональности первых. При этом ни в эмоциях, ни в цвете женщина порой не может отдать себе отчет в том, почему она это делает. Она лишь чувствует, что как смех или улыбка ее, так и цвет воздействует на ее настроение, вызывает положительные эмоции, мобилизует защитные механизмы для лучшего взаимодействия с окружающим миром. Многие ученые полагают, что у большинства женщин эмоциональное начало преобладает над логическим [8, с. 276].

Мы провели опрос среди женщин, которые воспитывают детей до 10 лет, в целях выявления особенности предпочитаемых ими цветов. Общую выборку испытуемых составили 90 женщин в возрасте от 19 до 47 лет, которую мы разделили на три подгруппы: 1) женщины, воспитывающие сыновей (30 человек); 2) женщины, воспитывающие дочерей (30 человек); 3) женщины, воспитывающие и сыновей, и дочерей (30 человек). Всем женщинам был задан один вопрос: «Какие пять основных цветов присутствуют в вашем гардеробе и гардеробе вашего ребёнка?» Результаты нашего исследования представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Выбор цвета женщинами трех подгрупп

Цветовая позиция	Матери девочек	Матери мальчиков	Матери детей разного пола
1	Жёлтый	Синий	Синий
2	Красный	Желтый	Чёрный
3	Синий	Зелёный	Зелёный
4	Зелёный	Коричневый	Серый
5	Серый	Красный	Коричневый
6	Фиолетовый	Чёрный	Фиолетовый
7	Коричневый	Фиолетовый	Жёлтый
8	Чёрный	Серый	Красный

Заключение. Женщины, воспитывающие сыновей, и женщины, воспитывающие детей разных полов, отдают предпочтение синему цвету, а женщины, воспитывающие дочерей, — желтому. Однако сочетание первых выборов и дальнейших выборов цветов в трех подгруппах испытуемых разное, что, безусловно, требует дальнейшего анализа. В большинстве своем полученные нами данные совпадают с результатами исследований ученых, в которых указано, что мужчины в большей степени симпатизируют, предпочитают и выбирают красный и желтый цвета, а женщины — синий.

Результаты данного исследования могут быть использованы при подготовке будущих специалистов сферы обслуживания и творческих профессий. Ведь именно они в большинстве своем работают с женщинами разного возраста и статуса, разрабатывая и предлагая им модели одежды, причёски и макияжа, предметов и аксессуаров интерьера и т. д. Ведь пока мы выбираем свои цвета, общество задает моду на них. Оно приспосабливает цвета большинства людей к своим цветам, или меняет оттенок моды под цветовым взаимодействием отдельной личности [1, с. 452]. Знание о предпочитаемых цветах женщинами, воспитывающими детей определённого пола, помогут им в успешном осуществлении профессиональной деятельности. Эту информацию можно использовать в рекламе своего бренда либо применить как оригинальный коммерческий ход.

Список цитируемых источников

1. Серов, Н. В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология / Н. В. Серов. — СПб.: Речь, 2004. — 672 с.
2. Лобанов, А. П. Когнитивная психология: от ощущений до интеллекта / А. П. Лобанов. — Минск: Новое знание, 2008. — 376 с.

3. Браэм, Г. Б. Психология цвета / Г. Б. Браэм ; пер. с нем. М. В. Крапивкиной. — М. : АСТ:Астрель, 2009. — 158 с.
4. Собчик, Л. Н. МЦВ — метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера : практ. рук. / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2001. — 112 с.
5. Измайлова, М. А. Психология рекламной деятельности : учебник / М. А. Измайлова. — 3-е изд. — М. : Дашков и К°, 2011. — 444 с.
6. Байбардина, Т. Н. Психология рекламы. Практикум : учеб. пособие / Т. Н. Байбардина, В. Л. Кузьменко, О. А. Бурцева. — Минск : Выш. шк., 2014. — 191 с.
7. Базыма, Б. А. Цвет и психика: теория и практика : монография / Б. А. Базыма. — М. : Речь, 2005. — 112 с.
8. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2009. — 431 с.

УДК 53:372.8

А. В. Рябко

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко,
Глухов, Украина

ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОБРАЗНЫМ ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ

Введение. Межполушарная асимметрия психических процессов — функциональная специализация полушарий головного мозга: при осуществлении одних психических функций ведущим является левое полушарие, других — правое. Левое полушарие в большей степени ориентировано на прогнозирование будущих состояний, а правое — на взаимодействие с опытом и с актуально протекающими событиями. В современной психологии считается, что левое полушарие у правшей играет преимущественную роль в речи, в чтении, письме, вербальной памяти и вербальном мышлении. Правое же полушарие выступает ведущим для неречевого, например, музыкального слуха, зрительно-пространственной ориентации, невербальной памяти, критичности. В соответствии с ведущим полушарием существует и деление мышления на два типа. У первой группы больше развито логическое мышление, а у второй — образное.

В XXI веке от человека будут требоваться сильные визуальные навыки, способность к моделированию, интуиция, чувство меры, воображение, оригинальный и неожиданный подход, умение находить связи между явно не связанными вещами.

Результаты последних исследований показывают, что люди с образным мышлением способны добиться значительных успехов и в области математики, физики, компьютерных наук. «Наш психологический опыт состоит из яркой последовательности сенсорных опытов, картин-воспоминаний, образов и ощущений. В отличие от психологии, физика обращается непосредственно к сенсорным опытам», — утверждал Альберт Эйнштейн [1, с. 8].

Физика как учебная дисциплина имеет широкие возможности для развития образного мышления субъектов обучения. Поэтому ряд известных методистов-физиков в своих исследованиях рассматривали отдельные аспекты этой проблемы. Проблемам развития образного мышления и использованию компьютерных технологий, анимации и графики в преподавании физики посвящены работы Л. М. Зламанюка [2], К. Г. Кречетникова [3], Р. В. Майера [4] и др.

Основная часть. Образное мышление является одним из существенных компонентов мышления человека как высшей абстрактной формы познания объективной реальности. Содержанием данного вида мышления является образный материал, манипулируя которым, человек осуществляет анализ и синтез, сравнение и обобщение существенных аспектов в предметах и явлениях. Этот вид мышления значительно расширяет познавательные возможности личности в процессе операции образами разной степени обобщенности, схематическими изображениями предметов и их символическими обозначениями.

Модель *visual-spatial learner* (зрительно-пространственного ученика) основана на новейших открытиях в исследовании мозга о различных функциях полушарий [5]. Начиная с 1980 г., Л. Силверман занималась наблюдением и изучением детей с образным мышлением. Первое, на что обратила внимание Силверман, — феноменальная способность таких учеников решать задачи, условия которых представлены в виде изображений. Эти дети также имели отличные способности к визуализации. Результаты исследований центра развития одаренных детей, которым руководит Силверман, показывают,

что лишь 23% детей являются строго «слуховыми» учениками, т. е. воспринимают информацию преимущественно на слух; склонны к зрительно-пространственному мышлению — 30%; треть выборки была сильно выраженными зрительно-пространственными учениками [5].

Для проведения экспериментальной проверки результатов нашего исследования понадобилось определение типа мышления. Использовались тесты Дж. Брунера (Jerome Bruner), Г. В. Резапкиной, а также тест Л. Силверман [5, с. 2].

Возможность визуализации информации, имеющей сложную абстрактную природу, делает компьютерную анимацию эффективным и мощным средством при изучении многих понятий физики путем создания и построения динамических образов и моделей. Это облегчает усвоение понятий, вызывает у учащихся стремление создавать оригинальные гипотезы, способствует развитию когнитивных составляющих мышления.

Современные программные средства для создания флеш-анимации очень разнообразны. Наиболее известными и распространенными в профессиональной среде художников-аниматоров и веб-разработчиков являются: Adobe Flash Professional CS, Easy GIF Animator, Autodesk Maya, Express Animate, Toon Boom Harmony, Anime Studio Pro и др. В профессиональной среде разработчиков используются также так называемые «физические движки» — компьютерные программы, которые предназначены для достоверного моделирования с учетом физических законов реального мира. Кроме профессиональных продуктов очень популярными за последние годы стали физические игры Algodoo и Powder Toy. Относительно недавно появилась новая интересная технология учебной анимации — скрайбинг. Это анимация «пишущей руки», которая одновременно с рассказом докладчика записывает текст и рисует изображения на слайде.

Что выбрать учителю? Лучшие образцы анимационных фильмов создаются, конечно, в профессиональных программах. Для изучения этих программ требуется время. Наш подход — выбирать инструменты, с помощью которых результат можно получить за минимальное время с незначительной потерей качества готового продукта. Для уроков физики вполне достаточно простой схематической анимации без лишних эффектов, созданной в MS PowerPoint.

Мы предлагаем еще один вид работы с рисунками из учебника. Учитель предлагает ученикам вообразить протекание физического явления или процесса при помощи рисунка, который иллюстрирует это физическое явление. После этого производится демонстрация компьютерной анимации, которая предварительно создана на основе и в полном соответствии с рисунком из учебника по физике.

Мы полагаем, что современный ребенок перегружен информацией. Невероятное количество ярких, навязчивых, утомляющих и рассеивающих внимание звуковых и видеообразов льется на наших детей с мерцающих экранов компьютеров, планшетов, смартфонов и телевизоров. В этом потоке тяжело выделить важную и лично значимую информацию даже взрослому человеку. Учебник по физике вкупе с мультимедийным диском не всегда создают целостный образ физического явления или процесса, а порой и противоречат друг другу. А ведь именно «образное мышление, благодаря способности к символизации, обладает потенциальными возможностями целостного видения во внутреннем плане всей последовательности событий» [6, с. 375]. Нарушение это целостности нежелательно.

В связи с этим мы основываем наши анимации преимущественно на рисунках из учебника в целях создания целостного образа явления или процесса.

Анимация на основе рисунка является плодом воображения и фантазии на базе ассоциаций, вызванных у ученика иллюстрацией в учебнике. Анимация способна мгновенно возобновить в памяти известную раньше и понятную информацию.

В процессе нашей педагогической деятельности нам удалось провести экспериментальную проверку разработанной методики использования компьютерной анимации для обучения физике детей с образным типом мышления. Нам удалось сформировать две группы (контрольную и экспериментальную) по 5 учеников 11-го класса в каждой; состав учащихся по типу мышления: 2 ученика (в каждой из групп) — с образным типом мышления (строго зрительно-пространственные ученики); 1 — склонен к зрительно-пространственному типу; 1 — смешанный тип (использует оба полушария). Группы сравнивались на основе определения коэффициента усвоения учебного материала по физике в результате тестирования. Для оценки отличия между двумя малыми выборками значению коэффициента усвоения использовался непараметрический *U*-критерий Манна—Уитни. В результате эксперимента установлено, что ученики контрольной группы уступают ученикам экспериментальной группы по значению коэффициента усвоения учебного материала по физике.

Заключение. Исследование проблемы обучения физике учеников с образным типом мышления показало, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие в процессе обучения в школе, хотя образное мышление, благодаря способности к символизации, обладает потенциальными возможностями целостного видения предметов и явлений.

Традиционно считалось, что образное мышление характерно для людей с художественным складом ума, но результаты последних исследований показывают, что люди с образным мышлением способны добиться значительных успехов и в области математики, физики, компьютерных наук. Наглядно-образное, или зрительно-пространственное, мышление владеет наибольшим потенциалом среди всех типов мышления. Задача педагога состоит в том, чтобы раскрыть этот потенциал.

Список цитируемых источников

1. Дилтс, Р. Стратегии гениев / Р. Дилтс ; пер. с англ. Н. Е. Иванова. — М. : Класс, 1998. — Т. 2. Альберт Эйнштейн.
2. Зламанюк, Л. М. Развитие образного мышления старшеклассников в процессе изучения естественно-научных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Л. М. Зламанюк ; Кривор. гос. пед. ун-т. — Кривой Рог, 2003. — 21 с.
3. Кречетников, К. Г. Особенности проектирования интерфейса средств обучения / К. Г. Кречетников // Информатика и образование. — 2002. — № 4. — С. 65—73.
4. Майер, Р. В. Информационные технологии и физическое образование / Р. В. Майер. — Глазов : ГГПИ, 2006. — 64 с.
5. Silverman, L. K. Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner Paperback / L. K. Silverman. — Driebergen : The Netherlands, 2002.
6. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. — 4-е изд., стереотип. — М. : Академия, 1999. — 672 с.

УДК 377.8-052

Л. А. Саченко

Государственное учреждение образования «Минский городской педагогический колледж»,
Минск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В становлении человека как профессионала тесно переплетаются как интересы всего общества, так и конкретной личности. В связи с тем, что профессионализация, прежде всего, является средством воспроизводства рабочей силы в обществе, источником существования и самореализации человека, проблема выбора профессии и становления профессионала в условиях кардинальных изменений не только социальных и экономических условий современного общества, но и системы образования остается одной из самых актуальных.

В науке имеется достаточно разработок в области профессионализации молодежи (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Л. М. Митина, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков и др.). Тем не менее сегодня будущему педагогу недостаточно иметь просто хороший багаж знаний и умений, ему необходимо обладать такими личностными качествами, которые позволяют быстро адаптироваться в изменяющихся условиях современной системы дошкольного образования.

Основная часть. Под профессионализацией чаще всего понимается процесс становления профессионала, который включает выбор человеком профессии с учетом своих возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие личности средствами профессии и др. [1, с. 32].

Человеку, избирающему профессию педагога дошкольного образования, необходимо прежде всего опираться на имеющиеся способности к педагогической деятельности. Исследователь Е. П. Ильин отмечает, «что при типологически обусловленном выборе вида деятельности удовлетворение от нее человек может получать не только и не столько от результата (эффективности) деятельности, сколько от процесса ее выполнения» [2, с. 63].

А ведь каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет обучать и воспитывать, вместе с тем он отвечает и за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть воспитателем. Учреждение дошкольного образования является после семьи первым общественным институтом социализации ребенка, а воспитатель, как отмечает Е. А. Панько, — «значимый для ребенка человек в детском саду, он входит в его микросреду. Дошкольник стремится во всем подражать педагогу: его внешнему виду, манере разговора с окружающими, его отношениям с людьми, его поведению в целом» [3, с. 20].

Необходимо также отметить, что профессионализация личности — это целостный непрерывный процесс, который охватывает большую часть жизни человека и детерминирован системой внешних и внутренних, объективных и субъективных, социальных и индивидуальных факторов. Профессионализация начинается в подростковом возрасте, на стадии первичной оптации, а завершается лишь только тогда, когда человек перестает активно трудиться и сознательно отказывается от этой формы самореализации [4, с. 157].

Таким образом, профессионализация и профессиональное становление можно рассматривать как один из аспектов социализации личности. А психологическое благополучие личности во многом определяется ее востребованностью и успешностью в профессиональной деятельности.

Эффективная же профессионализация субъектов образования обусловлена комплексом психологических условий личностного и профессионального развития. Так, Л. М. Митина выделяет следующие условия: внутренние (интрапсихологические), внешне-внутренние (интер-интрапсихологические), внешние (интерпсихологические).

Внутренние условия — система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира; внутренняя детерминация активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу жизнедеятельности.

Внешне-внутренние условия — система интер- и интрапсихологических факторов развития личности, определяемых ее участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель—ученик», «учитель—ученик—родитель—психолог», «преподаватель—студент» и в других полисубъектах.

Внешние условия — система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс; внешняя детерминация, задающая представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата [5, с. 18].

Таким образом, одним из необходимых и значимых условий успешной профессионализации будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования является их личностная готовность к педагогической деятельности, включающая в себя, прежде всего, мотивацию выбора профессии, основанной на осознании способностей, индивидуально-типологических и гендерных особенностей своей личности, ее адаптивности и т. д. Здесь необходимо учитывать и то, что на первую ступень педагогического образования приходят, как правило, выпускники школ, имеющие различную профессиональную мотивацию, не всегда свидетельствующую о действительной педагогической направленности. На мотивацию выбора профессиональной деятельности, прежде всего, оказывают влияние профессионально-ценностные ориентации личности.

Так, В. А. Слостенин, исследуя профессионально-ценностные ориентации педагога, выявляет следующие профессиональные ценности: понимание социальной роли и функции специалиста в обществе; наличие общественно значимых мотивов выбора профессии, профессионального идеала; ценностное отношение к деятельности; профессиональный долг и честь; гордость за профессию; культуру общения; потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании [6].

Заключение. Одним из условий успешности профессионализации может выступать сформированность всех компонентов профессионально-педагогической компетентности, прежде всего, социально-психологическую компетентность в области межличностного взаимодействия (с детьми, их родителями, коллегами и т. д.). Она предполагает определенный уровень развития социальной сензитивности, социальной наблюдательности, эмпатии. Также включает в себя умение контролировать и регулировать собственное поведение, продуктивно выходить из конфликтных ситуаций и отражает способность и готовность к сотрудничеству.

В конечном итоге необходимым условием профессионализации является внедрением новых технологий адаптивного образования, активизации и интенсификации познавательной активности учащихся, а также расширением социального партнерства субъектов системы образования в процесс подготовки будущих педагогов.

Безусловно, успешность профессионализации определяется лишь с точки зрения конечного результата и прежде всего, показателем психологического благополучия педагога дошкольного образования в своей профессиональной деятельности. Тем не менее совершенствование профессиональной подготовки педагогических работников является важным фактором эффективности и качества дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. *Чемякина, А. В.* Психология профессионального развития : учеб. пособие / А. В. Чемякина ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2015. — 100 с.
2. *Ильин, Е. П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 432 с.
3. *Панько, Е. А.* Воспитатель дошкольного учреждения: психология : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Е. А. Панько. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Зор. верасень, 2006. — 264 с.
4. *Поваренков, Ю. П.* Уточнение предмета, метода и основных задач психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков // Яросл. пед. вестн. — 2013. — Т. 2, № 7. — С. 156—164.
5. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
6. *Сластенин, В. А.* Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижиков. — М. : Академия, 2003. — 192 с.

УДК 378.037

М. И. Святошик, В. А. Прокопенко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Введение. В настоящее время в обществе продолжается формирование новых ценностей и переосмысление старых. Сегодня наблюдается, особенно у молодежи, неуклонный рост интереса к получению знаний, профессионализму, способствующих росту материального благосостояния человека. Вместе с тем молодые люди задумываются и над тем, какое место в их жизни занимают моральные и духовные ценности.

Одной из важнейших задач обучения в университете является повышение профессионализма, подготовки высококвалифицированных кадров, способных к формированию современного, более осознанного и ответственного отношения к профессиональной деятельности. От высшего образования требуется подготовка специалистов, способных к постоянному личностному и профессиональному развитию. В этой связи особое внимание необходимо уделить индивидуальному сознанию современной студенческой молодежи, в изменении которого определяющую роль играет переоценка ценностей, их трансформация и новая иерархия, поскольку от того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества [1, с. 55].

Основная часть. Перспективы духовно-нравственного развития современного белорусского общества напрямую зависят от духовного облика современной молодёжи. Понятие духовного облика включает в себя три уровня: определённые мировоззренческие установки, нравственные и социально-психологические качества.

Мировой исторический опыт свидетельствует о том, что экономические достижения государства и материальное благосостояние граждан сами по себе не гарантируют духовного и нравственного развития общества. Наоборот, на основе прочного духовно-нравственного фундамента складывается устойчивый менталитет нации, обеспечивающий ее историческую жизнеспособность [2, с. 42].

Исходя из аналога проведенных исследований, можно вполне объективно сделать вывод о том, что понятие патриотизма у молодых людей в возрасте до тридцати лет связано с верой в будущее собственной страны, со знанием культуры родного края.

Для изучения приоритетных ценностных ориентаций студентов нами было проведено исследование. Были опрошены студенты I—IV курсов факультета славянских и германских языков, а также нынешние студенты факультета педагогики и психологии, магистранты, общее количество которых составило 208 человек. С помощью статистической обработки полученных данных нами были выявлены 10 ценностных блоков, каждый из которых состоит из определённых ценностей и представляет собой мотивационный тип. Далее каждому типу ценностей в соответствии с величиной среднего показателя был присвоен ранг от 1 до 10. Результаты ранжирования представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Ранговая структура типов ценностей студентов

Тип ценностей	I курс	II курс	III курс	IV курс	Магистранты
Достижения в учёбе	8	8	7	6	8
Самореализация личности	8	8	8	8	8
Гедонизм (получение удовольствий)	7	8	7	8	8
Нравственные	8	8	8	8	8
Материальные	9	9	9	9	8
Религиозные	2	4	2	2	6
Безопасность	5	7	4	4	8
Комфортность в быту	8	7	7	9	9
Традиции	3	4	4	4	7
Политические	2	3	3	3	7

Полученные данные свидетельствуют о том, что современные студенты на всех этапах профессионального обучения в большей степени направлены на достижение материального успеха — гедонизма, а между тем духовные ценности у молодёжи уходят на второй план. К сожалению, приоритетной значимостью для обучающихся не обладают политические, религиозные ценности, сохранение традиций. В процессе исследования ценности патриотизма мы можем сослаться на полученные ранее результаты (рисунок 1).

Так, 74% опрошенной молодежи считают себя патриотами, а 15% нет. При этом большинство связывают патриотизм с верой в будущее Беларуси. Молодые люди полагают, что патриот должен быть готовым защищать страну с оружием в руках, жить и работать только в Беларуси, активно участвовать в политической жизни (в среднем по 24%). В гораздо меньшей степени респонденты высказывали свои предположения о знании белорусского языка и умении говорить на нем (14%) [3, с. 16].

В настоящее время, несмотря на определенные позитивные тенденции в социально-экономическом развитии Беларуси, современная белорусская молодёжь, по мнению исследователей, к сожалению, продолжает находиться в состоянии системного духовно-нравственного кризиса [4, с. 15].

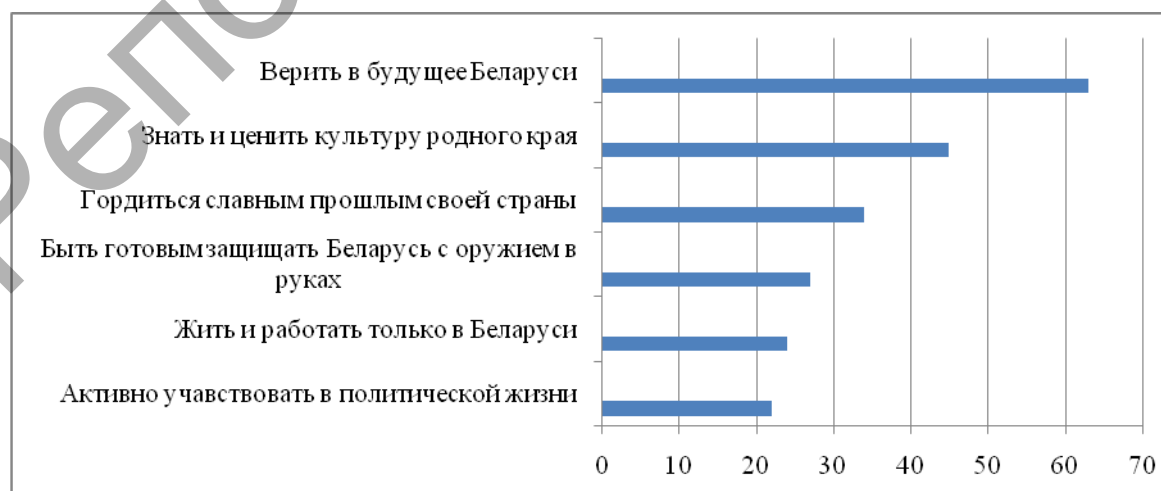


Рисунок 1 — Результаты исследования

Заключение. Цель мотивационного типа заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Следовательно, студенты в меньшей степени направлены на ограничение собственных действий и побуждений, а также на признание идей, существующих в определенной культуре и религии [3, с. 16].

Кроме того, для молодежи ценности самоопределения имеют большую значимость, чем ценности самовозвышения, что свидетельствует о том, что для студентов более значимы понимание, терпимость и поддержание благополучия собственного «Я», а также сохранение благополучия людей, с которыми они находятся в личных контактах (полезность, дружба, зрелая любовь).

Результаты исследования показали, что основной из характеристик системы ценностных ориентаций современных студентов является открытость изменениям.

Список цитируемых источников

1. Знаков, В. В. Научно-психологические и религиозно-философские подходы к изучению духовных ценностей понимающего мир субъекта / В. В. Знаков // Ценностное сознание личности в период преобразования общества. — М., 1997. — С. 76—95.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2009. — 363 с.
3. Белинская, Е. П. Социальная педагогика и психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 301 с.
4. Жук, А. И. На пути совершенствования / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 1. — С. 3—4.

УДК 376.015.3:613

А. А. Селезнёв

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕАБИЛИТАЦИИ

Введение. Дидактическая система характеризуется взаимосвязью всех ее элементов, образованных единством целей, принципов, содержания, условий и средств, методов, форм обучения. Усовершенствование существующих, становление и развитие новых методических систем и технологий опираются на современные философско-дидактические и психолого-педагогические направления в теории и практике образования: социально-культурно-антропологическое (П. Ф. Каптерев, Я. Л. Коломинский, М. М. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др.) (базовая ценность — человек и культура; цель образования — развитие личности, обогащенной опытом и культурой своего народа); гуманистические теории (К. Роджерс, А. Маслоу и др.); деятельностный подход в развитии личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.); педагогическая психология здоровья, основанная на взаимосвязи педагогики, психологии и медицины, ставящая целью совершенствование человека и др. [1; 2].

Под дидактической моделью формирования готовности людей с инвалидностью к использованию технических средств реабилитации мы представляем теоретический структурно-динамический конструкт, исследование которого служит средством получения информации для анализа, планирования и проектирования дидактических действий в условиях социального заказа [3], возможности их применения в системе современного образования, составления образовательных программ, соответствующих методических рекомендаций.

Основная часть. Цели педагогической системы в нашем исследовании предусматривают единство стратегии, тактики, применения педагогических условий и средств: *стратегическая цель* заключается в обеспечении эффективности и качества обучения людей с инвалидностью к использованию технических средств реабилитации, повышению качества жизни как степени комфортности человека внутри себя и в рамках общества. Качество жизни определяется как субъективное

соотношение положения и роли индивидуума в жизни общества (с учетом культуры и систем ценностей этого общества) с целями данного человека, его планами и возможностями; *тактическая цель* отражает последовательность развития информационной и оценочной когнитивной активности, выбора механизма проблемно-решающего поведения, деятельности личности; формирования когнитивного, мотивационного, эмоционального, деятельностного компонентов готовности людей с инвалидностью к использованию технических средств реабилитации; *оперативная цель* конкретизирует педагогические условия и средства исследуемой структурно-динамической модели.

Среди дидактических основ (принципов) обучения людей с инвалидностью использованию технических средств реабилитации необходимо выделить следующие:

– *принцип гуманизма*. Сущность принципа гуманизма означает приоритет социальной ценности человека независимо от его возможностей и способностей, создание условий для обеспечения его прав, развития, обучения и воспитания, оказания ему помощи в жизненном самоопределении, интеграции в общество. Основные требования принципа: процесс развития, обучения и воспитания направляется в интересах человека и должны способствовать его самосовершенствованию; педагогическая деятельность должна ставить человека в определенные условия, которые наиболее соответствуют его индивидуальным возможностям; гуманизм не должен подменяться гиперопекой, вседозволенностью; в процессе педагогического взаимодействия с обучающимся обеспечивается признание его права быть самим собой, уважать его личное достоинство;

– *принцип индивидуальной обусловленности (индивидуального подхода)*. Данный принцип обуславливает то, что в работе с конкретным человеком необходим особый подход, способы и методики педагогической деятельности, обеспечивающие наиболее полную реализацию его индивидуального потенциала в развитии, обучении и воспитании. Сущность принципа заключается в том, что педагогическая деятельность строится и реализуется с учетом индивидуальности субъекта, его социальной обусловленности и интересов.

Реализация требований принципа личностного, индивидуального подхода обеспечивается учетом следующих рекомендаций: началу работы с человеком предшествует познание его индивидуальности, психологическая диагностика, стремление педагога наиболее полно познать личностные особенности человека с инвалидностью (особое значение имеет личный опыт специалиста, его способность максимально полно оценить своеобразие человека и строить свою деятельность с ним на основе познаваемой индивидуальности); необходимо предусматривать особенности начального этапа педагогического взаимодействия с человеком, когда происходит адаптация учебного процесса и самого специалиста к личностным особенностям человека, его индивидуальным возможностям; нужно учитывать состояние обучающегося и динамику его изменения в процессе работы с ним; уметь проявлять гибкость в этой работе с учетом изменяющегося психологического состояния субъекта и его потребностей; необходимо стремиться создавать наиболее комфортные условия для этого человека в процессе педагогической работы с ним, направляя его целесообразное самопроявление и самореализацию;

– *принцип личностной обусловленности педагогической деятельности*. Личность специалиста определяет своеобразие отношения к нему и его деятельности тех, с кем он непосредственно работает в передаче знаний, умений, опыта, культуры. Собственно, педагогическая деятельность осуществляется человеком, его индивидуальным стилем и реализуется им. В ее процессе происходит взаимодействие культур, волевых усилий, эмоциональных своеобразий обучающегося и специалиста. Результативность во многом определяется не только педагогическим мастерством педагога, но и его искусством деятельности, своеобразием личности. Принцип личностной обусловленности педагогической деятельности требует учета следующих рекомендаций: субъект педагогической деятельности, среда, решаемые задачи требуют учета особенностей личности педагога, его способность обеспечить результативность; в работе с человеком педагогу важно уметь настраивать себя на работу с ним и на прогнозируемый результат; в ситуации, когда педагог оказывается не соответствующим возможностям достижения прогнозируемого результата, необходимо либо помогать ему, либо его заменить; в педагогической деятельности важно оценивать особенности индивидуального стиля деятельности педагога, его достоинства и недостатки, что является основой стимулирования его самосовершенствования; при овладении педагогическим опытом другого лица необходимо учитывать своеобразие его личности, то, в какой степени можно усвоить предлагаемые более эффективные методы, методики, средства и приемы педагогической деятельности;

– принцип взаимосвязи профессионализма и результативности деятельности педагога. Он диктует необходимость учитывать профессиональную подготовленность и накопленный опыт профессиональной деятельности педагога. Эти критерии важны при профессиональном отборе (в какой степени из претендента можно сформировать специалиста, его инклюзивную готовность [4]); организации работы с молодым специалистом; обеспечении прогнозируемого результата; повышении ответственности специалистов в профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовленность педагога определяется его компетентностью и внутренней потребностью реализовать себя в педагогической деятельности в конкретных условиях и к определенному субъекту. Основные требования принципа: специалист, не имеющий опыта работы, нуждается в корректной помощи и поддержке в процессе его приобретения и профессиональной самореализации; в работе со специалистами, имеющими опыт педагогической деятельности, необходим индивидуальный подход, стимулирующий ответственное отношение к профессиональной деятельности;

– принцип обратной связи предполагает разработку и внедрение диагностического инструментария, позволяющего оценивать качество обучения.

Заключение. Дидактическая модель формирования готовности людей с инвалидностью к использованию технических средств реабилитации включает в себя следующие блоки:

1) *диагностический* (определение социально-психологические проблем людей с инвалидностью; индивидуальная оценка личностных особенностей людей с инвалидностью: типа отношения к болезни, копинг-механизмов, уровней субъективного благополучия, социальной изолированности личности, социальной фрустрированности и др.);

2) *мотивационный*. Совместная деятельность педагога и обучающегося должна быть направлена на организацию педагогического взаимодействия, характеризующегося наличием единой цели и общей мотивацией, отсутствием жестких статусно-ролевых предписаний; обеспечивающего развитие отношений, в результате которых раскрываются смыслы, ценности, цели учебной деятельности. К ней относятся: актуализация ожиданий, потребностей и готовности обучающихся к получению нового опыта; обеспечение эмоциональной поддержки, обстановки доверия; формирование позитивной установки на сотрудничество;

3) *содержательный* (разработка принципов обучения, структурной и структурно-динамической дидактической модели, образовательных программ, учебного материала);

4) *технологический* (комплекс форм, приемов, методов образовательного процесса);

5) *контрольный* (разработка методологии мониторинга качества в педагогической технологии).

Обучение использованию технических средств реабилитации людьми с инвалидностью направлено на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество.

Список цитируемых источников

1. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья / А. А. Селезнёв. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 380 с.

2. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья: теория и практика психотерапии, ориентированной на духовное здоровье человека / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2017. — 160 с.

3. Селезнёв, А. А. Социальная психология здоровья и педагогика в условиях инклюзии. Психология инклюзивного образования / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2018. — 152 с.

4. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования : монография / В. В. Хитрюк. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современных условиях, чтобы сформировать успешную личность, востребованную и конкурентоспособную, учебный процесс должен быть инновационным и постоянно развивающимся. Развитие новых методов и способов обучения становится современной необходимостью. Повышение доступности, качества и эффективности обучения, его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности обучающихся становятся приоритетными. Говоря об актуальности темы использования информационных моделей как средства формирования профессиональных компетенций, необходимо отметить, что создание и использование информационных моделей на занятиях позволит детализировать учебный процесс и связать его с профессиональной ориентацией, определить составляющие профессионального интереса и выявить закономерности и узловые точки изучаемой дисциплины, позволяющие оценивать эффективность рассматриваемого учебного материала и его необходимость для будущих специалистов, а следовательно, повышать мотивацию студентов к получению знаний, умений и навыков.

Основная часть. Научное управление учебным процессом — это целенаправленное планомерное систематическое воздействие преподавателя на обучающихся в целях достижения ими требований образовательных стандартов, при котором исключаются случайности и стихийное воздействие разнообразных факторов, учитываются межпредметные связи и профессиональные интересы. Оно имеет характерные черты: познание и сознательное использование материалов дисциплины; обеспечение системности и непрерывности учебного процесса; моделирование (процесс построения и исследования моделей, которые воспроизводят либо отражают суть реальных объектов или отдельных процессов и способны их замещать); количественные измерения явлений; диалектическая взаимосвязь управления — производством, машиной и предприятием т. д.

Профессиональные компетенции строятся на основе базовых компетенций, описанных А. Хуторским:

- ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными ориентирами личности обучающегося;
- общекультурная связана с кругом вопросов, в которых будущий специалист должен быть хорошо осведомлен;
- учебно-познавательная — совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- информационная — умение свободно находить, сохранять, создавать и передавать информацию;
- коммуникативная — знание языков и способов взаимодействия с окружающими людьми, владение различными социальными ролями в коллективе;
- социально-трудовая — владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений;
- компетенция личностного самосовершенствования подразумевает взаимосвязанные аспекты: физическое самосовершенствование — хорошая, здоровая физическая форма человека; эмоциональное самосовершенствование — здоровые чувства; умственное самосовершенствование — здоровые мысли; социальное самосовершенствование — здоровое социальное поведение; личностное самосовершенствование — здоровое само восприятие, самооценка; духовное самосовершенствование — здоровый дух [1].

Образовательный процесс компетентностного подхода в развитии обучающихся имеет поступательный характер и предполагает цель самореализации и саморазвития возможностей человека, как отмечают в своих работах А. С. Вербицкий, В. С. Макеева, И. В. Манжелей, А. А. Оплетин,

В. Д. Паначев. Следовательно, преподаватель может формировать профессиональные компетенции только на учебных специальных дисциплинах. Оптимальным способом реализации на занятиях компетентного подхода является использование информационных моделей, которые бы, по мнению обучающихся, в простом и доступном способе излагали суть изучаемого материала и параллельно с этим мотивировали их к изучению дисциплины в рамках их профессиональной сферы.

Информационные модели позволяют представлять объекты и процессы в знаковой или образной форме и могут быть реализованы программно-аппаратными средствами. По своему содержанию они могут носить более насыщенный информационный характер и предоставлять более высокий уровень рассмотрения и познания изучаемого материала, проводить экспериментальные исследования, доказывать гипотезы. Учебный процесс с использованием информационных моделей может иметь в себе некий элемент эвристики. Информационная модель — это организованная, формализованная информация, для которой определены правила построения и применения. Таким образом, она включает в себя наборы параметров, связи между ними, правила построения, изменения и использования.

Использование информационных моделей позволяет предоставлять обучающимся следующие возможности: личностный и общекультурный рост; приобретение практико-ориентированных знаний по организации познавательной и профессиональной деятельности различных уровней; овладение теоретическими навыками исследовательского обучения; создание собственных методик изучения в ситуациях физического и психологического комфорта; развитие творчества в процессе собственного научного исследования и активной самостоятельной работы.

При разработке методических рекомендаций к проведению учебного занятия целесообразно первоначально определить область моделирования, дать описание области как системы в целом, так и ее составляющих как основы построения информационной модели. Хотя предполагается, что в процессе моделирования область исследования может корректироваться, требования к информационной модели должны быть в основном сформулированы изначально, так как именно область использования информационной модели определяет направление моделирования и когда информационная модель должна считаться завершённой. При области использования модели необходимо учитывать два компонента — широту и глубину информационной модели.

Широта подразумевает определение границ модели (определяется, что будет рассматриваться внутри системы, а что снаружи). Глубина определяет, на каком уровне детализации модель будет считаться завершённой (при определении глубины системы необходимо помнить о том, что трудоёмкость построения модели растёт в зависимости от глубины декомпозиции).

После определения границ моделирования предполагается, что новые объекты не должны вноситься в моделируемую систему, так как внесение нового объекта может существенно изменить имеющиеся взаимосвязи. Внесение таких изменений в готовую модель является трудоёмким процессом (так называемая проблема «плавающей области» исследования). На первых этапах занятия важно определить цель моделирования. Информационная модель всегда строится на основе четко сформулированной цели, которая должна пояснять следующие прогнозируемые вопросы обучающихся: почему нас интересует именно это моделирование, что должна показывать информационная модель, что можем получить исследуя данную информационную модель.

Формулировка цели позволяет сфокусировать усилия обучающихся в нужном для преподавателя направлении. На основе информационных моделей возможна реализация широкого круга заданий:

- аттрактивное целеполагание — в основу заданий (проектов) на основе информационных моделей должны закладываться целеполагание, предполагающее постановку и достижение изящных, притягательных, аттрактивных целей-результатов; стимулирование внутренней мотивации и интереса обучающихся за счет подбора актуального с профессиональной точки зрения учебного материала, соответствующего возрастным особенностям и познавательным запросам;

- проблемности — в основу формулировки задания при работе с информационной моделью должна быть положена реальная научно-прикладная, социальная либо профессиональная проблема;

- целостности и комплексности заданий на основе информационной модели — результатом работы над заданием должна выступать сформированность не фрагментарных знаний и методов работы, а целостная компетентность или итоговый продукт;

- уникальности и аутентичности решений задачи — за счет продуманной формулировки заданий на основе информационной модели, их решения невозможно механически скопировать, результаты достигаются в процессе самостоятельной творческой работы обучающихся.

Заключение. Необходимо рассматривать информационные модели как инструмент познания, опираясь на профессиональную ориентацию обучающихся. Информационные модели могут служить основой построения информационных обучающих конструкций, включая тестирование, а их применение в учебном процессе позволяет строить гибкие образовательные траектории обучающихся и использовать методы активного обучения.

Список цитируемых источников

1. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному : пособие для учителя /А. В. Хуторской. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.

УДК 374

Г. М. Суворова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»,
Ярославль, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Введение. Большинство студентов отдают предпочтение различным формам самостоятельной подготовки к практическим занятиям, так как прочность и ценность знаний, полученных самостоятельно, неоценимы. Профессор П. И. Пидкасистый считает, что «самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством». Преподаватель при составлении заданий соблюдает следующие закономерности: знает возраст студента, его личностные качества, умеет равномерно распределить нагрузку в течение времени освоения дисциплины, а также развивает память и внимание студентов, формирует их интеллект и способности в самообучении. В основе самостоятельной подготовки лежат следующие принципы: самостоятельность, целевое планирование, деятельность студента, результативность. Самостоятельная подготовка студентов выполняет ряд функций: развивающая культура умственного труда, приобщение к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей студентов; информационно-обучающая учебная деятельность студентов в аудитории, подкрепленная самостоятельной подготовкой, становится эффективной; ориентирующая и стимулирующая функция обучения студента придает профессиональное ускорение; воспитывающая функция формирует профессиональные качества личности будущего специалиста; исследовательская функция выводит студента на новый уровень профессионально-творческого мышления при выполнении индивидуальных заданий.

Видами заданий для внеаудиторной самостоятельной работы могут быть:

– для овладения знаниями: чтение текста (учебника, методической литературы); составление плана текста; графическое изображение структуры текста, графическое изображение последовательности выполнения графической работы, выполнение графических работ; конспектирование текста; выписки из текста; работа со словарями и справочниками; ознакомление с нормативными документами; учебно-исследовательская работа; использование компьютерной техники, Интернета и др;

– для закрепления систематизации знаний: работа с конспектом лекции (обработки текста); повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы); составление плана выполнения работы в соответствии с планом, предложенным преподавателем; изучение ФГОСов; ответы на контрольные вопросы; тестирование, выполнение упражнений и графических работ;

– для формирования умений: решение задач и упражнений по образцу; решение вариативных задач и упражнений; выполнение чертежей, схем; выполнение расчетно-графических работ; решение ситуационных производственных (профессиональных) задач; подготовка к деловым играм.

Основная часть. По дисциплине «Психологическая безопасность» рекомендуются задания самостоятельной подготовки бакалавров II курса: курсовая работа, решение ситуаций, реализация методик при проведении исследования по теме курсовой.

Основными задачами являются:

– *понимание* различных видов психологической опасности, угрожающих каждому человеку и сообществам, их свойства и характеристики; методов предвидения и предупреждения влияния факторов психологической опасности и угроз, способах и средствах защиты от них в любых условиях и применительно к своей профессиональной деятельности; государственной политики в области обеспечения психологической безопасности жизнедеятельности; терминологии в области психологической безопасности; прав и обязанностей граждан по обеспечению психологической безопасности;

– *овладение навыками* идентификации основных видов психологической опасности и выбором методов защиты от психологической опасности применительно к сфере своей профессиональной деятельности и способов обеспечения комфортных условий жизнедеятельности; создания педагогически целесообразной и психологически безопасной образовательной среды; бесконфликтного общения с различными субъектами педагогического процесса; разработки эффективных превентивных мер для опасностей различного характера; грамотного применения практических навыков обеспечения психологической безопасности в опасных ситуациях, возникающих в учебном процессе и повседневной жизни;

– *развитие умений овладения* законодательными и правовыми актами в области психологической безопасности; требований к безопасности регламентов в сфере профессиональной деятельности; понятийно-терминологическим аппаратом в области психологической безопасности образовательного процесса; способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Для успешного изучения дисциплины студент должен обладать следующими компетенциями: готовность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учётом социальных, возрастных, психофизических индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2); готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9); готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1); способность применять систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении профессиональных задач в области безопасности жизнедеятельности (СК-3). Одним из средств в самостоятельной подготовке является курсовая работа — самостоятельное исследование одной из актуальных проблем по соответствующей дисциплине. Цели: закрепление и углубление теоретических знаний, полученных при изучении учебных дисциплин, формирование у студентов профессиональных компетенций. Примерные темы курсовых работ по дисциплине «Психологическая безопасность»: «Изучение уровня социальной психологической защиты среди студентов»; «Способы оказания психологической помощи при чрезвычайных ситуациях природного характера»; «Анализ состояния психологической безопасности в педагогической деятельности учителя физкультуры»; «Создание и реализация программы “Моя личная психологическая безопасность”»; «Исследование живописи как образа психологической безопасности»; «Исследование граффити в городе как проявление психологической защиты в среде подростков».

Другим видом самостоятельной работы является «Решение ситуации»: информация, действия, операции, форма поведения (в том числе эмоционально-волевого, этического, психологического). «Продукт» может быть представлен в виде текста (программы, выступления, проспекта книги, конспекта урока, презентации, афиши, рекламы, листовки, методических рекомендаций, проекта, методической разработки и т. д.), а также текста описания (стратегии поведения, способа действия, операций, технологий). Важной особенностью овладения умениями решать профессиональные ситуации является определение своей позиции относительно мира психолого-педагогической науки, возможностей психолого-педагогического процесса, роли профессионала в решении задачи содействия становлению человека, образования как фактора развития человека и общества. Именно эта позиция определяет выбор методов решения и выбор результата решения ситуации. Поэтому, приступая к решению профессиональных ситуаций, важно определить и ту позицию, исходя из которой будет найдено решение конкретной задачи.

Заключение. При выполнении самостоятельного исследования во время курсовой работы, при «решении ситуации» накопленный познавательный опыт приводит к оптимизации умственной деятельности студентов, а также предпосылке для саморазвития личности.

УДК 379.83

Мо Сяохэ

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

РОЛЬ ТУРИЗМА В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. Туризм — одна из наиболее активных форм общения людей. Он способствует укреплению мира, росту взаимопонимания между народами и установлению более тесных межгосударственных отношений, что является гарантией безопасности в условиях нарастающей напряженности в современном обществе.

Основная часть. Быстрый рост туристского движения, его комплексный характер, заключающийся в различных видах и формах, оказывает все большее влияние на самые разные стороны жизни людей всех возрастных групп, в том числе и студенческой молодежи. В этой связи выдвигаются требования, касающиеся теоретического исследования и обобщения сложных и разноплановых процессов, имеющих место в туризме. Многообразие проблем, стоящих перед туризмом, вызывает необходимость заниматься научными исследованиями в этой области целому ряду наук: экономика, туризм, география туризма, история туризма, теория и методика организации спортивного туризма, спортивная психология, педагогика.

Для рассмотрения роли туризма в воспитании личности будущих педагогов необходимо обратиться к историографическим сведениям, в которых прослеживается динамика развития идей о физическом, морально-нравственном, патриотическом развитии подрастающего поколения через призму приобщения к различным видам туризма.

В истории зарубежной педагогики принципы обучения и воспитания на основе активного познания окружающей среды впервые были заложены в трудах Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Песталоцци и других, которые считали, что с помощью принципа «природного соответствия» можно лучше обеспечить развитие индивидуальности личности. Позже (XVIII в.) представители эпохи Просвещения Ж.-Ж. Руссо и Г. Мебли углубили и расширили представление о пеших походах, показали их значимость в патриотическом воспитании детей и молодежи, улучшении их здоровья [2]. В этот период в Западной Европе туризм, особенно самодеятельный, развивался быстрыми темпами. Педагоги К. Зальцман, И. Гутс-Мутс, Ф. Ян пытались адаптировать идеи Ж.-Ж. Руссо о физическом воспитании, где в основе данного вида воспитания предполагалось использовать в качестве подготовки сильного, мужественного молодого поколения естественные силы природы, длительные походы в сочетании с физическими упражнениями на местности [4, с. 340].

На территории Российской Федерации туризм как средство воспитания активно развивался в педагогических училищах и учительских школах, готовящих квалифицированных педагогов. Так, в 1770 г. в отчете «Общества восстановления христианства на Кавказе» упоминалось об экскурсиях, проводимых с учениками Александровской учительской школы в Тифлисе. «О пользе прогулок можно сказать то, что в учебном отношении ученики наглядно знакомятся с окружающей природой, приучаются наблюдать предметы и явления и отдавать во всем самостоятельно (или при помощи воспитателей) отчет; приучаются составлять коллекции, сближаются со своими воспитателями» [3, с. 26].

Развитие туристско-экскурсионного дела в России связано с именами первых педагогов — Н. И. Новикова, В. Ф. Зуева, которые высказывали идеи о целесообразности организаций для детей прогулок и экскурсий. Эти взгляды нашли отражение в «Уставе народных училищ» (1768), в «Школьном уставе» (1804), в которых указывалось, что педагогам необходимо вовлекать детей в прогулки (экскурсии) на природу.

Так, А. Н. Радищев (1749—1802), В. Г. Белинский (1811—1848), А. И. Герцен (1812—1870) рассматривали физическое воспитание как составную часть общего воспитания. Радищев требовал от государства такой системы воспитания для детей всех сословий, благодаря которой можно подготовить истинного патриота. Белинский утверждал, что «нельзя упускать из вида ни одной стороны восприятия». Идея о путешествиях в целях познания своего народа была высказана известным мыслителем Н. А. Добролюбовым.

Развитие туризма в СССР разделено на три периода: 1) 1918—1935; 2) 1936—1968; 3) 1969—1992 гг. Первый период связан с формированием организационной структуры туризма; второй — с созданием предпосылок к формированию индустрии туризма; третий период характеризуется интенсивным развитием туристско-экскурсионного дела в условиях социалистического общества и превращением его в крупную отрасль обслуживания населения.

Особенное место туристско-краеведческой работе отводил выдающийся педагог А. С. Макаренко. Ежегодно с воспитанниками коммуны он проводил летние туристические путешествия, превращая их в важный элемент образования и воспитания. «Мы каждый год совершали походы. Я им придавал большое значение. В коммуне мы совершили 6 походов. Эти походы мы совершали так. Под походом разумелось: поездка по железной дороге, обязательно пеший марш на расстояние не меньше 80—100 км, лагерь, обратный марш и снова железная дорога. Такие походы назначались с осени. Для меня этот поход был важен как летняя перспектива, та же самая, которую вы имеете перед собой, думая, куда вы поедете в отпуск летом, мечтаете и готовитесь. Так и коллектив готовился к походам» [1, с. 349]. При осуществлении каждого похода А. С. Макаренко заботился, чтобы маршрут проходил через хозяйственные объекты, культурные центры, где юные краеведы смогут соединить процесс исследования родного края с трудом и отдыхом.

Специфика туризма как социального феномена, имеющего определенные характеристики и функции, изучается в работах российских социологов И. А. Гобозова, В. А. Тураева, Т. И. Черняевой, С. Е. Щеглова, Е. Н. Покровского, Г. Г. Дилигенского, В. И. Рогачевой и др. Отличительной особенностью работ указанных авторов является рассмотрение туризма через призму глобализации, которая понимается как интеграция человечества и сфер его деятельности в информационную эпоху; экономические и социальные процессы, ведущие к сближению разных культур и цивилизаций, вызываемые развитием новых технологий и коммуникаций, интернационализацией деятельности.

Заключение. На основании изучения историографических фактов о роли туризма в воспитании личности будущих педагогов можно сделать вывод о том, что роль туризма в воспитании личности будущих педагогов в современных условиях влияет на развитие индивидуальных особенностей и потребностей, саморазвитие природных способностей и склонностей в сфере предстоящей профессиональной деятельности; воспитание культуры взаимодействия студентов с педагогами, другими людьми (реализация принципов культуросообразности, обеспечение условий для диалога и творческого сотрудничества); достижение социальной и трудовой практики (реализация принципа продуктивности образования, его сообразности требованиям общества, а также принципов самоуправления и сотрудничества); участие в исследовательской деятельности (практическое включение студентов в исследовательскую деятельность в области физической культуры и спорта) и др.

Список цитируемых источников

1. Павлова, М. П. Педагогическая система А. С. Макаренко и современность / М. П. Павлова. — М., 1980.
2. Рототаев, П. С. К вершинам / П. С. Рототаев. — М. : ФиС, 1977. — С. 26.
3. Усыскин, Г. Очерки истории российского туризма / Г. Усыскин. — М. : Герда, 2000.
4. Физкультура и спорт : малая энцикл. — М. : Радуга, 1982. — С. 340.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК МЕТОД ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Понятие «инновация» в научной педагогической литературе трактуется неоднозначно. Например, В. И. Андреев под инновацией понимает то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс учебного заведения [1]. Однако многие ученые различают три возможных вида педагогических новшеств [2; 3; 5; 6]:

1) в качестве новшеств выступают полностью новые, ранее не известные образовательные идеи и действия;

2) самое большое количество новшеств представляют собой адаптированные, расширенные или переоформленные идеи и действия, которые приобретают особую актуальность в определенной среде и в определенный период времени;

3) педагогические новшества возникают в новой ситуации, в измененных условиях, когда новые условия гарантируют успех определенных положительных идей.

В данной статье речь пойдет про инновации в дошкольном образовании в рамках выполнения инновационного проекта «Внедрение модели программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования».

Основная часть. Считаем, что инновационные подходы к обучению можно разделить следующим образом.

Инновации-модернизации, модернизирующие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению нацелен на сообщение воспитанникам представлений и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

Инновации-трансформации, преобразующие традиционный образовательный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности.

Также новшества можно различать по содержанию, значению и последствиям в области образования. Новшества могут быть глобальными или частичными, организованными или спонтанными (у отдельных воспитателей).

Традиционно анализ инновационной педагогической деятельности сводится к анализу передового педагогического опыта (описание авторских курсов, оригинальных технологий обучения, методов педагогической диагностики).

Система инновационного педагогического дошкольного образования — это целенаправленное формирование определенных знаний, умений и методологической культуры, а также комплексная подготовка и воспитание педагогов за счет соответствующего содержания, методов обучения и наукоемких образовательных технологий с использованием: мировых информационных ресурсов и баз знаний, с ориентацией на лучшие отечественные и зарубежные аналоги образовательных программ; международной аккредитации образовательных программ, позволяющих обеспечить их конкурентоспособность на мировом рынке; активных методов, «контекстного обучения» и «обучения на основе опыта»; методов, основанных на изучении практики.

Для эффективной инновационной деятельности решающее значение имеет поиск и создание нетрадиционных технологических социальных и педагогических решений, использование идей и принципиально новых «высоких», обеспечивающих многократное повышение эффективности педагогического и учебного труда технологий.

В процессе обучения каждая из сторон должна получить учебные результаты, которые можно обозначить как цели обучения: ознакомление — знакомство с основными понятиями и процедурами

в конкретной области знания; освоение основ — способность пересказать, описать основные понятия и процедуры; овладение — успешное применение основных понятий и процедур в предметной деятельности; полное усвоение (мастерство) — успешное применение основных понятий и процедур в данной области, а также помощь другим в освоении и закреплении знаний и умений.

Эти цели наилучшим образом реализуются в образовательном инновационном процессе.

Интерактивное обучение — это активное, постоянное взаимодействие между воспитателем и ребенком в процессе обучения с использованием таких форм, которые обеспечивают реализацию внутреннего механизма саморазвития воспитанников, тем самым повышая качество их учения и текущий контроль самостоятельной работы обучающихся.

Для активизации учебного процесса и развития мышления детей целесообразно использовать ситуационный анализ в решении проблемных ситуаций. Под проблемной ситуацией понимается «конфликт», возникающий в мышлении обучаемого в тот момент, когда ему предлагается задача, для решения которой у него недостаточно имеющихся знаний и способов действия. В этом случае он ставится перед необходимостью развить свои знания, открывать для себя новое в известном.

Ситуационный анализ состоит в том, что обучающиеся, ознакомившись с описанием организационной проблемы, самостоятельно анализируют ситуацию, диагностируют проблему и представляют свои идеи и решения с другими.

В зависимости от характера освещения материала используются ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения.

Ситуация-иллюстрация включает в себе пример из управленческой практики (как позитивный, так и негативный) и способ решения хозяйственной ситуации.

Ситуация-оценка представляет собой описание ситуации и возможное решение в готовом виде: требуется только оценить, насколько оно правомерно и эффективно.

Ситуация-упражнение состоит в том, что конкретный эпизод управленческой или социально-психологической деятельности подготовлен так, чтобы его решение требовало каких-либо стандартных действий.

В учебном процессе чаще всего используются три вида ситуаций [4]:

1) известная — для ее разрешения имеются конкретные образцы, в этом случае метод разрешения ситуации стандартный;

2) подобная — в этом случае ее необходимо сравнить с другими подобными ситуациями; подобные ситуации не всегда аналогичны, но в то же время могут иметь единую основу, которую можно видоизменять, приближая к рассматриваемой ситуации;

3) неизвестная — такая ситуация не встречалась в практической деятельности, ее нельзя сравнить с каким-либо образцом, а необходимо найти новый метод ее решения.

Самый распространенный метод ситуационного анализа — традиционный анализ конкретных ситуаций, который состоит в глубоком и детальном исследовании реальной или имитированной ситуации.

Использование метода анализа конкретных ситуаций позволяет развить аналитическое мышление детей, овладеть практическими навыками работы с информацией, формировать способности выбора оптимальных вариантов эффективного взаимодействия с другими людьми, стимулировать инновации, повышать мотивации к обучению теории проблемы.

В организации такого рода деятельности одной из перспективных технологий обучения становится кейс-технология (case-study). Ситуационный анализ включает метод анализа конкретных ситуаций, синтез проблемного обучения, информационно-коммуникативных технологий, метода проектов.

Для успешного внедрения кейс-метода в практику необходимо придерживаться методики работы. Для понимания кейс-метода каждому участнику готовится файл с документами. Предлагается заглянуть внутрь и познакомиться с содержимым файла. Основу кейс-метода составляет сам кейс — описание конкретной ситуации, техническое задание и источник информации. Педагоги делятся на 3—4 группы. В группе не более 6 участников.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, кейс-метод позволяет погрузить группу в проблемную ситуацию и путем подбора решений найти выход. При этом результатом работы является не только наиболее хорошее решение проблемы, но и сам процесс выработки решения.

Во-вторых, использование кейс-метода обеспечивает высокую активность и личную включенность педагогов при работе с кейсом за счет широкого использования методов активного обучения.

В-третьих, очень важна ориентация на практическое использование полученных знаний, тесная связь содержания кейса с практикой. Этой цели служат и групповые обсуждения и задания, которые педагоги прорабатывают в малых группах.

В-четвертых, кейс-метод позволяет изучить эмоционально сложные ситуации в безопасных условиях, а не в реальной жизни. Участники могут учиться без чувства тревоги за неприятные последствия, которые могут возникнуть при принятии неправильного решения.

Заключение. Инновационное образование может дать только то учреждение дошкольного образования, педагоги которого сами активно занимаются инновационной деятельностью. Творческая деятельность педагога предполагает гибкость мышления, способность к прогнозированию, генерированию идей, рефлексии, стремление к совершенствованию. Опыт решения педагогических задач-ситуаций поможет обогатить педагога навыками профессиональной деятельности, сформировать устойчивую педагогическую позицию как основу профессионализма.

Список цитируемых источников

1. *Андреев, В. И.* Введение в европейскую сравнительную педагогику / В. И. Андреев. — Минск : НИО, 2001. — 110 с.
2. *Антоненя, Т. Л.* Интерактивные методы работы — как эффективное сотрудничество с семьей: семинары-тренинги : пособие для педагогов / Т. Л. Антоненя, И. А. Стовбыра. — 2-е изд. — Мозырь : Выснава, 2018. — 83 с.
3. *Багнюк, Н. В.* Интерактивные методы и формы социально-педагогической работы с учащимися : метод. рекомендации / И. В. Багнюк, А. П. Безрукова. — 7-е изд. — Минск : РИПО, 2018. — 60 с.
4. *Интерактивная педагогика в детском саду : метод. пособие / О. В. Буданова [и др.] ; под общ. ред. Н.Ф. Микляевой.* — М. : Сфера, 2012. — 119 с.
5. *Кашлев, С. С.* Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. — 2-е изд. — Минск : ТетраСистемс, 2013. — 222 с.
6. *Панина, Т. С.* Современные способы активизации обучения : учеб. пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. — 4-е изд. — М. : Академия, 2008. — 175 с.

УДК 376.32

Д. А. Уваров

Брестская областная организация ОО «БелТИЗ», Брест

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПО ЗРЕНИЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕАБИЛИТАЦИИ

Я никогда не думал,
что старость так привлекательна.
Л. Н. Толстой

Введение. Сегодня появились принципиально новые подходы к проблеме информационного обеспечения незрячих и слабовидящих людей, открывающие им прямой доступ к информации, размещённой на различных видах носителей. Новые компьютерные технологии обеспечивают равные для всех пользователей условия доступа к информации и выступают при этом мощным средством реабилитации, компенсируют недостаток зрения.

Тифлотехнические средства реабилитации для слепых и слабовидящих — совокупность специальных средств и приспособлений, позволяющих осуществлять компенсацию выраженных нарушений функций органа зрения и способствующих активному приспособлению человека к окружающей среде.

Основная часть. В настоящее время в деятельность слепых и слабовидящих всё шире вводятся технические средства компенсации дефекта зрения (тифлоприборы). Их назначение — приблизить объём информации, получаемой при дефектах зрения, к объёму той информации, которую получают нормально видящие люди.

При потере зрения человек попадает в информационный вакуум, не имеет представлений об образе жизни без контроля зрения, не имеет самостоятельных навыков передвижения, ведения

домашнего хозяйства, самообслуживания. Такие люди обычно занимают пассивную жизненную позицию, зависимы от посторонней помощи. Люди с глубокими нарушениями зрения испытывают социальную и информационную депривацию. Следствием этого являются эмоционально-волевые расстройства, комплекс неполноценности, развитие депрессии, изменения поведения, неадекватное восприятие проблемы инвалидности самим больным и многие другие психологические проблемы.

Нарушения зрения влекут за собой не только сенсорную (зрительную) депривацию, но и депривацию эмоциональную (аффективную) и социальную. По мнению таких специалистов, как В. Гудонис, С. С. Лебедева, А. Г. Литвак и других, зависимость развития психики от состояния зрительных функций чаще проявляется не столько в конечных результатах этого процесса, сколько в его динамике. Именно неблагоприятная среда, некачественное обучение, неквалифицированная помощь, ограниченность социальных контактов способны сформировать у людей с дефектом зрения нежелательные личностные качества: негативный взгляд на окружающий мир, на человека, неверие в себя, в свои силы. Таким образом, социальные факторы, влияние которых на человека не зависит от состояния его здоровья, от момента возникновения и степени патологии зрения играют едва ли не решающую роль в формировании личностных качеств и свойств [1—3].

Типичными для людей в ситуации инвалидности являются переживания одиночества и изоляции [4]. Одиночество является значимым компонентом в структуре негативных переживаний инвалидов. Наряду с проблемой социальной изолированности людей с инвалидностью важной является проблема их социальной фрустрированности. У человека с ограниченными возможностями меньше, чем у других членов общества, ресурсов для преодоления жизненных препятствий.

Фрустрация (лат. *frustratio* обман, тшетное ожидание) — психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Она возникает в ситуации конфликта, когда, например, удовлетворение потребности наталкивается на непреодолимые или труднопреодолимые преграды и сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и т. п. Высокий уровень фрустрации приводит к дезорганизации деятельности и снижению ее эффективности.

Для решения социальных и бытовых проблем людям старшего возраста со зрительными нарушениями Брестской областной организацией ОО «БелТИЗ» предоставляется услуга «обучение и содействие инвалиду по зрению самостоятельному ориентированию в пространстве и быту посредством адаптивных устройств».

В арсенале инструктора «БелТИЗ» имеются следующие технические средства реабилитации:

– трость тактильная (белого цвета) разных размеров (от 700 до 1 200 мм), пластиковая, металлическая, складная, телескопическая;

– часы наручные с синтезатором речи — речевое, звуковое сопровождение функций; озвучивают часы, минуты актуального времени и при настройке часов и будильника; мелодии звонка;

– специальные устройства для чтения «говорящей книги» — предназначены для компенсации ограничений способности к обучению, общению, трудовой деятельности, особенно лиц, занятых в профессиях интеллектуального труда, овладения навыками самообслуживания. К ним относятся: тифломагнитолы различных типов и фирм производителей; тифлоплееры различных типов и фирм производителей; другие специальные устройства для чтения «говорящей книги»;

– daisy text player HV-E5 — многофункциональный плеер, позволяющий читать различную информацию в следующих форматах: DAISY2.0, 3.0, MP3, WMA, WAV, FLAC, APE, ACC, OGG, RA, M4A, RM, RMVB, AVI, MP4, 3GP, MOV, WMV, FLV, MPG, MPEG, TXT, HTML, MHT, DOC, DOCX, EPUB, PDF и др.; говорящие интерфейс, радио, диктофон, часы, будильник, календарь, органайзер, компас, секундомер, таймер, комфортная навигация; встроенная память 6 Gb, микро SD до 32 Gb;

– тестер уровня жидкости — техническое средство невизуального контроля наполнения жидкостью любой бытовой ёмкости;

– нож-дозатор — позволяет нарезать продукты одинаковыми ровными ломтиками толщиной до 20 мм, который задает переустанавливающийся ограничитель;

– говорящая рулетка “Tape King” — функции устройства обеспечивают незрячему человеку возможность самостоятельно произвести замеры различных предметов и расстояний, имеется функция сохранения размеров в памяти, работа с ними. Также устройство позволяет измерить угол наклона относительно горизонтальной и вертикальной осей;

– маркер цифровых меток “PenyTalks” — устройство предоставляет возможность установления голосовых меток на любой предмет (упаковка таблеток, пакет, банка или иная ёмкость с продуктом питания, одежда, документ и др.) и затем (по мере необходимости) самостоятельно идентифицировать эти предметы;

– переносной видеоувеличитель “CLOVER 4.3” — 4,3-дюймовый дисплей, увеличение изображения до 30 раз, имеет функцию фиксации изображения для последующей работы с ним на удалённом от предмета расстоянии, а также функцию выбора подходящего к зрительным особенностям пользователя цвета фона и изображений, имеется подставка для письма.

В современном мире адаптивным устройством может выступать смартфон. В подавляющем большинстве современных смартфонов предустановлена одна из программ экранного доступа (TalkBack, Voice Assistant), позволяющая управлять смартфоном с помощью жестов и голосовой обратной связи. Также незрячий может пользоваться функцией голосового управления для доступа к некоторым функциям смартфона.

Существуют специальные программы, разрабатываемые для незрячих, например Blind Droid Wallet предназначена для определения купюр с помощью камеры смартфона, TapTapSee — программа для идентификации предметов, изображённых на фото. Многие незрячие пользуются программами для прослушивания аудиокниг.

Многие люди старшего возраста охотно пользуются простыми средствами реабилитации, такими как часы, нож-дозатор, тактильный метр, термометр с речевым сопровождением. Однако более сложная техника, например смартфон, многофункциональный плеер, компьютер, вызывает у них реакцию сопротивления. На когнитивном уровне они не понимают, что может дать им данная техника. Встречается нежелание изменить свои привычные стратегии поведения, выйти из привычной зоны комфорта. Более мотивированными к использованию технических средств реабилитации являются одинокие люди с инвалидностью, так как это единственный способ для них быть адаптированными, управлять бытом, получать новую информацию, а также способ разнообразить свой досуг.

Существенным препятствием для приобретения технических средств реабилитации незрячими и слабовидящими является высокая денежная стоимость устройств, сложность их самостоятельного освоения, проблема сервисного обслуживания.

Заключение. Наличие социально-психологических проблем важно учитывать в ходе обучения людей старшего возраста с инвалидностью по зрению использованию технических средств реабилитации.

Список цитируемых источников

1. Гудонис, В. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушенным зрением / В. Гудонис // Дефектология. — 1996. — № 2. — С. 7.
2. Лебедева, С. С. Актуальные проблемы образования инвалидов как средства их социальной адаптации / С. С. Лебедева // Образование как средство социальной адаптации инвалидов: опыт и перспективы / сост. С. С. Лебедева. — СПб., 1998. — С. 5.
3. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак. — СПб. : РГПУ, 1998. — 271 с.
4. Добровольская, Т. А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социолог. исслед. — 1991. — № 5. — С. 3—8.

УДК 37.011.33:81

И. В. Угликова

Учреждение образования

«Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилев

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Иностраный язык относится к дисциплинам, обязательным к освоению студентами любого неязыкового факультета в процессе обучения в учреждении высшего образования Республики Беларусь. Одним из требований к современному высшему профессиональному образованию в нашей стране является построение учебно-познавательного процесса на основе взаимосвязи между общеобразовательными, общепрофессиональными и специальными дисциплинами. Следовательно, иноязычное образование должно иметь ярко выраженную профессиональную ориентацию, и в качестве одного из его направлений следует рассматривать воспитание профессиональной

культуры будущих специалистов. В контексте разговора о подготовке студентов юридических специальностей значимой составляющей профессиональной культуры выступает правовое сознание.

Основная часть. На современном этапе развития иноязычного образования целью изучения иностранного языка в белорусских вузах (на непрофильных факультетах) выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющее использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения [1, с. 6—7]. Достижение заявленной цели осуществляется в рамках освоения предметно-тематического содержания, представленного модулями социального и профессионального общения. Подобный подход к структурированию содержания учебного материала является проявлением междисциплинарности иностранного языка как учебного предмета, призванного способствовать не только расширению образовательного кругозора и социализации личности будущих специалистов, но и подготовке к последующей профессиональной деятельности. Это позволяет говорить о том, что изучение иностранного языка в высшей школе носит профессионально ориентированный характер (подробнее [2]), выступая средством повышения профессиональной компетентности и личностно профессионального развития студентов, и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности выпускника современной высшей школы [3, с. 3].

Содержание профессионального модуля, предлагаемое к освоению студентам специальностей «Правоведение» и «Экономическое право» в МГУ им. А. А. Кулешова в рамках изучения иностранного языка, также отражает потребности студентов, диктуемые особенностями их будущей профессии. В структуру модуля входят: терминологический словарь; тексты профессионально ориентированной тематики; упражнения на накопление и систематизацию словарного запаса и понимание прочитанного, на основе которых формируется готовность к осуществлению последующей интерпретационной деятельности, в том числе обсуждению, аннотированию, реферированию и др. Подобное построение обеспечивает деятельность обучающихся, направленную на изучение и последующее усвоение профессионально ориентированных лексических единиц (объединенных в кластеры по логическому принципу), создает условия для наиболее полного понимания содержания текстов, поэтапного формирования умений и навыков реферирования и аннотирования текста, ведения беседы и обмена мнениями по их содержанию.

Материалы профессионального модуля обеспечивают условия для изучения предмета и содержания специальности, структуры и характера профессиональной деятельности специалистов, типичных ситуаций производственного общения, социокультурных норм делового общения, основ профессиональной этики и другие важные аспекты. Изучение данных материалов позволяет обучающимся получить дополнительные профессиональные знания и стимулирует формирование профессионально значимых качеств личности и системы правовых взглядов, составляющих в том числе и основу *правового сознания*.

Исследователи отмечают, что проблема формирования правового сознания студентов юридических специальностей заслуживает особого внимания, так как «от успешности ее решения во многом зависит не только профессиональный уровень будущих работников правоприменительной и правоохранительной системы, но и состояние всего общества» [4, с. 51].

Существуют различные подходы к содержательной наполняемости термина «правосознание». Наиболее развернутую трактовку предложил Д. Я. Ягофаров, определяя его как «совокупность знаний, идей, убеждений, в целом мировоззрения, а также чувств, эмоций, настроений, ценностных ориентаций, установок, оценок к действующему или желаемому (предполагаемому) праву, его ценностям, принципам, нормам, к поведению в сфере права, как правомерному или неправомерному, справедливому или несправедливому» [5, с. 108].

На формирование правосознания на макроуровне (как одной из форм общественного сознания) оказывает влияние комплекс социально-политических, экономических, культурных факторов, взаимосвязанных между собой и взаимодействующих с политическим сознанием, системой морально-нравственных и религиозных установок, искусством, философией и другими науками. Неоспорима в этом процессе и роль правового образования как целенаправленного, управляемого, организованного педагогического процесса, имеющего целью передачу определенной системы правовых представлений, понятий и норм, формирование высокого уровня правосознания и правовой культуры [4, с. 55]. Однако поскольку правовое образование с различной степенью интенсивности осуществляется на протяжении всей жизни, то в отношении студентов юридических специальностей более корректно говорить о формировании *профессионального правосознания*, под которым понимают

«правовое сознание юристов, которое складывается в ходе специальной подготовки и в процессе осуществления практической юридической деятельности» [4, с. 54].

Анализ структуры феномена правосознания не входит в задачи данной работы, однако совершенно очевидно из представленных выше определений, что его неотъемлемыми компонентами выступают когнитивный (комплекс юридических знаний), деятельностный (умение грамотно применять правовые нормы, использовать знания на практике), ценностно-ориентационный (отношенческая составляющая) и рефлексивный. И иностранный язык может повлиять на каждый из них, что реализуется, во-первых, через соответствующую направленность содержания учебных материалов профессионального модуля, во-вторых — через использование активных форм и методов обучения, в том числе многообразия дискуссионных методов и решение кейсов.

Проиллюстрируем их сочетание на конкретном примере. Учебно-методические материалы “Legal System in Belarus”, предлагаемые студентам в рамках изучения профессионального модуля, знакомят обучающихся с основными этапами формирования белорусской правовой системы, содержат краткую характеристику основных особенностей семьи романо-германского права, к которой относится отечественная правовая система, описывают основные группы элементов в структуре правовой системы, одна из которых включает и правосознание; при этом достоверность представленной информации обеспечивается за счет использования материалов официального правового портала Республики Беларусь [6].

По итогам работы с текстовым материалом и системой сопровождающих его упражнений (в том числе структурно-логической схемой, заполненной самостоятельно) студенты пополняют свой активный профессиональный словарный запас, включаются в обсуждение основных черт и структуры правосознания, получают возможность ощутить себя носителями определенной системы взглядов, поделиться своим восприятием права, каким они его осознают и каким хотели бы видеть в идеале с точки зрения справедливости или несправедливости, мягкости или строгости, совершенства или несовершенства, эффективности или неэффективности, достоинств или недостатков.

Изучение других материалов профессионального модуля учебно-методического комплекса по дисциплине «Иностранный язык», внедренного в МГУ имени А. А. Кулешова (в том числе обсуждение кратких характеристик ряда уголовных или административных дел, вынесенных или возможных судебных решений, выработка коллективных нормативных решений в ходе совместной групповой деятельности), также несет в себе значительный потенциал с точки зрения формирования профессионального правосознания студентов I и II курсов юридических специальностей.

Заключение. Изучение профессионального модуля как неотъемлемая составляющая иноязычного образования в учреждениях высшего образования дополняет комплекс знаний о праве как о системе норм и практике их реализации, получаемых студентами-юристами при освоении профильных дисциплин, и оказывает реальное регулятивное воздействие, обеспечивая условия для их присвоения на уровне ценностных ориентаций, что будет способствовать их адекватному нормативному применению и закреплению в ходе последующей практической деятельности.

Подобный подход к организации учебно-познавательного процесса на занятии по иностранному языку обеспечивает комплекс условий для обмена разнообразными, порой полярно противоположными суждениями о праве на базе проанализированной информации, что способствует формированию столь необходимых профессиональных умений и навыков будущих юристов и стимулирует формирование их профессионального правосознания в единстве правовой идеологии и правовой психологии.

Список цитируемых источников

1. Иностранный язык : учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: Л. В. Хведченя, И. М. Андреасян, О. И. Васючкова. — Минск : РИВШ, 2008. — 32 с.
2. Угликова, И. В. Реализация междисциплинарных связей в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранному языку / И. В. Угликова // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь : материалы III Респ. науч. интернет-конф., Могилев, 25 окт. — 25 дек. 2014 г. / МГУ им. А. А. Кулешова». — Могилев, 2015. — С. 34—37.
3. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов ; под ред. П. И. Образцова. — Орел : ОГУ, 2005. — 114 с.
4. Сатонина, Н. Н. Особенности правового сознания студентов-юристов / Н. Н. Сатонина, Н. Н. Ярушкин // Вестн. Самар. гуманитар. акад. Серия «Психология». — 2008. — № 1 (3). — С. 50—57.
5. Ягофаров, Д. А. Теория государства и права : словар.-справ. пособие / Д. А. Ягофаров. — Екатеринбург, 1997. — 108 с.
6. Legal system // National Legal Internet Portal of the Republic of Belarus. — [Electronic resource]. — Access mode: <http://law.by/legal-system/general-information/>. — Access date: 22.09.2018.

Ф. В. Филина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-
экономический университет», Москва, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. С экономической точки зрения качество какого-либо блага, в том числе и высшего образования, есть его полезность. С позиции отдельного индивида качество высшего образования — это индивидуальная выгода, которую этот индивид может от него получить. С позиции общества качество образования — это совокупность и интенсивность положительных эффектов, которые общество может получить от высшего образования своих граждан для его социально-экономического развития. Определив совокупность этих эффектов и измерив их интенсивность, мы тем самым дадим характеристику и оценку высшего образования граждан на уровне его сущности.

Основная часть. Определяя суть и интенсивность полезных эффектов для общества от высшего образования, выявляя и реализуя условия и факторы их максимизации при том или ином уровне затрат экономических ресурсов, общество может рационально управлять благом — высшим образованием — на уровне понимания его сущности. Один из инструментов управления качеством высшего образования — мониторинг показателей эффективности вузов. Эффективность деятельности вузов в рамках проводимого в настоящее время мониторинга оценивается по основным направлениям, состав и содержание которых корректируется, уточняется ежегодно. Они характеризуют общий уровень подготовки принятых на обучение студентов по среднему баллу ЕГЭ, показатели научно-исследовательской работы преподавателей в вузе, среднюю заработную плату преподавателей в вузе, показатели трудоустройства выпускников [1].

Показатели мониторинга корреспондируют с характеристиками эффективности деятельности вузов, но только косвенно, поскольку установленный набор показателей отражает условия ведения образовательной деятельности в вузах, факторы, от которых зависит результативность этой деятельности, но не сам результат.

Результат же можно оценить с точки зрения качества полученных студентами знаний и навыков, степени полезности их применения для общества. Прямая оценка результативности обучения возможна на основе соотнесения достигнутого качества обучения специалистов потребностям развития экономики, структурных изменений в ней, количества и структуры требуемых рабочих мест для обладателей дипломов о высшем образовании. В дальнейшем оценка результативности должна уточняться по тому, насколько результативно работают выпускники, в какой степени их знаний и навыков достаточно для овладения соответствующими профессиями, насколько они способны к дальнейшему самообучению и саморазвитию. Должна работать и обратная связь в виде сигналов о том, что и как надо изменить в процессе обучения для достижения большего соответствия потребностям развития экономики и общества в целом.

Система мониторинга качества высшего образования в России должна быть построена на выявлении тех характеристик высшего образования, которые в настоящее время, в конкретной социально-экономической ситуации оказывают наиболее сильное позитивное влияние на экономическое развитие нашей страны.

Очевидно, что качество образования влияет на экономическое развитие общества через человеческий капитал — фактор производства, результативность, эффективность использования которого во многом определяется именно качеством существующей системы образования [2]. Направлений этого влияния много, полностью описать их в небольшой статье невозможно, поэтому целесообразно выделить в первую очередь главные каналы. Таковыми, по нашему мнению, являются:

1) полнота и адекватность потребностям экономики ресурсного обеспечения образовательного процесса в вузах: достаточность лабораторного оборудования, аудиторного фонда, качества программ, книжного фонда, иного учебно-методического обеспечения, уровень подготовки

и профессионализма профессорско-преподавательского состава. От ресурсного обеспечения зависят полнота, достаточность знаний и навыков обучаемых студентов, эффективность выполняемых ими в хозяйственных процессах функций;

2) уровень и адекватность мотивации студентов и преподавателей к обучению. Уровень: разнообразие и интенсивность мотивации студентов должны быть достаточны для того, чтобы побудить их к овладению всеми знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для результативного применения в условиях формирования и последующего развития инновационной экономики. Мотивы же, направляющие процесс обучения, должны соответствовать природе тех экономических и социальных сил, факторов воздействия, которые внутренне, на сущностном уровне присущи организации социально-экономического строя России, способны сформировать и использовать относительные стратегические преимущества развития российской цивилизации;

3) соответствие структуры подготовки, знаний, умений, навыков обучаемых в системе высшего образования структуре рабочих мест, которые станут вакантными к моменту окончания обучения, а также требованиям профессий и содержанию производственно-хозяйственных процессов, в которых выпускникам предстоит участвовать.

Выявленные три основных направления влияния качества образования на экономическое развитие являются ключевыми для современного этапа развития российского образования и российского общества, потому что они являются базовыми для организации высшего образования в условиях рыночной экономики; потому что именно на этих ключевых направлениях в современном российском образовании накопилось много нерешенных проблем, решение которых позволит получить гораздо больший эффект для последующего развития экономики и общества, чем те эффекты, которые прогнозирует, но не может реализовать современная российская образовательная политика.

Что касается ресурсного обеспечения высшего образования, то, как отмечал в своих работах О. Н. Смолин, в 1990-е гг. реальное финансирование образования сократилось в 8 раз, а науки — в 20 раз. В течение первого десятилетия XXI в. оно несколько повысилось, но далеко не восстановилось [3, с. 30—31]. В результате доля бюджетных расходов на образование сократилась с 10—12% в 1950-х гг. в СССР до примерно 3,5% в настоящее время. Замедление темпов экономического роста страны в последние годы корреспондирует с уменьшающейся долей расходов на образование по отношению к ВВП и снижением качества высшего образования. Следствием недофинансирования высшего образования является ухудшающееся качество преподавательского состава вузов. Уровень оплаты труда преподаватели вузов во многих регионах России сегодня остается ниже среднего по региону. Работа преподавателей перестала быть престижной, и наиболее способная молодежь после окончания вузов редко выбирает карьеру преподавателя.

Повышению качества высшего образования препятствует «недопонимание того, что существующий уровень финансирования отечественного образования и науки разрушителен не только для самого образования, но и для будущего России [4]. Социальный институт образования в настоящее время представляет собой важнейший институт духовного и материального воспроизводства жизни общества» [5. С. 108].

Говоря о мотивации образовательной деятельности, надо отметить, что она зависит от организации общества и экономики. Когда организация образования в вузах находится в руках частных лиц, мотивы материальной выгоды частных лиц становятся определяющими. Руководители вузов заинтересованы в максимизации доходов и минимизации затрат, обучаемые — в высоко оплачиваемой и статусной работе, работодатели обучаемых — в максимизации прибыли от использования труда специалистов-выпускников вузов. Однако образование является смешанным благом, создающим значительные внешние положительные эффекты для общества. Частные лица не могут эффективно управлять этими эффектами. Наоборот, они стремятся извлечь частную выгоду от общественной полезности образования, что резко уменьшает выгоды для общества: тогда общественная полезность высшего образования либо не реализуется вообще, либо реализуется в усеченном виде.

Заключение. В социально ориентированном государстве большинство граждан получают выгоды от совместного использования общественных и смешанных благ. Эти выгоды создают заинтересованность граждан в создании благоприятных условий развития экономики и общества. В таком случае граждане получают не только полные материальные условия для воспроизводства их квалифицированной рабочей силы, но и воспроизводство квалифицированной рабочей силы, человеческого капитала поднимается на новый уровень благодаря дополнительным социальным

мотивам обучения и использования выпускниками вузов приобретенных знаний и компетенций. Это создает дополнительные социальные мотивации, реализуемые как в процессе обучения, так и в процессе практического применения приобретенных образовательных компетенций.

Для того чтобы эти мотивации были включены в воспроизводственный процесс, необходимо адекватное гражданское воспитание, в том числе в процессе обучения, а также стратегическое управление экономикой, активно использующее положительные внешние эффекты от образования в интересах всего населения.

Список цитируемых источников

1. Методика расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования, 2018 г. [Электронный ресурс] : утв. М-вом образования и науки РФ от 30.03.2018 г. № ИК-139/05 вн // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». — М., 2018.

2. *Лаптев, С. В.* Человеческий капитал в системе стратегического управления развитием экономики / С. В. Лаптев // Государственное и муниципальное управление : уч. зап. СКАГС. — 2016. — № 1. — С. 87—94.

3. *Смолин, О. Н.* Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал / О. Н. Смолин // Социолог. исследования, 2015. - № 7. - С.30-31.

4. Лаптев С.В., Филина Ф.В. Проблемы выбора финансово-экономической модели организации высшего образования // Фундаментальные исслед. — 2016. — № 10-1. — С. 140—148.

5. *Хисматуллина, З. Н.* Управление гарантированным качеством образования в высшей школе / З. Н. Хисматуллина, Э. Б. Гаязова // Упр. устойчивым развитием. — 2016. — № 6. — С. 108.

УДК 373.2

Ма Цзэцу

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ПРОЦЕССЫ ИНТЕГРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Интегративные процессы в современном научном знании расширяют возможности для исследований теоретического и прикладного характера. В данной статье рассматриваются процессы интеграции в контексте формирования пространственно-временных представлений детей старшего дошкольного возраста на основе комплексного анализа категорий «пространство» и «время» в историческом аспекте.

Основная часть. Велика роль философов, психологов, физиологов в исследовании проблемы времени и пространства. Так, И. Кантом — основоположником немецкого классического идеализма — категория «время», как и «пространство», рассматривалась как априорная форма чувственного восприятия. «Если мы возьмем предметы так, как они могут существовать сами по себе, то время есть ничто. Оно имеет объективную значимость только в отношении явлений, потому что именно явление суть вещи, которые мы принимаем за предметы наших чувств, но оно уже не объективно, если отвлечься от чувственной природы нашего созерцания, т. е. от свойственного нам способа представления, и говорить о вещах вообще» [4, с. 139]. В то же время необходимо отметить, что И. Кант имеет определенные заслуги в разработке учения о времени. Именно он один из первых поставил вопрос о философском значении времени, указав на то, чтобы каждое событие рассматривалось по отношению ко времени, обратив внимание на связь времени с причинностью и др.

Исследователь Ф. А. Ланге в своих работах попытался подтвердить кантианское положение об априорности времени и пространства, указав, что эти категории имеют значение в рамках человеческого восприятия, ссылаясь на психофизическую организацию, присущую только человеку. По его мнению, «...если пространство и время, — и не суть готовые формы, которые наполняются материалом посредством нашего сношения с вещами, то они могут все-таки быть формами, которые

в силу органических условий, может быть недостающих в других существах, необходимо возникают из нашего механизма ощущения. Едва ли даже в самом деле, возможно в этом более тесно ограниченном смысле сомневаться в априорности пространства и времени. Психофизическое устройство, в силу которого мы принуждены созерцать вещи в пространстве и времени, во всяком случае существует прежде всякого опыта» [6, с. 46].

В домарксистской философии, а также в классической физике пространство нередко отрывалось от материи, рассматривалось как самостоятельная сущность или как внешнее условие существования и движения тел — субстанциональная концепция. В концепции И. Ньютона абсолютное пространство понималось как пустоеместилище тел; пространству приписывались некоторые субстанциональные признаки — абсолютная самостоятельность и самодостаточность существования; при этом пространство не рассматривается как порождающая субстанция, на которой возникают все тела. Можно убрать из пространства все тела, и всё же пространство останется, а свойства его сохранятся. Конечной, абсолютной и порождающей субстанцией в материалистической натурфилософии признавалась лишь движущаяся материя, существующая и изменяющаяся в пространстве и во времени как внешних условиях бытия. Ньютон считал, что время и пространство существуют независимо от человека, поясняя это следующим образом: «движение материальных вещей и явлений имеют отношение лишь к измерению времени и пространства в обыденной жизни, но не к самому их существованию и свойствам». Свою концепцию «пространства, времени» И. Ньютон основывал на том, что «познание Пространства и Времени происходит на практике при помощи измерения ограниченно-пространственных соотношений между материальными объектами и отношений временных процессов (как меры продолжительности)» [3, с. 727—728].

С позиций материализма реляционная концепция о неразрывности материи, пространства и времени рассматривалась в трудах представителей диалектического материализма (К. Маркс, Ф. Энгельс), которые утверждали, что в мире нет ничего, кроме движущейся материи. В свою очередь движущаяся материя не может двигаться иначе как в пространстве и во времени [5]. При этом пространство выражает: взаимное расположение материальных объектов впереди, позади, вне, внутри, около, далеко и т. д.; способность их занимать определенный объём, иметь протяжённость — длину, ширину и высоту; свойство объектов иметь определённую форму, структуру.

Далее мы рассматриваем представления о пространстве и времени в различных отраслях науки. В культурологии, переосмысливая категории пространства и времени, М. М. Бахтин ввел понятие хронотопа как конкретного единства пространственно-временных характеристик [1, с. 121—122]. Пространство и время культуры, по его мнению, всегда связаны с субъективными переживаниями, меняющимися в разных исторических эпохах и культурных ситуациях. По сути, понятие хронотопа основывается на фундаментальных естественно-научных открытиях начала XX в.: теории относительности, показавшей единство четырехмерного пространственно-временного континуума, и концепции ноосферы В. И. Вернадского, в которой единое пространство-время связано с духовным измерением жизни. В настоящее время понятие хронотопа широко используется в эстетике и литературоведении. Содержащиеся в произведении смыслы могут быть объективированы только через их пространственно-временное выражение. При этом как и автор, так и само произведение, а также воспринимающий его читатель, любой слушатель и зритель обладают собственными хронотопами, т. е. им свойственно самостоятельное раскрытие смыслов произведения. Каждый вид искусства характеризуется своим типом хронотопа. В соответствии с этим различные виды искусства подразделяются на пространственные (в хронотопах которых временные качества выражены в пространственных формах); временные (где пространственные параметры переданы временными координатами); пространственно-временные (в которых присутствуют хронотопы обоих типов).

Категория «время» в психологии — предмет многочисленных теоретических и экспериментальных исследований. К основным аспектам времени, которые являются наиболее существенными, относятся: психофизический, психофизиологический, социально-психологический, личностно-психологический. Выделяются также три масштаба исследования времени: ситуативный (реализация непосредственного восприятия и переживание коротких временных интервалов, несоизмеримых с длительностью человеческой жизни в целом); биографический (концепции времени взрослого и ребенка, представителей различных социальных групп); исторический (исследование времени в области выяснения закономерностей осознания личностью исторического прошлого и будущего).

В современных научных исследованиях выделены различные виды пространства человека: «жизненное пространство» (К. Левин, В. А. Писачкин), «психологическое пространство»

(С. К. Нартова-Бочавер), «бытийное пространство личности» (А. В. Бурмистрова), «внутриличностное пространство» (Э. Исаева), «личное пространство» (Е. М. Рейт), «личностное пространство» (Н. Н. Мозговая), «внутренний мир личности» (В. Д. Щадриков) и др.

В музыкально-педагогическом словаре понятие «время» определяется исследователями Л. Д. Глазыриной, Е. С. Поляковой как «одна из основных форм (наряду с пространством) существования материи; длительность существования всего явленного в действительности; свойство реальности, выраженное в непрерывном существовании... . Субъективное время человека существует в двух моделях восприятия: модель мгновенного и модель линейного времени. Модель мгновенного времени обеспечивает сиюминутное переживание музыкального образа, а модель линейного времени — проживание и осмысление своего музыкального и духовного опыта» [2, с. 40].

Авторами также рассматривается «пространственная музыка», в которой применяются пространственно-звуковые эффекты; «пространство жизненное» — интерсубъективный мир личности; определяемая индивидуальными особенностями личности и внешними обстоятельствами сфера жизнедеятельности человека; «пространство художественное» как среда, окружающая героя художественного произведения, что определяет пространственно-временной континуум художественной реальности [2, с. 232].

Заключение. Экскурс в историю о сущности времени и пространства показал, что данные категории в их рассмотрении в каждом отдельном периоде, случае, в каждой научной области должны рассматриваться с точки зрения понимания интегративных процессов.

Список цитируемых источников

1. *Бахтин, М. М.* Формы времени и хронотопа в романе Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Литератур.-крит. ст. — М., 1986. — С. 121—122.
2. *Глазырина, Л. Д.* Музыкально-педагогический словарь / Л. Д. Глазырина, Е. С. Полякова. — Минск : Беларуская навука, 2018. — С. 232.
3. История философии : энциклопедия. — Минск : Интерпрессервис : Книж. дом, 2002. — С. 727—728.
4. *Кант, И.* Сочинения в шести томах / И. Кант. — М., 1964. — Т. 3. — С. 139.
5. *Кохановский, В. П.* Философия : учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Кохановский. — Ростов н/Д : Феникс, 1999.
6. *Ланге, Ф. А.* История материализма и критика его значения в настоящее время / Ф. А. Ланге. — Т. 2. — С. 46.

УДК 004.915

И. Б. Чеботарева, Р. И. Чеботарев, Е. В. Гавриш, Ю. А. Гузенко

Харьковский национальный университет радиоэлектроники, Харьков, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ТУРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В последнее время наиболее интересное и активно развивающееся направление трехмерной визуализации — это разработка 3D-панорам и виртуальных туров, которые во всем мире признаны незаменимым средством продвижения товаров и услуг. Многие успешные компании выделяют в своем рекламном бюджете статью именно на эту инновационную рекламную технологию.

Целью представленной работы является анализ основных сфер применения виртуальных панорам, определение наиболее перспективных областей, где они могут быть востребованы, разработка виртуальных туров, которые могут быть использованы в образовательных целях.

Основная часть. Рассмотрим основные направления, где наиболее активно используются данные технологии [1].

1. Агентства недвижимости, строительные и девелоперские компании. Просматривая сферическую 3D-панораму, зритель получает гораздо больший объем визуальной информации о рассматриваемом объекте, чем на обычной фотографии. Виртуальные панорамы обладают настолько высокой способностью отражения реальности, что практически могут заменить реальное посещение объекта.

Посетитель сайта недвижимости получает возможность оценить объект самостоятельно в удобное для него время, не выходя из собственного офиса или дома. Сотрудникам агентства недвижимости не придется тратить время на показы объектов и детально описывать все достоинства той или иной квартиры. Во многих случаях за них это прекрасно сделает 3D-панорама или виртуальный тур. Это позволит сократить количество сотрудников и уделить больше внимания реальным клиентам, принявшим решение о покупке.

2. Отели, дома отдыха, санатории, спа-салоны, рестораны, детские центры. Отправляясь в другой город выбрать себе гостиницу или пансионат через Интернет, человек, как правило, не останавливает свой выбор на первом же попавшемся варианте, а просматривает несколько. 3D-панорамы и виртуальные туры представляют прекрасную возможность продемонстрировать убранство и уют отеля или ресторана, расположение и оснащение комнат, ресторанов, спортивных залов, а также красоту окружающей территории. Так, пользователи могут не только познакомиться на сайте базы отдыха с перечнем услуг, но и выбрать интересующую их комнату, посмотреть все предлагаемые удобства. Это немаловажно, когда, например, семья с детьми собирается на длительный отдых.

3. Туристический и экскурсионный бизнес. Согласно исследованию организации “Harris Interactive”, одним из наиболее важных факторов при выборе места посещения является визуальная информация. Так, 73% опрошиваемых ответили, что выбирают место туризма или экскурсии в Интернете. Из них 69% считает, что наиболее важной информацией, необходимой для принятия окончательного решения, является именно визуальная информация — фотографии, а лучше виртуальные туры или видео; 59% опрошенных назвали 3D — сферические панорамы и виртуальные туры очень полезными при выборе места посещения или отдыха.

4. Инфраструктура городов. 3D-панорамами могут быть оснащены информационные центры и сайты городов. Виртуальные туры помогут туристам и гостям сориентироваться в городе, покажут наиболее интересные маршруты и достопримечательности (улицы, площади, здания). С помощью виртуальных туров также можно разобраться с транспортными узлами городов (метро, вокзалы и пр.).

5. Исторические и культурные достопримечательности, музеи, выставки. Еще одна сфера, которая может не только заинтересовать потребителей, но и принести определенную коммерческую прибыль. Виртуальные экскурсии, просмотры интерьеров замков, исторических зданий — хорошая реклама, привлекающая посетителей, а также возможность демонстрации помещений и экспонатов, которые по каким-либо причинам не могут быть представлены реальным посетителям.

6. Магазины и торговые центры. Многие магазины сегодня испытывают острую конкуренцию с развивающейся сферой онлайн-торговли. Интернет-магазины, экономя на расходах по содержанию торговых площадей и персонала часто могут предложить лучшую цену. Однако многим покупателям все-таки важно увидеть и потрогать то, что покупаешь. И 3D-панорама поможет склонить выбор покупателя в пользу визита в ваш магазин. Сферическая панорама или виртуальный тур позволит показать покупателю широкий ассортимент и оформление магазина.

7. Производители транспортных средств, автосалоны. С помощью сферической 3D-панорамы покупатель может посмотреть интерьер выбранной машины еще перед посещением салона. Виртуальная панорама позволяет идеально демонстрировать даже интерьеры с очень ограниченным размером. Помимо автосалонов с помощью 3D-панорам свои услуги могут рекламировать также компании, занимающиеся оформлением салонов автомобилей.

8. Учебные заведения и промышленные предприятия. В этой категории технологии 3D-визуализации можно и нужно использовать в образовательных целях. Виртуальный тур по предприятию может быть интересен по нескольким причинам.

Во-первых, показывая производственные процессы в виде 3D-панорам, организация или предприятие демонстрирует высокие стандарты качества, открытость и лояльность к конечному потребителю. С помощью возникающего эффекта присутствия виртуальный тур по производству можно сравнить с постоянно действующей экскурсией, доступной 24 часа в сутки.

Во-вторых, целевой аудиторией виртуального тура могут быть потенциальные инвесторы, покупатели и поставщики производственного оборудования, соискатели на различные вакансии производства. Они могут получить полное представление об интересующей их фирме, не выходя из дома или офиса. Это также работает на повышение имиджа фирмы.

Для наглядности был разработан сайт для репроцентра «Бурунин и К».

В связи с расширением фирмы появились новые производственные помещения и новое оборудование, возникла необходимость в более расширенной рекламе. Поэтому было принято решение не ограничиваться чисто информационным сайтом.

Сайт предоставляет информацию о компании, составе и характеристике оборудования, перечень предоставляемых услуг, прайс-листы, калькулятор заказа и пр. Помимо обычного функционала на сайте для удобства пользователей размещены 3D-панорамы производственных помещений с оборудованием и схемы проезда к двум офисам фирмы. Это особенно актуально, так как производственные мощности данной фирмы размещены в разных частях города, а для того, чтобы определиться, куда и как необходимо обратиться клиенту, достаточно на компьютере совершить виртуальное путешествие. Это не только экономит время, но и повышает доверие к фирме, которая так заботится о своих клиентах.

Если же рассматривать учебные заведения, то они без финансовых вложений могут заинтересовать и привлечь к себе абитуриентов, показывая реальные условия обучения и проживания студентов, материально-техническую базу вузов. В образовательных целях можно также создавать виртуальные лаборатории и культурные центры.

Интересным примером являются виртуальные панорамы музея Харьковского национального университета радиозлектроники. Они были созданы как дополнительная «ветвь» уже созданного тура по кафедре «Медиасистемы и технологии» и университету.

Данные панорамы объединены в виртуальный тур, который позволяет студентам, преподавателям и любым заинтересованным пользователям более детально познакомиться со всеми экспонатами музея ХНУРЭ. Музей имеет два зала, но они достаточно сложной формы, поэтому было определено оптимальное количество панорам для полного просмотра всей экспозиции.

Необходимым требованием является мультимедийность тура по музею, поэтому предусмотрено размещение ссылок на ключевые экспонаты музея и подключение соответствующей текстовой, аудио- или видеоинформации, которая дополняет обычное виртуальное путешествие по музею и делает его более информативным и интересным.

Разработанный виртуальный тур может быть также полезен абитуриентам, так как содержит ссылки на сайт приемной комиссии ХНУРЭ и кафедры МСТ.

В процессе разработки виртуальный тур просматривался с помощью Flash Player, который позволил локально, без размещения в Сети просмотреть скомпилированный проект, при необходимости внести изменения. Затем готовый проект был сохранен в формате HTML 5.0 и размещен на сайте, что позволило сделать виртуальный тур адаптивным для любых браузеров и любых устройств [2]. Такая технология разработки также позволяет изменять существующие в туре виртуальные панорамы. Это необходимо, например, если в музее выставляется новая экспозиция.

Виртуальный тур протестирован и размещен на сайте кафедры МСТ (<http://www.mst.nure.ua>) и на сайте ежегодной международной конференции «Полиграфические, мультимедийные и web-технологии» (<http://www.pmw.nure.ua>) для удобства ее участников. Доступ является свободным, посетители сайтов не ограничивают ни во времени проведения в туре, ни по количеству просмотров.

Заключение. Приведенные данные подтверждают, что 3D-панорамы и виртуальные туры привлекают внимание и вызывают интерес практически любого человека независимо от его возраста и социального статуса. Виртуальные панорамы могут быть крайне полезны тем, кто не отстает от прогресса и стремится вести и рекламировать свой бизнес наиболее современным способом. Также актуальным является использование данных технологий в образовательных целях.

Список цитируемых источников

1. *Чеботарев, Р. И.* Сферы применения виртуальных панорам / Р. И. Чеботарев, Д. Ю. Морозова, А. В. Кондратьев // Полиграфические, мультимедийные и web-технологии : материалы Молодеж. шк.-семинара 2-й Междунар. науч.-техн. конф. / редкол.: В. Ф. Ткаченко [и др.]. — Харьков : Типография Мадрид, 2017. — С. 145—148.
2. *Чеботарева, И. Б.* Средства просмотра сферических 3D-панорам и виртуальных туров / И. Б. Чеботарева, В. С. Цигичко // Полиграфические, мультимедийные и web-технологии : материалы Молодеж. шк.-семинара 2-й Междунар. науч.-техн. конф. / редкол.: В. Ф. Ткаченко [и др.]. — Харьков : Типография Мадрид, 2017. — С. 244—249.

И. В. Чикова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет», Орск, Российская Федерация

ОБ ИНТЕРАКТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Модернизация системы образования и вузовского в частности обусловила существенные изменения, преобразования содержательного и технологического характера. Почти десятилетие назад интерактивные технологии понимались педагогическим сообществом как методы и приемы игровой направленности, что было нетрадиционным и новым для своего времени [5]. В сегодняшний век информатизации, когда происходит глобализация информации, информационных потоков, перед педагогом обозначается серьезная и одновременно трудная задача — адаптировать программы обучения под современное поколение студентов и при этом четко следовать государственным образовательным стандартам в рамках высшей школы [3; 7].

Основная часть. Новое поколение студентов, придя со школьной скамьи, уже вовлечено в образование посредством нетрадиционных технологий и методов, а следовательно, и вузовскому преподавателю нужно пересмотреть арсенал собственных методик, технологий, методов и адаптировать их к потребностям современного образования [4].

Пора больших технических перемен обуславливает новый подход к образовательному процессу, поиску технологий, которые бы способствовали формированию компетентности студентов и гармоничному развитию их личности [2]. Более того, пассивное обучение не актуально в соответствии с новыми образовательными стандартами. Напротив, постулируется активность в процессе обучения, использование методов обучения интерактивной направленности [6].

Рассмотрение специфичности интерактивных технологий и методов актуализирует особый тип взаимодействия педагога с обучающимися, который позволяет быть равноактивным каждому субъекту образовательного процесса, иметь равные права и осознавать обязанности [1; 8; 10]. Студенты в этой связи являются не пассивными участниками взаимодействия, а активными содейателями [10].

При таком подходе в образовании происходит стимулирование познавательной деятельности, активизация самостоятельности, возрастает значимость творчества и креативности [8].

Интерактивные технологии и методы, применяемые педагогом в вузе, способствуют переходу ранее постулируемого авторитарного подхода в демократический, что также является сущностью образования на современном этапе развития [2].

Итак, педагог на этапе модернизации образования должен владеть современными технологиями обучения, которые предполагают интерактивный характер и реализуются в сотрудничестве, активности его и студентов.

Понимание интерактивного образования не имеет однозначной трактовки. Слово «интерактив» англоязычного происхождения, дословный перевод которого означает «взаимный» и «действовать». Именно в этом ключе понятие и закрепилось в психолого-педагогической науке.

Интерактивные технологии методически определяются как вариант диалога, беседы, взаимодействия не только в системе «педагог—обучающийся», но и «обучающийся—обучающийся» [9].

Позиция педагога сводится в рамках данных технологий к направлению, стимулированию активности, ориентированию обучающихся в деятельности посредством диалогического взаимодействия.

Что нового и одновременно ценного дает применение интерактивных технологий? Во-первых, создаются комфортные условия для обучения студентов. Во-вторых, интерактивные технологии предполагают моделирование различных жизненных ситуаций, использование игры. В третьих, данные технологии активизируют познавательную деятельность, порождают творческий характер обучения и способствуют проявлению креативности всех субъектов образовательного процесса.

Итак, применение интерактивных технологий невозможно без опыта и профессионализма самого педагога.

В условиях интерактивного обучения студенты, вовлекаясь в процесс познания, постоянно реагируют на объективные и субъективные отношения системы обучения, систематически входя в её состав в качестве активного элемента.

Педагог, используя интерактивные технологии в процессе обучения, организует взаимодействие студентов с той или иной областью знания, информационной средой, преследуя в качестве целевого компонента деятельности обучение студента самостоятельно добывать нужную информацию, дифференцировать и систематизировать её, предоставить студенту возможность дальнейшего продвижения и углубления полученного.

Особенностью интерактивных технологий выступает инициатива обучающихся, их активность, самостоятельный поиск. К основным формам, методам и средствами реализации интерактивного обучения относят: групповое обучение, обучение методом игры, метод проектной деятельности, метод дискуссий и др. Каждый из перечисленных технологических компонентов специфично сказывается на результате образовательной деятельности. В частности, групповая форма работы, совместное обсуждение материала создают условия для осмысления информации, лучшего её усвоения и длительности сохранения.

Игровые приемы позволяют разрядить обстановку, повышают мотивацию, придают обучению соревновательный характер, активизируют мыслительную деятельность.

Заключение. Интерактивное обучение как форма образовательного процесса способно стать фактором, оптимизирующим сущность и структуру педагогических взаимодействий. Сами технологии будут эффективны лишь при условии готовности педагогов к диалогическому взаимодействию, их заинтересованности в процессе и результате, открытости новому. Итак, интерактивные технологии способствуют достижению главной цели обучения — развитию всесторонней и гармонично развитой личности.

Список цитируемых источников

1. *Ерофеева, Н. Е.* О роли интерактивных технологий в высшей школе / Н. Е. Ерофеева, И. В. Чикова // Успехи современной науки и образования. — 2016. — Т. 1, № 12. — С. 13—15.
2. *Ерофеева, Н. Е.* Мониторинг качества как инструмент регулирования взаимодействия педагога и студента в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Успехи современной науки и образования. 2016. — Т. 4, № 10. — С. 67—71.
3. *Ерофеева, Н. Е.* Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Вестн. Оренбург. гос. ун-та, 2015. — № 7 (182). — С. 98—104.
4. *Мантрова, М. С.* Применение системно-деятельностного подхода в образовательном пространстве школы / М. С. Мантрова, Н. А. Степаненко // Последние тенденции в области науки и образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. И. Вострецова — Нефтекамск : Мир науки ; Душанбе : Nəşriyyat “Vüsət”, 2017. — С. 193—196.
5. *Петренко, С. С.* Теоретические аспекты понятия взаимодействия / С. С. Петренко // Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Прага : Osvícení, 2017. — С. 886—890.
6. *Петренко, С. С.* Анализ процесса взаимодействия в образовательном процессе / С. С. Петренко // Проблемы и перспективы развития науки и образования в XXI веке : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — София : СОРОС, 2017. — С. 600—605.
7. *Степаненко, Н. А.* Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития креативного потенциала будущего учителя / Н. А. Степаненко // Интеллектуальный потенциал XXI века : материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. И. Вострецова, 2016. — С. 166—170.
8. *Чикова, И. В.* К проблеме интерактивности как сущностной характеристики образовательного процесса / И. В. Чикова // Актуальные научные исследования в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — София : СОРОС, 2016. — С. 419—422.
9. *Чикова, И. В.* К проблеме создания интерактивной среды вуза / И. В. Чикова // Современные тенденции развития науки и образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Прага : Osvícení, 2016. — С. 704—707.
10. *Чикова, И. В.* К проблеме взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза / И. В. Чикова, Г. П. Шолохова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием. — Оренбург, 2015. — С. 2177—2179.

И. В. Чикова, М. С. Мантрова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет», Орск, Российская Федерация

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК НОВАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Введение. Изменения в системе высшего образования сопряжены не только с содержательными её компонентами, но и процессуальными характеристиками. Последнее определяется в большей степени внедрением, разработкой инновационных технологий, средств и приемов методического характера.

По сути, технологические аспекты обеспечивают качество, результативность обучения и с этих позиций и интересны исследователям современности [1].

Если мы коснемся процесса обучения в рамках высшей школы, то неправомерно утверждать, что все технологии, применяемые преподавателями, устарели, не актуальны [5]. Эти технологии уже доказали свою действенность, а вот новыми они могут считаться по причине преобразовательного характера, их модуляции, усовершенствования условий, т. е. они обеспечивают результативность, высокий уровень качества образовательного процесса, выводят личность на новый уровень развития [3].

Применительно к настоящему этапу развития образования важно констатировать, что мы обладаем достаточным арсеналом технологий, преподаватели готовы к их реализации, но одним из важных компонентов в этой системе выступает сам обучающийся, точнее его активность и мотивированность [2; 4].

Основная часть. Интерактивность как взаимодействие обуславливает активный характер образования, способствует формированию новообразований личности [6].

Интерактивность присуща образовательному процессу и в большей связи ассоциируется с общением, с обменом информацией, прямым взаимодействием, взаимовлиянием.

Этот тезис является значимым, поскольку современное образование исходит из концепции социального конструктивизма. Согласно последней образовательное пространство формируется, возникает под действием, конструируется людьми, соответственно, здесь важны процессы перцепции, когнитивности.

Рассматривая образовательное пространство высшей школы, мы приходим к важной диаде субъектов: обучающему (преподавателю) и обучающемуся (студенту). Задача первого заключена в трансляции информации, расширении научного поля, структурировании информационного потока во временном промежутке. Задача второго субъекта — в активном участии, сотрудничестве, сотворчестве и равной ответственности с преподавателем за качество, результаты обучения.

Интерактивность в этой связи предполагает взаимопроникновение субъектов, обоюдную заинтересованность, согласованность действий и паритетность.

Принимая во внимание вышеобозначенное, важно отметить и тот факт, что интерактивность, ее сущность, функции преобразовались в соответствии с веяниями настоящего времени. Прямое взаимодействие качественно и результативно ценное переходит в большинстве случаев к опосредованному варианту.

Неоспоримым является как положительная сторона данного явления, так и отрицательная. С одной стороны, расширяются границы познания, общения, с другой — под вопросом находится качественная составляющая подобного типа интеракции.

«Онлайн-связь», «скайп», медиасвязь, дистанционные технологии обучения и другое уже достаточно привычные для системы образования понятия. Безусловно, что отказаться от этих вариантов взаимодействия мы не можем, но и игнорировать сущность и значимость живого общения, совместной деятельности, классических вариантов обучения, принятых в системе высшего образования, никак нельзя.

Следуя требованиям образовательных стандартов, мы выходим на понятие компетенций, но их формирование на качественно своеобразном уровне может быть достигнуто только

в условиях непосредственного взаимодействия в системе «преподаватель—студент», в практике их совместной деятельности.

Следовательно, интерактивность в образовательной деятельности выступает ее сущностью, она обуславливает диалогичность процесса обучения, продуктивность взаимодействия, сотрудничество преподавателя и студентов.

В условиях интерактивности создается реальная возможность взаимовлияния, установления взаимоотношений, взаимопонимания, погружение в задачу, совместное нахождение вариантов ее решения.

Итак, особенность интерактивных технологий определяется в большей степени самой личностью преподавателя, тем, каким образом он активизирует, инициирует ответную реакцию у студентов, как выводит их на новый уровень размышления и решения возникающих задач и проблем. В этом варианте взаимодействия и возможно достижение цели, поставленной государственным образовательным стандартом.

Современный этап развития образования, в частности высшего, характеризуется кардинальными изменениями, новациями. В этой связи обозначаемый в системе высшего образования компетентностный подход обуславливает введение и реализацию в учебном процессе новых приемов, методов, технологий [3; 4].

Эти новшества призваны развить у обучающихся базовые компетентности, метакомпетентности, сформировать необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности умения и навыки [6].

Глобальные и серьезные вопросы качества в системе высшего, аспекты готовности бакалавров к профессиональной деятельности актуализируют поиск, использование, внедрение новых средств, приемов, технологий [2].

Однако искомые технологии должны решать обозначаемые на поверхности требования стандартов.

Следовательно, технологические аспекты деятельности преподавателя вуза актуальны ввиду их сопряженности и связи с результативностью, качеством обучения.

Понятие «новые» технологии в психолого-педагогической науке имеет разнообразные трактовки ввиду вариативности параметров анализа, однако в педагогическом процессе понятие нового взаимосвязано с качественной составляющей, с появлением новообразований, инициированием активности студента [1; 5].

Итак, сущностью современного этапа развития образования становится интерактивность, реализация субъект-субъектных отношений, сотрудничество и сотворчество преподавателя и студента в образовательном процессе.

Опираясь на исследования образовательного процесса в вузе, можно констатировать тот факт, что развитие студентов находится в прямой зависимости от технологий, средств, которые используются преподавателем [5].

Интерактивные технологии получают все большую популярность в образовательном пространстве, т. е. использование в образовательном процессе электронных средств, интернет-ресурсов, дистанционных технологий обучения становится неоспоримым.

Безусловно, эти технологии целесообразны, дают определенный результат, но все же при формировании компетенций у студентов, обозначенных в образовательных стандартах, необходима и подлинная интеракция как непосредственное взаимодействие с преподавателем [5; 6].

Отсюда мы приходим к особому пониманию интерактивности, специфичность которого кроется в межличностном взаимодействии преподавателя и студента на продуктивном уровне [8].

Данное взаимодействие является еще специфичным ввиду того, что происходит обмен значимой, ценной информацией, согласуются варианты решений, реализуется процесс моделирования ситуации, взаимооценка действий и др. [2].

Важной особенностью и одновременно сущностной характеристикой интерактивного обучения в вузе выступает особая атмосфера, которая может быть представлена в категориях инициативности, открытости, доброжелательности, обмена информацией, идеями, опытом познавательной деятельности, усвоения способов практических действий [3; 4].

Заключение. Особенности интерактивности в высшей школе состоят в обеспечении взаимодействия между преподавателем и студентами, студентами между собой на продуктивном уровне [7].

Таким образом, в условиях подлинной интерактивности создается реальная возможность взаимовлияния субъектов образовательного процесса друг на друга, установления взаимоотношений между ними на продуктивном уровне, установления взаимопонимания, погруженности в задачу, совместное нахождение вариантов ее решения. Именно это и выступает целевой установкой и результирующим показателем образовательного стандарта высшей школы на современном этапе развития.

Список цитируемых источников

1. Бубчикова, Н. В. Изучение профессиональной мотивации студентов младших курсов педагогических специальностей / Н. В. Бубчикова // Наука и образование в современных условиях : материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. / под общ. ред. А. И. Вострецова, 2016. — С. 166—170.
2. Бубчикова, Н. В. Пути оптимизации профессиональной мотивации студентов младших курсов / Н. В. Бубчикова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 2014. — С. 2470—2473.
3. Ерофеева, Н. Е. Мониторинг как инструмент регулирования взаимодействия педагога и студента в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Успехи современной науки и образования. — 2016. — Т. 4, № 10. — С. 67—71.
4. Ерофеева, Н. Е. Мониторинг «Преподаватель глазами студентов» как инструмент регулирования профессиональной деятельности педагога и повышения качества обучения в вузе / Н. Е. Ерофеева, И. В. Чикова // Наукоеведение. — 2015. — Т. 7, № 5 (30). — С. 188.
5. Ерофеева, Н. Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. — 2015. — № 7 (182). — С. 98—104.
6. Мелекесов, Г. А. К проблеме интерактивного образовательного пространства вуза (по материалам мониторинга) / Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., 2016. — С. 2271—2275.
7. Чикова, И. В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного пространства вуза / И. В. Чикова, Г. П. Шолохова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. с международным участием. — Оренбург, 2015. — С. 2177—2179.
8. Чикова, И. В. К проблеме интерактивного диалога в системе «преподаватель—студент» / И. В. Чикова // Сб. конф. — НИЦ Социосфера, 2015. — № 29. — С. 257—262.

УДК 373.2

Е. А. Шанц

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Сургутский государственный педагогический университет»
Сургут, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

Введение. Повышение роли человеческого фактора во всех сферах жизнедеятельности выводит проблему эффективной социализации, поиска новых концептуальных основ и педагогических технологий развития социальной активности подрастающего поколения на одно из приоритетных мест в современной системе образования.

Исследования Г. С. Коротаевой, В. А. Кусковой, Е. А. Шанц показывают, что начальные проявления социальной активности наблюдаются уже в старшем дошкольном возрасте, который является временем активной социализации, вхождения детей в широкий мир и посильного участия в общественной жизни.

Возможность и целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в нормативных правовых документах. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечена необходимость «побуждать детей к инициативности и самостоятельности». В контексте ФГОС дошкольного образования проблема позитивной социализации и поддержка детской инициативы находят свое отражение в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» [4].

А ведь не так давно обществу нужен был хороший исполнитель; исследования в большей степени были направлены на определение условий повышения уровня целенаправленности обучения и воспитания, обеспечения соблюдения требований, задаваемых обществом. При этом ребенок рассматривался как объект воздействия; его желания, интересы, активность не принимались во внимание. Сегодня ситуация существенно изменилась.

Воспитание социально активной личности, на наш взгляд, требует от современного образования применения совершенно новых форм и методов, которые носят интегративный характер. Интеграция разных видов детской деятельности будет способствовать созданию у дошкольников

целостной картины окружающего мира, обогащать их представления о разных областях социальной действительности [3].

Наиболее перспективным, на наш взгляд, является вовлечение детей в социально значимую волонтерскую деятельность, которая дает возможность формирования активной жизненной позиции.

Основная часть. Одной из эффективных форм реализации образовательного процесса в данном направлении являются социальные акции, проводимые дошкольниками совместно с педагогами и родителями. Такие акции бывают различной тематики и направленности: помощь другим людям («Подарок другу», «Доброе сердечко», «Открытка для ветерана», «Будем помнить», «Помоги малышам»); экология («Наши братья меньшие», «Покормим птиц зимой», «Столовая для пернатых», «Красная книга природы»); окружающий мир («Чистая площадка в детском саду», «Чистые дорожки», «Безопасная дорога», «Вылечим книги»); значимые даты и праздники («Для мамочки любимой», «День Победы», «Добрые дела к Новому году», «Пожилые люди в жизни семьи и страны»).

Каждая акция состоит из трех основных этапов. На первом (организационном) этапе следует определить, на решение какой социальной проблемы направлена акция, кто является ее целевой группой, какова цель предстоящей деятельности. Кроме того, следует продумать форму проведения мероприятия.

Второй этап (практический) направлен на реализацию сценария социальной акции. Это может быть одно мероприятие (музыкально-литературная композиция, концерт) или цепочка мероприятий, идущих друг за другом (беседа о птицах, рисование или лепка птиц, изготовление кормушек и крепление их на деревьях).

Третий этап (итоговый) подразумевает подведение итогов социальной акции, определение ее дальнейших перспектив. Взрослый совместно с детьми ставит вопросы: есть ли необходимость ее повторять, что можно усовершенствовать при подготовке и проведении, целесообразно ли каким-либо образом изменить форму проведения акции [2].

Несмотря на то, что данная образовательная деятельность удивительно проста, ее реализация в большинстве детских садов происходит эпизодически. Многие педагоги при этом ссылаются на недостаток времени или «неумение это делать». Вместе с тем некоторые из них не видят преимущества волонтерства в детском саду. По мнению Н. П. Гришаевой, в образовательной организации должен быть человек, отвечающий за реализацию данной технологии, отслеживающий результаты данной работы и информирующий об этом всех педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации [1].

Обратимся к педагогическому опыту Сургута. На базе МБДОУ № 29 «Журавушка» студентами Сургутского государственного педагогического университета был организован отряд волонтеров «Светлячки». Участниками волонтерского движения стали дети старшего дошкольного возраста, педагоги и родители.

На первом этапе осуществлялся подбор и анализ литературы, наглядных материалов по данной проблеме; был определен уровень сформированности социальной активности у детей старшего дошкольного возраста и позиции взрослых по отношению к детской активности (выявление общего типа ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми) [5].

Далее была создана образовательная ситуация «Кто такие волонтеры?». Возник отряд юных волонтеров, который имел свое название, девиз и атрибутику. Кроме того, каждому участнику отряда была выдана «Волонтерская книжка», в которой было помещено фото волонтера, отмечалось его участие в той или иной акции путем наклеивания ее основного атрибута (например, акция «Поможем пернатым» — картинка с изображением птицы и т. д.).

При определении «адресов милосердия» дети совместно со взрослыми проектировали социально значимую деятельность в рамках различных социальных акций. В процессе волонтерской деятельности отряда «светлячками» совместно со взрослыми были организованы и проведены такие социальные акции, как «Зелёная ёлочка — живая иголочка», «Закрывай покрепче кран, чтоб не вытек Океан», «Берегите первоцветы», «Детский сад — цветущий сад», «Поможем пернатым», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Белая ромашка», «Посылка солдату», «Книжки — малышам», «Письмо водителю» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Перечень социальных акций

Название акции	Цель акции	Содержание
«Зелёная ёлочка — живая игло- лочка». Проблемная ситуация: каким образом можно предотвратить вырубку елей и сосен перед праздником Новый год?	Формирование у детей ответственного отношения к природным богатствам, обеспечение сохранности елей и сосен, растущих в лесах края в период новогодних праздников	В преддверии новогоднего праздника объявляется конкурс на тему «Берегите ёлки, не рубите лес». Детям и их родителям предлагается дома создать буклеты, плакаты или листовки, в которых должна содержаться информация о елях и соснах, их свойствах и пользе для человека, а также призывы «Не рубить ели и сосны!». Буклеты раздаются жителям города, а листовки и плакаты расклеиваются на досках объявлений ближайших домов
«Закрывай покрепче кран, чтоб не вытек Океан». Проблемная ситуация: зачем и как нужно беречь воду?	Формирование у детей системы знаний о том, почему нужно беречь воду и как это сделать	В течение дня организованная группа детей (агит-группа) совместно с воспитателем совершает поход по группам детского сада с агитацией беречь воду. Ребята в стихотворной форме рассказывают сверстникам, что необходимо закрывать краны, тем самым экономить расход воды, что вода нужна всему живому на планете, и каждый ребенок может сберечь хотя бы каплю воды. Осуществляя рейд по группам детского сада, дети также проверяют, как расходуется вода, нет ли утечки воды в помещениях, в каком состоянии водопроводные краны. Детям в подарок оставляют знаки «Берегите воду!», «Закрывай покрепче кран, чтоб не вытек океан»
«Берегите первоцветы». Проблемная ситуация: как мы можем защитить первоцветы?	Формирование у детей ответственного отношения к природным богатствам, обеспечение сохранности первоцветов	Детям и их родителям предлагается изготовить экологические знаки, которые в дальнейшем расклеиваются на досках объявлений ближайших домов
«Детский сад — цветущий сад». Проблемная ситуация: как мы можем украсить участок детского сада?	Активизация деятельности детского сада по благоустройству и озеленению территории, создание комфортных условий воспитания и развития детей дошкольного возраста	На каждом участке детского сада во время летнего периода воспитатели с детьми активно начинают посадку цветов. Создаются цветники, красивые клумбы, альпийские горки, сажаются лекарственные растения. В итоге проводится конкурс «Лучшая клумба»
«Поможем пернатым». Проблемная ситуация: какие условия нужно создать для того, чтобы птицы прилетали к нам на участок как можно чаще?	Привлечение внимания детей к проблемам проживания птиц родного края	В рамках акции объявляется конкурс на самую оригинальную кормушку для птиц, в которой активное участие принимают дети и их родители. После подведения итогов конкурса. С подведением итогов конкурса акция не заканчивается, она продолжается подкормкой пернатых
«Мы в ответе за тех, кого приручили». Проблемная ситуация: как можно помочь животным, у которых нет хозяев, нет дома, и они живут в приюте?	Воспитание у детей любви и бережного отношения к животным	В детском саду для родителей и детей объявляется сбор корма, средств, необходимых для помощи бездомным животным. По окончании сбора воспитатели, воспитанники и их родители отвозят собранное в дар приюту для бездомных животных

Название акции	Цель акции	Содержание
«Белая ромашка». Проблемная ситуация: каким образом мы можем поддержать и порадовать детей, болеющих туберкулезом?	Воспитание доброжелательного и сочувственного отношения к детям, болеющим туберкулезом	Детские группы совместно с воспитателем создают одну большую белую ромашку. На лепестках ромашки пишут пожелания детям, болеющим туберкулезом, после чего ромашка передается в противотуберкулезный диспансер
«Посылка солдату». Проблемная ситуация: скоро большой праздник — День защитника Отечества. Как мы можем поздравить и порадовать солдата, который служит в армии?	Воспитание патриотизма, а также поднятие боевого духа солдат, которые несут свою службу в рядах Вооружённых сил России	Солдату срочной службы собирается и отправляется посылка с необходимыми принадлежностями
«Дорогою добра». Проблемная ситуация: как мы можем порадовать одиноких бабушек и дедушек?	Формирование потребности у дошкольников в оказании посильной помощи одиноким людям	Перед Новым годом воспитанники и их родители пишут письма с добрыми пожеланиями и рисуют рисунки бабушкам и дедушкам, которые живут в домах престарелых. Воспитатель выступает в роли почтальона и посещает дом престарелых, лично вручив письма с поздравлениями уже в Новом году
«Книжки — малышам». Проблемная ситуация: малышам не хватает книжек. Чем вы можете им помочь?	Воспитание доброты, отзывчивости, дружелюбия по отношению к малышам	В рамках данной акции к детям старшей дошкольной группы обращается воспитатель младшей дошкольной группы с проблемой. Выслушав проблему, дети решают помочь в пополнении книжного уголка одной из младших групп, они создают книжки-малышки, которые потом дарят малышам
«Письмо водителю». Проблемная ситуация: что можно сделать, чтобы на дорогах было меньше аварий и происшествий с участием пешеходов?	Привлечение внимания водителей транспортных средств к проблемам детского дорожного травматизма, профилактике дорожно-транспортных происшествий с участием несовершеннолетних, воспитание у самых юных пешеходов чувства осторожности и ответственности при нахождении на дороге	В рамках этой акции волонтеры (взрослые и дети) пишут письма водителям, а затем вместе с сотрудниками ГИБДД раздают водителям свои обращения с просьбой не превышать скорость, быть внимательными на пешеходных переходах, пропускать идущих по ним детей и взрослых. Они напоминают взрослым о безопасности дорожного движения для здоровья, жизни людей-пассажиров, пешеходов и особенно самых незащищенных — детей

Наиболее интересной для детей и их родителей стала акция «Белая ромашка». В ходе предварительной работы педагог провел с детьми познавательную беседу. Чтение стихотворения «Маленькое солнце» Афанасия Афанасьевича Фета усилило познавательный интерес к данной теме:

Маленькое солнце на моей ладошке, —
Белая ромашка на зеленой ножке.
С белым ободочком желтые сердечки...
Сколько на лугу их, сколько их у речки!
Зацвели ромашки — наступило лето.
Из ромашек белых вяжутся букеты.
В глиняном кувшине, в банке или чашке
Весело теснятся крупные ромашки.

Белые цветы всегда считались символом чистоты, надежды и новой жизни. На вопрос воспитателя «Кто из вас знает, почему в нашей стране проходит акция “Белая ромашка”?» дошкольники ответили по-разному («к празднику», «мама рассказала, что это о детях, которые болеют туберкулезом», «не знаю»).

Далее педагог рассказал об истории создания данной акции. Дети узнали, что впервые «День Белого цветка» прошел в Санкт-Петербурге во времена их бабушек и дедушек. Этот праздник, посвященный помощи больным туберкулезом, состоялся по инициативе последнего русского императора, тратившего большие личные средства на дела милосердия. Небезразличные к здоровью общества волонтеры предлагали жителям городов купить цветы — живые или искусственные — по цене, которую назначал сам покупатель. Волонтеры расходились по городу с небольшими корзинами бело-желтых цветов и подчеркивали то, что для больных ценен каждый заработанный пятак.

Светлая и добрая традиция проведения праздника «Белого цветка» была продолжена во многих уголках России и не прекращает существовать сегодня. Организаторы акции призывают всех жителей России объединиться и подарить больным надежду на новую жизнь.

На проблемный вопрос «Как мы можем поддержать детей, болеющих туберкулезом?» дети смело ответили: «собрать им вещи», «подарить игрушки», «сделать цветок-ромашку». Было принято коллективное решение: сделать белые ромашки и отдать волонтерам, которые передадут их в Сургутский противотуберкулезный диспансер.

Не менее увлекательной явилась акция «Книжки — малышам». Воспитатель сообщил, что малышам не хватает книжек, потому что многие уже порвались или потерялись. Возникла проблемная ситуация — как помочь малышам?

Дети старшего дошкольного возраста предложили «поделиться с малышами книжками своей группы» или «принести книжки из дома». Однако вскоре стало ясно, что такие книжки не подойдут малышам. В них мало картинок и длинные рассказы, которые маленькие дети могут не понять. Такие книжки для них слишком сложные и не очень интересные. Им нужны веселые сказки, стихи, небольшие рассказы с интересными и яркими картинками. Где же взять такие книжки-малышки? Поступило предложение создать свою собственную фабрику по изготовлению книг в подарок детям младших групп.

Первоначально дети старших групп отправились в гости к малышам с целью провести настоящий опрос по выявлению читательского интереса. Были заданы следующие вопросы: «Какую ты хочешь книжку?», «Какая твоя любимая сказка/стихотворение/рассказ?», «Про кого тебе нравятся слушать сказки?», «Кто твой самый любимый герой?» и др.

После опроса в течение недели дети с помощью воспитателей и родителей изготовили своими руками книжки-малышки, учитывая предпочтения малышей. Затем со своими работами они вновь пришли к малышам и вручили книжки с их любимыми сказками. Такому сюрпризу малыши были приятно удивлены и с интересом принялись рассматривать новые книжки о колобке, теремке, заюшкиной избушке и др.

Представим еще одну акцию, которая в значительной степени повлияла на познавательную и нравственную сферу дошкольников. Традиционно в образовательных организациях Сургута ученики школ поздравляют солдат-земляков с Днем защитника Отечества. Наш юный отряд волонтеров решил подключиться к данному мероприятию. Так возник новый «адрес милосердия». Студенты совместно с родителями воспитанников в городском военном комиссариате узнали адреса гарнизонов, где проходят службу в рядах Российской армии сургутяне. «Светлячками» было принято решение, собрав посылку со сладостями, порадовать солдата-земляка. Дошкольники нарисовали рисунки на военную тематику, написали поздравления. Посылка была отправлена адресату. Приятным сюрпризом для всех стал ответ на послание детей, в котором солдат пообещал прийти к ним в детский сад после окончания службы.

Заключение. Следует отметить, что в результате такой деятельности произошли значительные изменения в развитии дошкольников. Дети в увлекательной деятельности с успехом освоили нормы и правила коммуникации со взрослыми и сверстниками, научились принимать собственные решения на основе нравственного выбора и приобретенного социального опыта. Дошкольники продемонстрировали навыки саморегуляции поведения, а также самые лучшие личностные качества — милосердие, трудолюбие, доброту, толерантность.

Реализованная нами волонтерская деятельность позволила реально включить семьи воспитанников в жизнь детского сада. Однако следует отметить, что высокая степень активности детей и их родителей возможна лишь при условии правильной ее организации: соблюдении принципа добровольности, проявлении заинтересованности всех субъектов образовательных отношений, доступности детям смысла социальных акций [1].

Студенты Сургутского государственного педагогического университета не только успешно реализовали свой проект в дошкольной образовательной организации, но и защитили его на Всероссийской олимпиаде по дошкольной педагогике в Челябинске. Отрадно, что идея организации волонтерской деятельности дошкольников нашла широкий отклик в умах и сердцах бакалавров других вузов России, работодателей и научного сообщества.

Список цитируемых источников

1. Гришаева, Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации / Н. П. Гришаева. — М. : Вентана-Граф, 2015.
2. Деркунская, В. А. Воспитание доброты и отзывчивости у дошкольников в социальных акциях / В. А. Деркунская, Н. А. Демченко, Т. А. Грачева // Дет. сад: теория и практика. — 2017. — № 2. — С. 86—95.
3. Зырянова, С. М. Принцип интеграции в музыкально-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста / С. М. Зырянова // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2012. — № 6 (21). — С. 151—156.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edunor.ru/fgos/fgos-dou>. — Дата доступа: 01.10.2018.
5. Шанц, Е. А. Формирование социальной активности детей дошкольного возраста в трудовой деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Шанц. — Екатеринбург, 2006.

УДК 796, 61

Н. А. Шарикало

Учреждение образования «Полесский государственный университет», Пинск

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Введение. Нормально развивающиеся дети с рождения стремятся к движениям, и, как правило, большую потребность в движении дети пытаются удовлетворять в играх. Играть для них — это, прежде всего, двигаться, действовать. Как было отмечено в книге Н. А. Цыркун «...игра — это естественная жизнь детей и ни в коем случае не пустая забава. К детской игре надо относиться с величайшим вниманием и серьезностью» [8, с. 33].

Игра занимает важнейшее место в жизни дошкольника, потому рассматривается как одно из главных средств развития физических качеств в физическом воспитании учреждений дошкольного образования, содействует укреплению здоровья и гармоническому физическому развитию, положительно влияет на психические процессы дошкольников. Игровая деятельность — это ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Основная часть. В отечественной психологии Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним и другими авторами изучались значения игровой деятельности для развития ребенка. В педагогике игровая деятельность является наиболее производительным направлением в учебном процессе, так как привлекает и радует дошкольника, даёт возможность успешного и полного решения образовательных задач физического воспитания. Дошкольниками одновременно закрепляются и совершенствуются двигательные привычки, в них вырабатывается смелость и воля, сообразительность, развиваются физические качества, прежде всего скорость и ловкость.

Но среди игровой деятельности следует выделить подвижные игры, в которых все играющие обязательно вовлекаются в активные двигательные действия. Эти действия обусловлены сюжетом и правилами игры и направлены на достижение определенной условной цели, поставленной перед детьми взрослыми или самими играющими [4, с. 57].

Передовые русские ученые П. Ф. Лесгафт, Е. А. Покровский, В. В. Гориневский, учитывая важную роль подвижных игр в развитии физических качеств ребенка, в приобретении им определенных

навыков, уделяли много внимания сбору и изучению таких игр. Они разъясняли их значение для развития физических качеств у детей и пропагандировали практическое внедрение их в систему воспитания подрастающего поколения. В дальнейшем эти прогрессивные идеи нашли свое отражение в трудах ученых, разрабатывавших вопросы теории и методики подвижных игр в разных звеньях системы физического воспитания [1, с. 29].

По определению П. Ф. Лесгафта, подвижная игра является упражнением, посредством которого дети дошкольного возраста готовятся к жизни. По мнению М. Н. Жукова, подвижная игра — относительно самостоятельная деятельность детей, которая удовлетворяет потребность в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил. Игровая ситуация увлекает и воспитывает ребенка. Двигательная деятельность детей в подвижной игре благотворно влияет на физическое развитие, формирует двигательные навыки и физические качества, на укрепление здоровья, повышая функциональную деятельность организма [6, с. 250]. Подвижные игры отличаются от других средств развития физических качеств особенностями организации деятельности занимающихся и руководства ею. В игре деятельность детей организуется на основе образного или условного сюжета, который предусматривает достижение цели в условиях неожиданно изменяющихся ситуаций. Игровая деятельность носит комплексный характер и строится на сочетании различных двигательных действий (бег, прыжки и др.). В игре предоставляется возможность проявлять самостоятельность, находчивость в выборе способа выполнения действия. Внезапные изменения ситуаций по ходу игры обязывают ребенка решать двигательные задачи в кратчайшие сроки и с полной мобилизацией физических качеств. Это помогает закреплению двигательных навыков и развитию физических качеств в постоянно изменяющихся условиях [1, с. 101].

Под физическими качествами Б. А. Ашмарин [3, с. 189] понимает определённые социально обусловленные совокупности биологических и психологических свойств человека, выражающих его физическую готовность осуществлять активную двигательную деятельность. Он также указывает, что к числу основных физических качеств, обеспечивающих всё многообразие решения двигательных задач, относят физическую силу, выносливость, быстроту и ловкость. В развитии физических качеств особая роль принадлежит целенаправленному педагогическому воздействию, где важнейшим требованием является комплексное изучение возрастных и индивидуальных особенностей, сочетание всесторонности и дифференцированности воздействия на морфофункциональную сферу детского организма, а также адекватность нагрузки индивидуальным особенностям и возрастно-половым возможностям занимающихся.

Дифференцированный подход (латинского *defferentia* разность, различие) в традиционной системе обучения организационно состоит в сочетании индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Данный подход необходим на всех этапах обучения, что является существенным положением методики обучения [2, с. 146]. Сущность игровой деятельности в развитии физических качеств у детей старшего дошкольного возраста в условиях дифференцированного подхода заключается в организации учебного процесса с учетом возрастных особенностей, в создании оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей, в пристраивании содержания, методов, форм обучения, максимально учитывающих индивидуальные особенности детей [5, с. 211]. Структурными компонентами дифференцированного подхода к развитию физических качеств детей старшего дошкольного возраста является цель, задачи, методы и средства (подвижные игры) развития физических качеств.

На необходимость в использовании дифференцированного подхода указывали выдающиеся ученые и педагоги, такие как Ж.-Ж. Руссо, Б. А. Ананьев, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский [7, с. 128]. Эта необходимость определяется в настоящее время снижением результативности физической подготовленности, которая ведет в конечном итоге к ухудшению физического состояния детей. основополагающие значения для понимания сущности развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации дифференцированного подхода имеют результаты исследований В. И. Бондина, Л. Д. Глазыриной, В. В. Колбанова, В. А. Овсянкина, Н. К. Смирнова, Э. Я. Степаненковой, А. Г. Сухарева, Л. Ф. Трохимчук, В.Н. Шебеко и др. [7, с. 132].

Цель использования игровой деятельности как средства развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста в условиях дифференцированного подхода в учебном процессе по физическому воспитанию — это повышение уровня физической подготовленности, привлечение дошкольников к занятиям по физической культуре.

Содержание игровой деятельности в развитии физических качеств в условиях дифференцированного подхода определяется необходимостью ликвидировать слабые стороны физической

подготовленности детей старшего дошкольного возраста. Это содержание определяется следующими критериями: возрастом детей; определением уровней физической подготовленности; знаниями о том, какими физическими качествами освоены дошкольники и на каком уровне; выбором простых подвижных игр в двигательном отношении.

Заключение. Проанализировав теоретические и методические аспекты развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста в условиях дифференцированного подхода такими средствами, как подвижная игра, определили особенности развития физических качеств, выявили характеристики и сущность дифференцированного подхода в развитии физических качеств у старших дошкольников с использованием подвижных игр. При использовании игровой деятельности создаются условия для объективной самооценки, понятие собственных недостатков; дошкольники не просто демонстрируют свои знания, а активно осваивают умения реально ориентироваться в сложившейся ситуации.

Применение игровой деятельности как средства развития физических качеств позволяет привлечь детей старшего дошкольного возраста к занятиям физической культурой.

Список цитируемых источников

1. Агапова, И. А. Подвижные игры для дошкольников : учеб.-метод. пособие / И. А. Агапова, И. И. Давыдова. — М. : АРКТИ, 2008. — 144 с.
2. Алексеев, А. Н. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография / А. Н. Алексеев. — Тюмень : Изд-во ТГУ, 1996. — 216 с.
3. Теория и методики физического воспитания : учеб. для ТЗЗ студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов по специальности 03.03 Физическая культура / Б. А. Ашмарин [и др.] ; под ред. Б. А. Ашмарина. — М. : Просвещение, 1990. — 287 с.
4. Оверчук, Т. И. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях / Т. И. Оверчук. — М. : Просвещение, 2004. — 110 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. — М. : Народное, 1998. — 256 с.
6. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2006. — 368 с.
7. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация образования / И. Э. Унт. — М. : Просвещение, 1990. — 200 с.
8. Цыркун, Н. А. Развитие воли у дошкольников. — Минск : Нар. асвета, 1991. — 111, 1 с. : ил., ноты.

УДК 378.147:51

В. А. Шилинец

Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси
«Международный университет «МИТСО», Минск

О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА КАФЕДРЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА «МИТСО»

Введение. Кафедра высшей математики Международного университета «МИТСО» обеспечивает организацию образовательного процесса по учебной дисциплине «Математика» для студентов специальности «Информационные системы и технологии (по направлениям)» (направление специальности: «Информационные системы и технологии (в экономике)») и по дисциплине «Высшая математика» для обучающихся по специальностям «Логистика», «Менеджмент», «Маркетинг», «Экономика и управление на предприятии» и «Мировая экономика».

Указанные учебные дисциплины имеют огромное значение в фундаментальной подготовке будущего специалиста в плане формирования у него научного мировоззрения, определенного уровня математической культуры, особенно по таким компонентам, как понимание сущности прикладной и практической направленности математики, овладение методом математического моделирования.

Очевидно, что без качественного учебно-методического обеспечения образовательного процесса по указанным выше учебным дисциплинам невозможна эффективная работа преподавателей и студентов при любой форме получения высшего образования.

Основная часть. На кафедре высшей математики Международного университета «МИТСО» ведется значительная работа по созданию учебно-методического сопровождения образовательного процесса по высшей математике: запланирована разработка и издание учебно-методического пособия «Практикум по высшей математике» в 4 частях.

На данный момент для студентов специальностей «Экономика и управление на предприятии», «Менеджмент», «Маркетинг», «Логистика», «Финансы и кредит» разработаны и изданы первая и вторая части указанного выше учебно-методического пособия [1; 2].

Изданное учебно-методическое пособие [1] содержит упражнения по следующим темам высшей математики: «Матрицы», «Системы линейных уравнений и неравенств», «Аналитическая геометрия на плоскости», «Элементы аналитической геометрии в пространстве», «Числовая последовательность и ее предел», «Предел функции одной переменной», «Непрерывные функции одной переменной», «Производная и дифференциал функции одной переменной», «Основные теоремы о дифференцируемых функциях», «Приложения дифференциального исчисления».

Учебно-методическое пособие [2] — это сборник задач и упражнений по разделам «Дифференциальное исчисление функций многих переменных», «Интегральное исчисление функций одной переменной», «Интегральное исчисление функций многих переменных», «Обыкновенные дифференциальные уравнения», «Числовые и функциональные ряды», «Ряды Фурье» учебной дисциплины «Высшая математика».

Главная цель изданных пособий состоит в том, чтобы способствовать глубокому усвоению теории, развитию конкретного математического мышления студентов, привитию им навыков решения примеров и задач.

Пособия имеют следующую структуру: в каждом параграфе приводятся краткие теоретические сведения, образцы решения типовых примеров и задач. Для самостоятельного решения предлагается большое количество примеров и задач с ответами. Такое построение пособий предоставляет студенту широкие возможности для активной самостоятельной работы.

Потребность в новых знаниях возникает у студентов только в случае осознания их значимости для будущей профессиональной деятельности. Решение профессионально ориентированных задач в процессе изучения математики и демонстрирует студенту степень необходимости владения математическими знаниями. Именно задачи такого типа и включены в изданные пособия. Эффективность применения экономических задач при изучении учебной дисциплины «Высшая математика» заключается в том, что они способствуют развитию творческого менеджерского мышления и позволят студентам в дальнейшем принимать оптимальные решения в любой экономической, управленческой или жизненной ситуации.

Авторским коллективом в соответствии с учебной программой по дисциплине «Высшая математика» разработана и предпоследняя (третья) часть комплекса учебно-методических пособий «Практикум по высшей математике», первые две части которого уже изданы.

Учебно-методическое пособие «Практикум по высшей математике. Часть 3», находящееся в печати, является сборником задач и упражнений по разделам «Теория вероятностей», «Математическая статистика».

Авторы ставили целью обеспечить проведение практических занятий по названным выше разделам высшей математики в рамках единого организационно-методического подхода. Указанное учебно-методическое пособие позволит организовать аудиторную и самостоятельную работу студентов, реализуя принципы непрерывности математической подготовки и дифференцированного подхода в обучении.

Совершенствование методики преподавания и методов обучения в учреждении высшего образования неразрывно связано с вопросами самостоятельности студентов. Именно в развитии самостоятельности сохраняются большие возможности улучшения всего образовательного процесса, повышения его эффективности. Основатель педагогической науки Ян Амос Коменский писал: «Руководящей основой нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащихся менее бы учили, учащиеся больше бы учились...».

Возрастание роли самостоятельной работы в высшей школе с необходимостью требует новых условий организации самостоятельной учебной деятельности студентов. Одним из важнейших условий является создание дидактических средств, способных упорядочить и активизировать процесс самостоятельного освоения обучающимися дисциплин учебного плана. На наш взгляд, дидактические средства, применяемые при самостоятельной работе студентов (СРС), должны отражать личностно-деятельностный, дифференцированный, вариативный характер обучения, наиболее полно учитывать индивидуальные возможности и интересы обучаемых, выполнять ряд

новых функций, обеспечивающих результативность обучения. В качестве такого современного дидактического средства в системе СРС может быть рабочая тетрадь (РТ) студента.

На данный момент преподавателями кафедры высшей математики Международного университета «МИТСО» разработаны и внедрены в образовательный процесс РТ по всем разделам учебной дисциплины «Высшая математика» для специальностей «Логистика», «Менеджмент», «Маркетинг», «Экономика и управление на предприятии», «Мировая экономика» и РТ по всем разделам учебной дисциплины «Математика» для специальности «Информационные системы и технологии (по направлениям)».

Рабочие тетради позволяют организовать индивидуальную и групповую работу студентов на занятиях. Таким образом, РТ как современное дидактическое средство способствует: организации учебно-познавательной деятельности студентов по овладению учебной дисциплиной и формированию компетенций; созданию условий индивидуализации процесса обучения; сопровождению студента в ходе самостоятельной работы; целостному отражению системы СРС по дисциплине.

Современное общество характеризуется сильным влиянием информационных технологий на все сферы деятельности. В образовании эти технологии призваны стать не дополнением, а неотъемлемой частью образовательного процесса, повышающей его качество.

Одним из актуальных направлений внедрения информационных технологий в образовательный процесс по учебным дисциплинам «Математика», «Высшая математика», на наш взгляд, являются мультимедийные презентационные технологии и компьютерное тестирование, которые широко используются профессорско-преподавательским составом кафедры.

Применение мультимедиа при организации образовательного процесса позволяет: эффективно решить проблему наглядности обучения, расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для обучающихся; обогатить учебный процесс, обеспечить динамичность, более высокий уровень и объем информации по сравнению с традиционными методами; повысить интерес к изучаемому вопросу и учебной дисциплине в целом.

Помня обо всех достоинствах применения мультимедиа, не надо забывать о том, что живое общение преподавателя и студента не заменит ни одно даже самое качественное наглядное средство.

Для контроля управляемой СРС по закрепленным за кафедрой учебным дисциплинам преподавателями кафедры разрабатываются задания, которые рекомендованы к использованию в образовательном процессе с использованием системы Moodle.

Заключение. Благодаря применению разработанного методического обеспечения огромное количество студентов имеет возможность повысить свой образовательный уровень по учебным дисциплинам «Высшая математика» и «Математика», что в условиях сокращения часов на лекции и практические занятия имеет огромное значение.

Список цитируемых источников

1. Шилинец, В. А. Практикум по высшей математике : учеб.-метод. пособие : в 4 ч. / В. А. Шилинец, П. И. Кибалко, В. В. Подгорная. — Минск : Междунар. ун-т «МИТСО», 2017. — Ч. 1. — 136 с.
2. Шилинец, В. А. Практикум по высшей математике : учеб.-метод. пособие : в 4 ч. / В. А. Шилинец, П. И. Кибалко, В. В. Подгорная. — Минск : Междунар. ун-т «МИТСО», 2018. — Ч. 2. — 232 с.

УДК:159.9(075)

Л. Г. Шимчук, И. Л. Кишея

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЭКСТРИНСИВНОЙ И ИНТРИНСИВНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА БЮДЖЕТНОЙ И ПЛАТНОЙ ОСНОВЕ

Введение. Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и заканчивая обучением в учреждениях среднего и высшего образования. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных проблем в получении образования.

Как показывают последние исследования, для современных студентов характерна низкая учебно-профессиональная мотивация, случайный выбор университета и факультета. Поэтому проблема формирования и развития мотивации является чрезвычайно актуальной и значимой, в связи с чем изучение экстринсивной и интринсивной мотивации у студентов, обучающихся на платной или бюджетной основе в университете, является актуальным и новым направлением исследования, так как позволит установить определенную взаимосвязь между формированием конкретной мотивации и формы получения высшего образования.

Основная часть. Мотивацию в отечественной психологии рассматривают с различных позиций. Так, в частности, «мотивация — это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [1, с. 133]. В качестве «движущих сил» поведения человека выступают мотивы, которые оказывают наибольшее воздействие на деятельность и поведение человека. В свою очередь мотив — совокупность внешних и внутренних факторов, которые позволяют удовлетворить потребности индивида, направить его активность [5, с. 256].

В западной литературе мотивацию делят на два вида:

- экстринсивная — обусловлена внешними условиями и обстоятельствами;
- интринсивная — внутренняя мотивация с личностным отношением к самой деятельности (например, нравится получать знания, но не для результата, а потому, что в процессе занятий этим видом деятельности возникают позитивные эмоции).

Экстринсивные мотивы (или внешние мотивы, их часто называют мотивами стимулами) — мотивы долга и ответственности, стремление получить одобрение других людей, повысить свой социальный статус, получить материальное вознаграждение и т. д.

Интринсивные мотивы (или внутренние мотивы, связанные с личностными диспозициями) — потребности, установки, интересы, влечения, желания, при которых действия и поступки совершаются «по доброй воле» [4, с. 234].

Рассматривая проблему мотивации в целом, необходимо выделить такой вид мотивации, как учебная. В этой связи учебная мотивация — это частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность [3, с. 356]. В более широком смысле мотивация обучения может быть рассмотрена в качестве общего названия для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования [2, с. 342]. Как и любой другой вид мотивации, она системна и характеризуется в первую очередь направленностью, устойчивостью и динамикой. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека.

В процессе обучения, при решении познавательных задач может доминировать мотивация престижности, успеха, самоутверждения (быстрее и лучше всех справиться с заданием), а может — мотивация самой деятельности.

Проанализировав научную литературу по данной проблематике, а также имеющиеся эмпирические исследования, можно констатировать ряд специфических особенностей, характерных для мотивации обучения студентов в высшей школе, обучающихся на бюджетной и платной основе. В частности, проанализируем результаты эмпирического исследования, проведенного с помощью методики В. Э. Мильмана («Измерения мотивационной структуры личности»), в основе которой лежит метод производительно-потребительной интерпретации характера и места различных классов потребностей и мотивов в структуре личности [6, с. 245].

Можно констатировать, что студенты обеих групп характеризуются различными типами учебной мотивации: *прогрессивным, импульсивным, экспрессивным, уплощенным, регрессивным*. Так, число студентов, обучающихся на коммерческой основе (I группа), относящихся к прогрессивному типу, составляет 24,2%, на бюджетной основе (II группа) — 29,1%. *Прогрессивный тип* характеризуется заметным превышением общего уровня развивающихся мотивов над уровнем мотивов поддержания. Ведущей является внутренняя мотивация, ярко выражено стремление достичь положительных результатов, приобрести специальность и достичь успеха в производственной сфере.

Студенты, характеризующиеся *регрессивным типом* учебной мотивации, встречаются только в группе студентов, поступивших на коммерческой основе (I группа), 5,5%. Этот тип противоположен прогрессивному и характерен превышением общего уровня мотивов поддержания над уровнем развивающихся мотивов. Регрессивный тип характеризуется доминированием в незаинтересованном отношении субъекта к предмету своей деятельности и ее продукту, в отношении

к другому человеку и социальному окружению как условию или средству достижения индивидуального значимого результата, в личностно-негативном, отвергающем отношении к возникающим трудностям, в практически неистощимой внутренней неудовлетворенности.

Также данное исследование указывает на то, что *уплощенный* тип выявлен только у 13,7% студентов, обучающихся на коммерческой основе (I группа). В группе студентов, обучающихся на бюджетной основе (II группа), число обучающихся, которые характеризуются уплощенным типом, составляет всего 6% от общего числа испытуемых. Этот тип характеризуется достаточно плоским, маловыраженным профильным рисунком, без отчетливых подъемов и спусков.

Большая часть студентов обеих групп демонстрирует *импульсивный тип* учебной мотивации. Этот тип характеризуется перепадами профильной линии с тремя выраженными пиками, чаще всего по шкалам «К — комфорт», «О — общение», «ДР — творческая активность», но могут быть и другие соотношения. Полученные данные свидетельствуют о том, что большому числу студентов обеих групп свойственна значительная дифференциация и, возможно, конфронтация различных мотивационных факторов внутри общей структуры личности.

Данное исследование выявило и *экспрессивный тип* учебной мотивации. Этот тип характеризуется заметным превышением профильной линии с наличием двух пиков, чаще других встречаются сочетания пиков по шкалам «К — комфорт», и «ДР — творческая активность».

В этом типе отражается определенная выборочная дифференциация мотивационных факторов раздельно по группам поддерживающих (П — поддержание жизнеобеспечения, К — комфорт, С — социальный статус) и развивающих (Д — общая активность ДР — творческая активность, ОД — общественная полезность) мотивов.

Корреляционный анализ, проведенный в рамках данного исследования, также позволил установить, что степень связи между показателями мотивации у студентов, которые учатся на коммерческой и на бюджетной основе, не совпадает. Только в трех случаях характер связей между показателями в обеих группах одинаков. Это связи между комфортом (К) и социальным статусом (С), общей активностью (Д) и творческой активностью (ДР), творческой активностью (ДР) и общественной полезностью (ОД).

Подводя итог, можно отметить: данное исследование зафиксировало проявление разных типов мотивации, их процентного соотношения, а также степень выраженности у студентов «платников» и «бесплатников». Также можно заметить, что полученные данные бесспорно научно интересны, однако требуют расширения и конкретизации, за счет пополнения исследования эмпирическими фактами.

Заключение. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, во многом индивидуально и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека. Проведенный теоретический и эмпирический обзор проблемы позволяет расширить представления о закономерностях формирования и развития личности в студенческом возрасте, дополняет имеющиеся данные об изменениях и становлении мотивационной сферы студентов в период обучения в учреждении высшего образования.

Список цитируемых источников

1. Виханский, О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — 3-е изд. — М. : Гардарики, 1999. — 528 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.
3. Пономаренко, А. А. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов [Электронный ресурс] / А. А. Пономаренко, В. Ченобытов // Молодой ученый. — 2013. — № 1. — С. 356—358. — Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/48/5987> . — Дата доступа: 16.09.2018.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с.
5. Петровский, А. В. Психология : словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
6. Мильман, В. Э. Производительная и потребительная мотивация / В. Э. Мильман // Психолог журн. — 1988. — № 1. — С. 27—39.

ПРОБЛЕМЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПЕССИМИЗМА» В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Введение. В современной науке осуществляются дальнейшие концептуальные преобразования, касающиеся формирования экологического сознания, происходит становление базисной модели бытия и познания человеком природы и ее характеристик. Преобразования связаны со стремлением человечества действовать во имя сохранения природы, спасения жизни на земле. В этой связи особо следует отметить проблему, связанную с «экологическим пессимизмом» в современном информационном обществе. Данная проблема возникла под давлением глобального экологического кризиса и проявилась через призму экологических отношений и экологических действий человека в системе «общество—природа». Для рассмотрения данной проблемы понадобилось уточнить понятия «экологический пессимизм», «экологическая культура».

Основная часть. Понятие «пессимизм» в психолого-педагогическом словаре определяется как «система представлений о мире, связанная с неверием в лучшее будущее, прогресс; психическое состояние разочарованности в настоящем, неверия в будущее, в свои силы для достижения жизненно важных целей» [3, с. 583].

«Экологический пессимизм» (от англ. *pessimism, ecological*) рассматривается в современной философии как течение, представители которого считают трудноразрешимыми (или даже неразрешимыми) глобальные проблемы, стоящие перед человечеством, такие как загрязнение окружающей среды, уменьшение минеральных ресурсов, быстрый рост населения, опережающий развитие продовольственной базы и т. д. [2, с. 957].

Данное течение появилось в первой половине 1970-х гг. в ходе кризиса буржуазной идеологии. Ведущими представителями этого течения были американские философы Дж. Форрестер, Д. Медоуз, Р. Хейлбронер, П. и А. Арлих и др.

Экологический пессимизм, как и противостоящий ему «научно-технический оптимизм», — понятие широкое, собирательное. В современной западной литературе к нему обычно причисляются представители самых различных направлений общественных наук, выступающие против концепций социального прогресса. В этом кроется научная несостоятельность экологического пессимизма, игнорирование научно-технических и социальных факторов, которые обуславливают прогресс человеческого общества. Отрицание необходимости коренных социальных преобразований не способствует успешному решению необходимых глобальных проблем, связанных с улучшением качества жизни человечества. Само по себе данное явление имеет место не только с позиций философских взглядов, но и в ряде случаев среди подрастающего поколения. Именно это заставляет передовую элиту научного мира искать выход из создавшегося положения.

Обращаясь к истории данной проблемы, необходимо сослаться на идеи, высказанные Ф. Энгельсом. Он рассматривал воздействие общества на природу, выделяя два вида последствий этого воздействия: 1) первичные (легкопривидимые) и вторичные (труднопрогнозируемые), которые должны стать предметом исследования науки; 2) естественные, которые происходят в природе, и общественные, когда изменения природы человеком бумерангом возвращаются в общество [4].

В области духовно-культурной жизни общества влияние, которое может оказывать экологический пессимизм на человека, в настоящее время остается достаточно весомым. Наиболее наглядно это проявляется в образе жизни современного человека и свидетельствует о кризисе традиционных представлений о характере взаимодействия общества с природой. Современное поколение людей в этой связи должно наследовать опыт жизнедеятельности во взаимодействии с окружающей средой, способствующий здоровому образу жизни, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности страны и каждого человека.

Концепция коэволюции человека и природы — их совместного, сопряженного, взаимосогласованного развития. Человечество должно не противопоставлять себя природе, а составлять с ней

единую целостную систему. Разумная деятельность человека становится в такой системе фактором, обеспечивающим ее сохранение и дальнейшую эволюцию, результатом которой является возникновение на Земле ноосферы, т. е., по В. И. Вернадскому, новой, высшей стадии развития биосферы на Земле, возникающей на основе разумной деятельности человечества [1, с. 41].

Чтобы справиться с экологической угрозой, человечество должно организовать глобальное (в масштабе всей планеты) управление экологическими процессами. Необходимо не только рациональное природопользование, предполагающее охрану природы и обеспечение экологической безопасности, но и интенсивное развитие новых отраслей — индустрии восстановления, совершенствования и обогащения природы.

Заключение. Проблема «экологического пессимизма» должна получить несколько иное направление, начиная с разработки представлений о необходимости охраны природы, важности получения профессиональных и специализированных знаний в области экологии среди специалистов самого разного профиля. Ориентация данного направления все более активно должна втягивать научные исследования в разработку аналитических методов познания взаимодействия и взаимопроникновения внешних и внутренних экологических факторов в раскрытии объективной картины исследуемых объектов, направленных на достижение оптимального состояния системы «общество—природа».

Список цитируемых источников

1. *Вернадский, В. И.* Размышление натуралиста / В. И. Вернадский. — М., 1977.
2. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / гл. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. — Минск : МФЦП, 2002. — 1008 с.
3. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Соврем. слово, 2006. — 928 с.
4. *Энгельс, Ф.* Диалектика природы / Ф. Энгельс, К. Маркс // Сочинения. — М., 1934. — Т. 20. — С. 339—626.

УДК 378.14

Н. И. Шумская

Белорусский национальный технический университет, Минск

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ПОРТФОЛИО ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Введение. Тенденции развития современного образования, такие как образование в течение всей жизни, академическая мобильность и самое главное массовое появление новых профессий и исчезновение старых заставляют задуматься о ресурсе, при помощи которого может осуществляться документирование подготовки и переподготовки специалиста. Электронное портфолио — документ, который можно сделать доступным для внесения дополнений оговоренными пользователями, — может стать удобным ресурсом как для обучающихся, так и для учреждений образования. Педагогическое сопровождение создания электронного портфолио обучающимися должно соответствовать образовательной парадигме XXI в. — подготовить человека к работе в условиях, когда его обязанности постоянно меняются, где информация поступает из множества формальных и неформальных источников, где важнее проявлять инициативу, а не слепо подчиняться. В связи с этим можно обозначить основные принципы педагогического сопровождения процесса создания электронных портфолио обучающимися: консультация, сотрудничество, развитие.

Основная часть. Целеполагание и планирование, отслеживание соответствия подаваемого материала и обновление его при необходимости — это основа работы по созданию электронного портфолио. Доктор Хелен Барретт (Helen Barrett), эксперт в области электронных портфолио, считает, что «портфолио без стандартов и целей и/или рефлексии — это просто забавное резюме, а не электронное портфолио» [4]. Однако столь кропотливая работа невозможна без достаточной внутренней мотивации. О необходимости внутренней мотивации говорят все исследователи использования электронного портфолио [1—3; 5; 6; 8].

Перед учреждениями образования ставится задача сформировать внутреннюю мотивацию и понимание ценности и необходимости выполнения работы по составлению электронного портфолио. Бывает, даже самые мотивированные на учебу обучающиеся не всегда осознают выгоду от этой работы. Поэтому учреждениями образования необходимо создавать условия, при которых обучающийся вынужден фиксировать онлайн-выполнение каких-либо учебных задач, размещать информацию о себе и своих достижениях. Подобная работа может осуществляться, например, на базе личного кабинета студента, как во многих университетах мира. Для правильной работы с портфолио там созданы специальные консультационные центры, где в первую очередь говорят о его пользе для обучающегося, которая заключается в практико-ориентированности данного ресурса, ведь в дальнейшем его можно будет демонстрировать своему будущему работодателю. Мотивации способствует и соревновательная составляющая электронного портфолио: визуализация успеха и размещение он-лайн дает возможность сравнения и становится для многих призывом к действию.

Умение работать в команде, развитие обучения не «рассказа», а «разговора» — все это составляющие педагогики сотрудничества. Результаты исследования, проведенного в Бельгии, Дании, Финляндии, Ирландии и Португалии в рамках проекта по расширению использования электронного портфолио в вузах европейского образовательного пространства, показали, что работа с электронным портфолио развивает сотрудничество «студент—студент», «студент—преподаватель» и становится условием хорошей учебы и залогом дальнейшего успеха [7].

Успешность учреждения образования определяется успешностью его выпускников. На первый план здесь выходит поддержка обучающихся и выпускников при поиске работы. Электронное портфолио, создаваемое с первых лет обучения, развивает способности обучающегося к оценке своих достижений, а учреждению образования предоставляет информацию об уровне возможностей и ожиданий. При таком подходе у обучающихся появляется возможность влиять на процесс обучения (содержание, способ подачи материала, время и место занятий), а у учреждения образования — регулировать и корректировать свой учебный план в соответствии с возникающими запросами, а также генерировать предложения востребованных образовательных услуг, т. е. «разработка академического электронного портфолио позволяет студентам стать более автономными в процессе обучения и помогает принимать решения относительно преподавания» [2].

Создание электронного портфолио носит индивидуальный характер и дает возможность каждому развить, углубить личные знания, умения, навыки. Использование его в процессе обучения позволяет освоить «более широкий и усложненный ряд компетенций, таких как организационные навыки, систематизация, рефлексия, критическое мышление, креативность, сотрудничество и коммуникативные способности» [7]. Столь широкий спектр достижим благодаря сформированной в процессе консультирования внутренней мотивации и использованию педагогики сотрудничества.

Исследователи предлагают обязательно обращать внимание на индивидуальный характер проводимой работы, на личностный подход [3; 5—7]. Такая методика способствует развитию уверенности, учит адекватно оценивать себя и свои достижения, позволяет правильно спланировать свой профессиональный рост.

Заключение. Электронное портфолио позволяет сделать процесс обучения более практико-ориентированным за счет того, что оно используется не только в стенах учреждения образования, но и может стать планом профессионального роста, демонстрационным портфелем достижений и средством связи с необходимыми учреждениями образования. Педагогическое сопровождение процесса внедрения данной методики должно учитывать личностную составляющую и персонализировать подход при работе с обучающимися, индивидуализировать таким образом обучение.

Список цитируемых источников

1. Братчикова, Ю. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе работы над портфолио [Электронный ресурс] / Ю. В. Братчикова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-protssesse-raboty-nad-portfolio> . — Дата доступа: 26.09.2018.

2. Educational e-portfolios: uses and tools / Pablo Amaya, J. Enrique Agudo, Héctor Sánchez, Mercedes Rico, Remedios Hernández-Linares *Procedia* [Electronic resource] : 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership — WCLTA 2012 / Social and Behavioral Sciences 93 (2013) 1169—1173. — Mode of access: <https://core.ac.uk/download/pdf/82482064.pdf> . — Date of access: 26.09.2018.

3. *Chen, H.* Using E-Portfolios to Support an Undergraduate Learning Career: An Experiment with Academic Advising [Electronic resource] / H. Chen, T. Black : Why IT matters to higher education / Educausereview. — Mode of access: <https://er.educause.edu/articles/2010/12/using-eportfolios-to-support-an-undergraduate-learning-career-an-experiment-with-academic-advising> . — Date of access: 26.09.2018.

4. Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe, 2nd Edition. — Province of British Columbia, 2011.

5. *Fernández, O. L.* Digital learner portfolio as a tool for innovating assessment in the European Higher Education Area [Electronic resource] / Olatz López Fernández : Interactive Educational Multimedia, Number 16 (April, 2008), pp. 54-65 / IEM. — Mode of access: <https://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjyipCCrtdAhXhwosKHdSECIoQFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Frevistes.ub.edu%2Findex.php%2FIIEM%2Farticle%2Fdownload%2F11897%2F14704&usq=AOvVaw1IOz7TOtkDDNm3PMsB1tW> . — Date of access: 26.09.2018.

6. *Hughes, J.* E-portfolio-based learning: a practitioner perspective [Electronic resource] / J. Hughes : Enhancing Learning in the Social Sciences, 1:2, -12, DOI: 10.11120/elss.2008.01020005 / Routledge. Taylor & Francis group. — Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.11120/elss.2008.01020005?needAccess=true> . — Date of access: 26.09.2018.

7. Supporting students' ePortfolio process in Higher Education [Electronic resource] / I. Kunnari, M. Laurikainen, A.O. Pires, M. Rodrigues : HAMK Unlimited Journal / HAMK 12.12.2017. — Mode of access: <https://unlimited.hamk.fi/ammattilinen-osaaminen-ja-opetus/supporting-students-eportfolio-process-in-higher-education> . — Date of access: 26.09.2018.

8. *Rate, N.* Assessment for Learning & ePortfolios [Electronic resource] / N. Rate : What are the formative benefits of ePortfolios? / Ministry of Education. eFellow 2008. — Mode of access: <http://core-ed.org/assets/Uploads/UploadsVince-Ham-eFellowships/nick-eportfolios.pdf> . — Date of access: 26.09.2018.

УДК 37.035.6:37.017.4«15»(476)

М. М. Щербин

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», Мозырь

ЗНАЧИМОСТЬ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТА И ГРАЖДАНИНА

Введение. Эволюция содержания гражданско-патриотического воспитания, обусловленная развитием представлений о личности патриота и гражданина, проявляется в формировании востребованных гражданско-патриотических черт и качеств на основании исторической преемственности и конъюнктуризации объективных реалий бытия. Детерминация развития гражданско-патриотических черт и качеств происходит как внешними условиями, так и внутренней динамикой воспитания, направленной на совершенствование педагогической теории и практики. Вместе с тем в формировании молодого поколения важное место принадлежит историко-культурным традициям, которые, являясь органической частью жизненной философии наших предков, имели значительный гражданско-патриотический потенциал, соединили в себе «христианское мировоззрение, античную этику и народную мудрость» [1, с. 334].

Основная часть. Ответственность и стремление содействовать благополучию своей Родины определяют благотворительность и взаимопомощь по отношению к другим в качестве ведущего основания воспитания патриота и гражданина. Альтруистический характер данного качества на белорусских землях был обусловлен во многом культурно-бытовым единством, которое имело глубокие истоки, способствовало формированию доброжелательных взаимоотношений в рамках коллектива, громады, общества. Историческая поддержка каждого члена общины выступала важным средством саморазвития личности на восточнославянских землях. «Уважительный и добрый будь ко всякому человеку, и за глаза, и в глаза — это способ “достичь многого в глазах Бога и людей”», — утверждали древние источники, назидая молодое поколение [2, с. 497].

Необходимость соотнесения своих поступков с утвержденными нормами и правилами совместной жизнедеятельности имела значительное воспитательное воздействие на личность, была созвучна идеям активной благотворительности по отношению к другим. «Не место делает добродетельным, но добродетели место украшают», — были уверены наши предки [3, с. 487]. Понимание добродетели опиралось на идею «общего блага», на которой основывалась вся мировоззренческая система средневекового человека. «Вспомни голод во время сытости, бедность и убогость во время

изобилия, с утра и до вечера переменится время», — подчеркивали флорелегии, высоко оценивая умение сочувствовать и помогать другим как одно из важных личностных качеств [3, с. 501].

Характерной чертой воплощения гражданско-патриотического характера благотворительности и взаимопомощи на белорусских землях являлось отсутствие ненависти к «чужому», хотя у белорусов «своя рубашка ближе к телу», ведь «на чужбине как в домовине» [4, с. 470, 354]. Противопоставление «свой-чужой» основывалось на традиционной антитезе «хороший-плохой», которая отражала существование светлого и темного начала Вселенной и возможность свободного жизненного выбора человека. В русле идей служения своему народу стремление к благотворительности поддерживало уважительные отношения между людьми. «Добрые дела светятся в веках», — считали наши предки [5, с. 132]. Данные убеждения повлияли на отсутствие агрессии и враждебности по отношению к другим, способствовавших формированию гуманистической направленности черт и качеств патриота и гражданина на белорусских землях. Необходимость быть полезным другим людям как значительное личностное качество человека-патриота выделяли древние источники, которые подчеркивали, что «добрый человек тот, кто пользу приносит» [3, с. 486].

Востребованными гражданско-патриотическими качествами являлись также усердие и трудолюбие, которые выступали показателем ответственного отношения к своим непосредственным занятиям.

Для человека соответствие общепризнанным нормам и приверженность традициям выступали важными условиями личностного роста и развития. «Если сегодняшней день хорошо устроишь, то в будущем времени жди добра», — поучали еще древние философы [3, с. 486]. В связи с этим работа рассматривалась не только в качестве средства существования, но и как возможность проявления своих способностей и умений в русле общей пользы и благополучия. Наши предки, стараясь приучить молодое поколение к старанию и трудолюбию, утверждали: «И большего можешь достичь малым потом» [3, с. 486]. Составители флорелегий обращали внимание на несостоятельный образ жизни тех, кто равнодушен к работе: «Ленивый хуже больного: больной хотя и лежит, не ест, а ленивый — и лежит и ест» [2, с. 499]. Согласно этому была и народная мудрость: «Не тот хорош, кто лицом пригож, а то хорош, кто на дело гош» [4, с. 388]. Многие белорусские пословицы и поговорки прославляли работу, придавали ей исключительное значение в жизни личности: «Кто хочет счастливо жить, тот работу должен любить», «Кто любит работать, тот не будет долго спать» и др. [4, с. 51, 53].

По этой причине трудолюбие, старательность, хозяйственность рассматривались традиционными качествами человека, который неравнодушен к своей Родине, а лень или безучастность расценивались как тяжелый грех. «Лень — мать всех пороков», — отмечали по этому поводу древние философы [3, с. 475]. Соответственно, одним из способов содействовать благополучию своей Родины, доступным для каждого, являлась плодотворная работа для общей пользы и добросовестное выполнение своих непосредственных обязанностей.

Ответственное отношение к своей Родине проявлялось также в сохранении обычаев и традиций. Ориентированность на тесную взаимосвязь с прошлым, как форма преемственности, является основой развития народа, обладает значительными педагогическими возможностями. По этой причине сохранение своих традиций позиционировалось важным жизненным ресурсом потому, что «все новое хорошо, но старое — всего лучше и крепче» [2, с. 499]. Преданность своим обычаям обусловила общественную значимость традиционализма на белорусских землях. Вслед за общественно-педагогической мыслью народная мудрость также отмечала необходимость соблюдения своих обычаев в качестве важного источника сохранения своей самобытности. «Волк каждый год линяет, а обычая не меняет», — были уверены наши предки [4, с. 124].

В связи с этим преданность традиционным формам жизнедеятельности обладала значительным потенциалом в формировании приверженности конкретной земле, народу, стране. Традиционализм как «ориентацию на старину и следование некогда принятым образцам» рассматривают в качестве важной ценностно-мировоззренческой доминанты средних веков [6, с. 213]. Глубокие социокультурные основы такой привязанности обусловили необходимость поддержания соответствующей системы обычаев и традиций как проявление стремления к благополучию своего народа. Составители флорелегий были убеждены, что «сад, часто пересаживаемый, плода не приносит» [3, с. 486]. Фольклорные источники поддерживали эту мысль, справедливо подчеркивая, что «без глубокого корня дуба не бывает» [4, с. 85].

Традиционность для белорусов как «особая форма преемственности», по мнению Т. И. Шамякиной, носила ярко выраженный патриотический характер, была направлена на «сохранение невидимой связи поколений» как важного критерия развития народа [7, с. 238]. В условиях этнической иден-

тификации ценностные отношения к своим обычаям и традициям делали более целенаправленным процесс формирования белорусской народности, способствовали закреплению этнокультурных особенностей, ментальных предпочтений, приверженность которым играла важную роль в гражданско-патриотическом воспитании.

Заключение. Доброжелательность и взаимопомощь, усердие и трудолюбие, сохранение своих обычаев и традиций являлись отражением ответственности к определенной этнокультурной общности, обусловили доминирование историко-культурного традиционализма в воспитании молодого поколения. Все это имело важное перспективное значение в формировании граждан и патриотов своей Родины, не утратило своей актуальности и в современных условиях интеграции и глобализации.

Список цитируемых источников

1. Гісторыя філасофскай і грамадска-педагагічнай думкі Беларусі : у 6 т. / С. І. Санько [і інш.]. — Мінск : Беларус. навука : Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т філасофіі, 2010. — Т. 2 : Пратарэнэсанс і Адраджэнне. — 840 с.
2. Наставление отца сыну // Памятники литературы Древней Руси. XIV — середина XV века / вступ. ст. Д. С. Лихачева ; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева и Д. С. Лихачева. — М. : Худож. лит., 1981. — С. 496—500.
3. Пчела // Памятники литературы Древней Руси: XIII век / вступ. статья Д.С. Лихачева ; общ. ред. Л.А. Дмитриева и Д.С. Лихачева. — М. : Художеств. лит., 1981. — С. 474—486.
4. *Лепешаў, І. Я.* Тлумачальны слоўнік прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. — Гродна : ГрДУ, 2009. — 695 с.
5. Сказание о Мамаевом побоище // Памятники литературы Древней Руси. XIV — середина XV века / вступ. ст. Д. С. Лихачева ; сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева и Д. С. Лихачева. — М. : Художеств. лит., 1981. — С. 132—190.
6. *Гуревич, А. Я.* Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. — М. : Искусство, 1984. — 350 с.
7. *Шамякіна, Т. І.* Міфалогія Беларусі (нарысы) / Т. І. Шамякіна. — Мінск : Маст. літ., 2000. — 400 с.

УДК 378

В. С. Юрина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный университет сервиса», Тольятти, Российская Федерация

МОДЕЛИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ

Введение. В соответствии с Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ (приложение к письму Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05) [2], возможность реализации образовательных программ в сетевой форме установлена частью 1 статьи 13 и статьей 15 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] (далее — Федеральный закон).

Под сетевой формой реализации образовательных программ (далее — сетевая форма) понимается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций. При этом образовательные программы, реализуемые с применением сетевой формы, обладают рядом преимуществ.

В соответствии со статьей 15 Федерального закона реализация образовательных программ с использованием сетевой формы может осуществляться: 1) с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных; 2) с использованием ресурсов иных организаций.

Таким образом, Федеральный закон не ограничил перечень организаций, привлекаемых к реализации образовательных программ в сетевой форме (далее — организация-партнер).

Исходя из статьи 15, статьи 30 и иных статей Федерального закона, содержащих нормы, регулирующие образовательные отношения, возможность разработки и реализации образовательных программ в сетевой форме обеспечивается внесением соответствующих позиций в локальные акты

вуза, регламентирующие определенные правила и порядки, которые требуют решения определенных вопросов, связанных с особенностями реализации образовательной программы совместно с организацией-партнером.

В случае реализации образовательной программы в сетевой форме совместно с образовательной организацией-партнером, образовательными организациями должен быть также установлен порядок совместной разработки и утверждения образовательной программы (часть 2 статьи 15 Федерального закона). Утверждение совместных образовательных программ осуществляется уполномоченным должностным лицом либо коллегиальным органом управления каждой организации, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с их уставами.

Реализация образовательных программ в сетевой форме осуществляется на основании *договора между организациями*, в котором закрепляются *принципы взаимодействия*, включающие в себя требования к образовательному процессу; требования к материально-техническому обеспечению; требования к способу реализации сетевого взаимодействия [3—5].

Договор должен быть оформлен уже на стадии разработки сетевой образовательной программы, что позволит более полно учесть ресурсный вклад каждой из партнерских организаций.

Основная часть. Модели основных профессиональных образовательных программ:

1-я модель — «Разработка, утверждение и реализации образовательных программ двумя и более организациями, осуществляющими образовательную деятельность (вариант интеграции образовательных программ);

2-я модель — «Разработка и рекомендации образовательных программ университетом с использованием ресурсов иных организаций, в том числе осуществляющих образовательную деятельность (вариант использования ресурсов иных организаций).

Основные характеристики 1-й модели:

– наличие у образовательных организаций лицензии на осуществление образовательной деятельности по образовательной программе (образовательным программам), реализуемой (реализуемым) в сетевой форме;

– утверждение совместных образовательных программ двумя и более образовательными организациями;

– зачисление студента на основе конкурсного отбора одновременно в две образовательные организации;

– выдача документа об образовании и (или) квалификации каждой организацией, осуществляющей образовательную деятельность и участвующей в сетевой форме;

– обучение на территории организаций, участвующих в сетевой форме по согласованным маршрутам, дисциплинам, практикам и др.

Разработка и утверждение совместной образовательной программы требует выполнения ряда последовательных шагов с учетом этапов разработки.

Наиболее простым в реализации является модуль, в соответствии с которым две образовательные организации выбирают имеющиеся в каждой из них подобные образовательные программы подобной направленности и на их основе проектируют новую образовательную программу для совместной реализации.

Совместная образовательная программа — это единая программа двух образовательных организаций с полностью синхронизированными учебными планами и календарными учебными графиками, а также четко прописанной ответственностью участников за предоставляемый ресурс на каждом из этапов ее реализации.

Основные характеристики 2-й модели: 1) договор о сетевой форме реализации; 2) обучающийся принимается в одну ОО (образовательную организацию); 3) на базе других предприятий реализуется часть образовательной программы (ОП), формирующей информацию для зачета освоения дисциплин, модулей, практик; 4) документ об образовании выдает только организация, в которую был зачислен студент.

В рамках варианта использования ресурсов иных организаций можно выделить ряд моделей организации сетевой формы, который не является исчерпывающим.

Разновидности 2-й модели: 2.1. Модель включения модулей образовательных программ других организаций, осуществляющих образовательную деятельность; 2.2. Модель «Индивидуальный выбор»; 2.3. Модель «Вуз—предприятие»; 2.4. Модель «Базовая организация — академический институт — предприятие».

Основные характеристики модели 2.1.

Модель включения модулей образовательных программ других организаций, осуществляющих образовательную деятельность — простейший вариант реализации сетевой формы освоения ОП:

- программа предполагает своеобразную «покупку» одной (одного) или нескольких дисциплин (модулей), которые реализуются в подобных ОП других ОО;
- утверждается базовой организацией, но она должна содержать согласование с ОО-партнером;
- готовая дисциплина (модуль) организации-партнера включается в программу базовой организации;
- ОП может быть реализована и при организации виртуальной академической мобильности, когда отдельные модули осваиваются в организации-партнере с применением исключительно электронного обучения либо с применением дистанционной образовательной технологии.

Основные характеристики модели 2.2.

- Модель с расширением числа участников проекта (более 2);
- обеспечивает более широкое поле формирования индивидуальных траекторий за счет вариативной части ОП и за счет расширения числа модулей, которые реализуются по выбору студента;
- обучающемуся предоставляется право самостоятельно выбрать необходимый ему модуль (дисциплину) для освоения в другой ОО, в том числе зарубежной;
- с каждой из организаций-партнеров должны быть заключены договора;
- реализация ОП на стыке различных областей профессиональной деятельности;
- ОП могут реализовываться на основе виртуальной академической мобильности (при наличии виртуальных аналогов для модулей вариативной части образовательной программы).

Государственная итоговая аттестация в случае использования приведенной модели и выдача документа об образовании проводится в организации, осуществляющей образовательную деятельность, в которую зачислен обучающийся. В случае зачисления обучающегося в обе организации, осуществляющие образовательную деятельность, и успешного освоения ОП и прохождения процедур государственной итоговой аттестации в этих организациях, обучающийся получает два документа об образовании и квалификации.

Основные характеристики модели 2.3.

- ОП, в реализации которых принимают участие организации, не осуществляющие образовательную деятельность (например, научные организации, исследовательские институты и центры, промышленные партнеры);
- представление организациями своих материально-технических баз и иных ресурсов для осуществления практической части образовательного процесса, в том числе для проведения учебной и производственной практики;
- ОП разрабатывается и утверждается образовательной организацией по согласованию с организацией-партнером;
- включение в ОП дисциплин (модулей), которые реализуются с использованием потенциала промышленных предприятий.

Особенно актуален такой вариант для практико-ориентированного бакалавриата, для специалитета, для технологической магистратуры и, возможно, для аспирантуры, магистратуры.

Основные характеристики модели 2.4.

- Возможность подключения к сетевой форме программ специалитета или магистратуры, кроме предприятий участвуют научные организации;
- использование потенциала научных сотрудников академических институтов в образовательном процессе;
- формирование у обучающихся качеств, необходимых для инновационной профессиональной деятельности.

Заключение. В итоге возможна модернизация образовательных программ: 1) реализуемых совместно с зарубежными партнерами, обеспечивающих индивидуализацию и гибкость процесса обучения. Совместная образовательная программа (разрабатывается и реализуется двумя образовательными организациями, предполагает выдачу документов об образовании обучающемуся каждой организацией); 2) образовательная программа с использованием ресурсов иных организаций (разрабатывается и реализуется одной образовательной организацией, осуществляющей образовательную деятельность с использованием ресурсов иных организаций).

Таким образом, реализация образовательных программ в сетевой форме — это будущее. Именно такая форма организации образовательного процесса дает возможность быстро собрать программу из модулей под любой запрос работодателя/заказчика.

Список цитируемых источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ . — Дата доступа: 28.09.2018.
2. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ [Электронный ресурс] : приложение к письму М-ва образования и науки Рос. Федерации от 28 авг. 2015 г. № АК-2563/05. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185451/ — Дата доступа: 28.09.2018.
3. О внесении изменений в порядок разработки и реализации федеральных целевых программ и межгосударственных целевых программ, в осуществлении которых участвует Российская Федерация [Электронный ресурс] : утв. постановлением Правительства РФ от 25 дек. 2004 г. № 842 // Система ГАРАНТ. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/187728/#ixzz5Тух4УmHi> — Дата доступа: 28.09.2018.
4. Гранберг, А. Г. Основы региональной экономики / А. Г. Гранберг. — М. : ВШЭ, 2014.
5. Юрина, В. С. Разработка методического инструментария оценки устойчивого развития региональной экономики / В. С. Юрина, В. В. Климук // Балтийский экон. журн. — 2014. — № 2 (12). — С. 60—69.

УДК 378

С. Л. Яблочников, И. О. Яблочникова

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»,
Рязань, Российская Федерация

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЕДИНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Сегодня деятельность в сфере высшего образования (далее — ВО) осуществляется в европейских странах в русле Болонского процесса (далее — БП). Не остались равнодушными к данному феномену и представители педагогического сообщества постсоветских стран. Идея создания общеевропейского образовательного и научного пространства давно обсуждалась преподавателями вузов и исследователями социальной сферы. Главной темой их дискуссий было определение принципов и закономерностей интеграционной деятельности. Авторы предлагают ретроспективу эволюции воззрений на формирование европейского образовательного пространства и оценивают его перспективы, выявляя соответствующие тенденции.

Основная часть. При формулировании международными форумами принципов реализации деятельности в образовательном пространстве Европы фактически не уделялось внимание обоснованию педагогических новаций и, собственно, развитию теории педагогики. Лишь провозглашались декларации. Поэтому положения, касающиеся европейской практики, представленные в **Коммюнике конференции министров образования**, формально не содержат перечня педагогических принципов в классическом их понимании. Да и сам характер документа не ориентирован на их формулирование. Но его положения воспринимаются педагогическим сообществом как основа для трактовки принципов БП. Провозглашая Болонскую декларацию, стороны не имели намерения регламентировать деятельность в сфере ВО, а лишь наметить канву и предоставить возможность национальным системам действовать с учетом местных условий и традиций. В ее тексте определены первоочередные цели, достижение которых может способствовать созданию Европейского пространства высшего образования (далее — ЕПВО) и продвижению этих идей. Подписанты обязались действовать сообща и проявлять уважение к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования [1].

Исследователи вольно трактуют содержание декларации, порой выдавая желаемое за действительное. Например, в русскоязычной версии интернет-энциклопедии в статье о БП отмечается, что присоединение России к БП даст новый импульс модернизации высшего профессионального образования, откроет дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений — в академических обменах с университетами европейских стран в ней. Подобные сентенции отсутствуют в оригинальном тексте декларации, и таких казусов в Сети можно найти много. Цели

и задачи, провозглашаемые в период эволюции БП в различных документах, приобретали новый смысл и корректировались. Большинство документов было направлено на достижение не педагогических целей, а организационных или же институциональных. Иницируя БП, его основатели рассчитывали, что со временем ЕПВО, как система институциональных, организационных и педагогических условий, будет способствовать повышению качества функционирования сферы образовательных услуг или выступать гарантом обеспечения такого качества. Поэтому необходимо понять сущность принципов формирования ЕПВО и выяснить, как они отражаются в педагогической практике.

На первый взгляд, эта задача решается просто — путем изучения официальных общеевропейских документов. Однако на практике все значительно сложнее. Дело в том, что в них непосредственно не используется вербальная конструкция «Болонский процесс — принципы ЕПВО», а употребляются термины «цели», «стандарты», «правила», «направления действий» и другие, создавая неоднозначность трактовки сущности явлений. В свою очередь, многочисленные исследователи БП пытаются выстроить иерархию этих принципов, в частности, с использованием эпитетов: «решающие», «основные», «ключевые». Трактовка их структуры и содержания в каждом случае неэквивалентны. Причина — весьма «скромный» язык большинства ранних болонских документов. Термин «принципы» фигурирует лишь в проектах итоговых документов саммитов, но в самих декларациях и коммюнике они представлены в неявном виде и именуются «ключевыми атрибутами», «целями», «концептуальными основами». И только в Берлинском коммюнике зафиксировано, что министры согласовали соображения, принципы и приоритеты, а также отметили: важность социального измерения БП; необходимость повышения конкурентоспособности, в целях улучшения социальных характеристик ЕПВО, направленной на укрепление общественного единства и уменьшение социального и гендерного неравенства; ВО — общественное благо и общественная ответственность; в международном научном сотрудничестве и обмене академические ценности имеют преимущество.

В Бергенском коммюнике утверждается: «Мы разделяем общее понимание принципов, задач и обязательств в рамках процесса, изложенных в Болонской декларации и последующих коммюнике». То есть наряду с толкованием принципов идет речь о выполнении обязательств странами — участниками БП. Далее в тексте определены меры для обеспечения осуществления принципов, зафиксированных в предыдущих документах, и формулируется еще несколько. Это принципы формирования Европейского реестра агентств по обеспечению качества и устойчивого развития. А в заключительном разделе уделено внимание модернизации основ БП. Отмечается желание создать ЕПВО, основываясь на принципах качества и прозрачности, а также стремление беречь наследие и культурное разнообразие, способствуя формированию общества, основанного на знаниях. Стороны обязуются поддерживать принцип государственной ответственности за ВО в сложных современных условиях, обеспечить автономии университетов и признают необходимость их устойчивого финансирования. В 2005 г. в итоговом документе саммита начинается «дрейф» от образовательной деятельности к экономической и далее — к политической. Это отсутствовало в Болонской декларации. Также намечаются признаки конфликта общеевропейских и национальных интересов, обусловленного попытками «болонской бюрократии» создать жесткие рамки функционирования национальных систем и органы контроля. В частности, в проекте Бергенского коммюнике фигурирует вопрос: «Совместное понимание или правовой инструмент?». Но участники саммита решили придерживаться положений БП и декларации и воспринимать итоговые документы только как носители «руководящих принципов». Это подтверждено и в Лондоне.

В Левенском коммюнике (2009) вновь акцентируется внимание на экономических аспектах, более того, его разделы близки к компонентам документов, определяющих функционирование бизнес-структур (в тексте появляются термины «миссия», «ресурсы»). Звучат также политические интонации, такие как подготовка студентов к жизни в качестве активных граждан демократического общества. Они повторяются и в тексте Будапештско-Венской декларации. Подчеркивается роль вузов в укреплении мирных демократических сообществ и усилении общественного единства. Постепенно внимание переносится с отдельной отрасли на эволюцию общества в целом, на обеспечение его демократичности и единства. Начинают доминировать обязательства участников БП по полному выполнению «принципов и направлений деятельности».

Бухарестское коммюнике посвящено вопросам функционирования ЕПВО в условиях экономического кризиса и перспективам развития этой интеграционной структуры. В нем обращено внимание на обеспечение качества ВО для всех. Отмечено, что расширение доступа к ВО является предпосылкой для общественного прогресса и экономического развития. Участники саммита планируют развить социальное измерение ВО, минимизировать неравенство, обеспечить поддержку студентов,

консультирования и управления, гибкие учебные траектории и альтернативные пути доступа. В коммюнике речь идет об обучении, сфокусированном на студенте и качестве ВО, о принципах инновационной докторской подготовки и возможных совместных магистерских программах. Внимание уделяется рамкам квалификаций, улучшающим прозрачность и дающим возможность системам ВО стать более открытыми и гибкими. Не разъяснено, к сожалению, в тексте, что именно имеется в виду, когда идет речь о глобальном понимании целей и принципов. Это свидетельствует о наличии среди стран-подписантов договоренностей неполного понимания целей и принципов осуществления БП.

В 2015 г. саммит прошел в Ереване. Были представлены результаты деятельности ЕПВО в сфере обеспечения качества, использования ECTS-кредитов, систем квалификаций, признания предыдущего обучения. Ереванское коммюнике содержит тезисы, воспринимаемые как принципы, сформулированные в неявной форме: «определение квалификаций и периодов обучения»; «участие в совместных исследовательских и образовательных программах»; «диалог с другими регионами мира»; «студенты — полноправные члены академического сообщества»; «содействие трудоустройству выпускников»; «содействие мобильности» и т. п. Раскрыты и экономические аспекты. Интересный момент этого коммюнике — наличие ряда положений, не фигурировавших ранее. Например, отмечено, что ЕПВО противостоит продолжающемуся экономическому и социальному кризису, критическому уровню безработицы, росту маргинализации молодежи, демографическим изменениям, новым моделям миграции, конфликтов внутри государств и между ними, а также экстремизма и радикализации, т. е. если БП на начальном этапе был ориентирован сугубо на сферу ВО, то теперь, по мнению подписантов этого документа, претендует на статус глобального европейского и мирового фактора регулирования социально-экономических отношений и политических процессов. Складывается впечатление, что так называемая «болонская бюрократия», сформировавшаяся за 20 лет эволюции БП, пришла к выводу, что все проблемы в области ВО решены, пришла пора обратить внимание на более глобальные вещи (демографию, экстремизм, радикализацию, маргинализацию, межгосударственные конфликты). Ей тесно в рамках сферы образования, есть желание получить более широкие полномочия и доступ к существенным ресурсам.

Заключение. На протяжении эволюции БП Европейское образовательное сообщество так и не смогло определиться с принципами его реализации. Они время от времени претерпевают изменения. Вариативность структуры и сущности этих принципов обусловлена изменениями социально-экономической ситуации в Европе и политической конъюнктуры. К сожалению, сформировались предпосылки для возникновения серьезного конфликта интересов так называемой «болонской бюрократии» и представителей национальных систем ВО. Первые увлеклись принудительной централизацией и политизацией взаимоотношений в рамках ЕПВО; вторые все активнее высказываются относительно низкой эффективности реализуемых процессов.

Педагоги-исследователи, в свою очередь, разделились. Одни, легитимизируя действия национального и общеевропейского образовательного топ-менеджмента, активно приводят аргументы в поддержку реформ, принципы которых так и не были четко определены в официальных документах; другие доказывают несостоятельность новаций вследствие их отстраненности от осуществления на практике совокупности педагогических процессов в сфере ВО, а также утверждают о подмене образовательных целей организационными, прагматическими и даже политическими.

Список использованных источников

1. Яблочников, С. Л. К вопросу о формировании информационно-образовательного пространства / С. Л. Яблочников, И. О. Яблочникова : материалы Респ. науч.-практ. семинара на тему «Дистанционное образование», посвященного 25-летию независимости Республики Таджикистан, 27 февр. 2016 г., ДПДТТХ им. М. С. Осими. — Худжанде : Оси знаний. — С. 129—135.

С. А. Якоб

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ ХМАО-ЮГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Сегодня, говоря о национальных традициях и ценностях, необходимо в первую очередь обратить внимание на анализ взаимосвязи этнических и общекультурных ценностей. На наш взгляд, именно этнос способен обеспечить успешную адаптацию человека к новым социальным условиям современного общества, при этом сохраняя культуру, традиции, особенности каждого этноса.

Изучение национальных особенностей и использование прогрессивных народных традиций является эффективным средством приобщения молодежи к общечеловеческой культуре, общечеловеческим ценностям. Влияние традиций коренных жителей ХМАО-Югры в жизни югорчан возрастает, так как это универсальный механизм, который позволяет отобрать, накапливать жизненный опыт, достигать стабильности и устойчивости в регионе в целом [1].

Рассматривая традиции как основе средство, мы отмечаем, что без знаний традиций не будет и воспитания, которое отвечает требованиям нравственности, принятым в обществе. Ханты-Мансийский автономный округ является одним из самых полиэтнических субъектов Российской Федерации. На территории Югры проживают представители более 124 национальностей. Именно поэтому и возникает необходимость использования национальных традиций и обычаев в нравственном воспитании молодежи. Человеческая мудрость, тысячелетний народный опыт, характер и душа коренных народов земли Югорской, лучшие качества представителей коренных народов — все это является главной составляющей нравственно-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Основная часть. Повышение качества воспитанности подростков и молодежи, приобщенных к национальным традициям, помимо семьи реализуется и в вузах при условии организации эффективной педагогической воспитательной работы по освоению обучающимися этнических традиций народа своего края. В качестве компонентов национальных традиций, выражающих особенности психологического склада коренных жителей земли Югорской, в которых отражены особые условия их жизни и быта, мы выделили фольклор, народные сказки, песни, пословицы, музыкальные инструменты, игры, художественные промыслы, обычаи, обряды.

Именно поэтому одним из приоритетных направлений работы с молодежью в Югре Правительство Ханты-Мансийского автономного округа выделяет формирование у них установки на позитивное восприятие этнического и конфессионального многообразия, интереса к другим культурам, уважение присущих им традиций, ценностей, своеобразия образа жизни коренных народов. При этом разработанные в регионе образовательные программы, социальные проекты, программы в большей степени направлены на воспитание толерантного сознания и поведения, неприятие национализма, экстремизма и формирование у школьников и студентов ценностного отношения к культурному наследию самого региона. Данные задачи отражены в одном из стратегических документов Правительства ХМАО-Югры Концепции гражданско-патриотического воспитания граждан Ханты-Мансийского автономного округа — Югры [2].

Несмотря на то, что в Ханты-Мансийском автономном округе создано большое количество общественных организаций, социальных проектов, вместе с тем система образования не в полном объеме обеспечивает весь комплекс мер, реализация которых могла бы эффективно формировать у школьников и студентов основы толерантного мировоззрения и ценностного отношения к культурному наследию малой родины. Об этом свидетельствуют факты проявления в молодежной среде национальной нетерпимости, рост числа конфликтов на этнической почве среди подростков.

При этом важно помнить, что молодежь представляет собой особую социальную группу, которая в условиях происходящих общественных трансформаций чаще всего оказывается наиболее уязвимой с экономической и социальной точек зрения. К сожалению, растет число молодых

людей, причисляющих себя к неформальным молодежным течениям. На наш взгляд, существенный отрыв молодежной субкультуры от культурных ценностей старших поколений, национальных традиций несет угрозу расшатывания культуры общества в целом [3].

Современное высшее образование переходит на уровневую систему и компетентностно ориентированный подход, который направлен на формирование практико-ориентированного обучения. Ключевыми образовательными компетенциями в высшем профессиональном образовании являются компетенции, обращенные к личностному развитию студента, что позволяет создать условия для развития более зрелой, автономной, способной к быстрой адаптации к профессиональной деятельности, конкурентоспособной, творческой, осмысленной и продуктивной личности студента. Кроме того, современному выпускнику вуза предъявляются требования, выражающиеся в готовности нести социальную и этическую ответственность за принятые решения. Идеология формирующегося гражданского общества дает возможность каждому гражданину нести солидарную ответственность за все процессы, касающиеся социальной сферы, принимать посильное участие в решении вопросов местного сообщества.

Институт гражданского общества актуализирует волонтерскую (добровольческую) деятельность для поддержания ценности социальной солидарности. Сегодня волонтерство оформляется в важный самостоятельный социальный институт гражданского общества, активно развиваются формы и направления этой деятельности. В современных условиях развития высшего образования именно к студенческой молодежи предъявляются особые требования активного включения в волонтерскую деятельность. Участие в волонтерской деятельности для студента становится важным условием формирования необходимых общекультурных компетенций (для студентов гуманитарных направлений общепрофессиональных компетенций), освоения социальной практики, наработки социальных и деловых связей, углубления коммуникативных навыков, расширения знаний о социальной среде.

Обострение политических, экономических, социальных проблем в государстве, смена ценностных ориентиров современного российского общества приводят, на наш взгляд, к некому разрушению нравственных установок и духовного единства между людьми. Сложившаяся ситуация определила для нас необходимость усиления важнейшего ориентира в воспитании студентов — будущих педагогов — формирование у них духовно-нравственной культуры и ценностного отношения к культурному наследию нашего региона. При планировании своей деятельности мы придерживаемся принципа сотрудничества со студентами. Поэтому сначала мы вместе обсуждаем волнующие нас темы, проблемы и пути их изучения, а также конечный результат как для развития каждого студента, так и для микрогруппы в целом. И только после этого составляем совместный план деятельности на учебный год, который способствует саморазвитию и духовно-нравственному развитию студентов.

Одним из таких направлений стало знакомство с культурой и традициями коренных жителей ХМАО-Югры посредством организации волонтерской деятельности. Несмотря на то, что большинство студентов вуза родились, учились на территории региона, они высказывают желание и потребность в изучении родного края, его культуры, традиций, обычаев.

Основу модели формирования ценностного отношения к культурному наследию ХМАО-Югры составляет педагогический процесс, состоящий из ряда компонентов. В качестве компонентов педагогического процесса выделяются цель, содержание, формы, методы, средства и результат. Целью и результатом нашей модели является формирование ценностного отношения к культурному наследию округа. В качестве форм работы по формированию ценностного отношения к культурному наследию региона мы используем такие подсистемы, как вербальную (диспуты, беседы, дискуссии, конференции и т. д.) и деятельностно-практическую (волонтерская деятельность, участие во внеаудиторных мероприятиях). Характерной особенностью методов работы является развитие у студентов стремления к духовному саморазвитию, нравственному самоопределению, самоидентификации личности.

С этой целью в течение учебного года мы проводим мероприятия со студентами, где не только расширяем кругозор об особенностях культуры коренных жителей Югры, но и обсуждаем проблемы, пытаемся определить причины недостаточного уровня духовно-нравственной культуры у современной молодежи и подростков. Для этого совместно со студентами мы изучаем нормативно-правовые акты федерального, регионального уровня (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Концепция гражданско-патриотического воспитания граждан Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, Закон Правительства ХМАО-Югры «Развитие гражданского общества Ханты-Мансийского автономного округа — Югры на 2014—2020 годы», Реестр объектов нематериального культурного наследия народов Ханты-Мансийского автономного округа —

Югры, региональная программа «Развитие культуры и туризма в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре на 2014—2020» годы и др.), сайты общественных организаций, осуществляющих работу с молодежью, посещаем тематические выставки в музеях, участвуем в мастер-классах по изготовлению национальных кукол, знакомимся с фольклором не только народов ханты, манси, но и тех народов, представители которых есть среди студентов вуза.

Сотрудничая с Федерацией этноспорта ХМАО-Югры, студенты принимают участие в качестве волонтеров в проведении международных соревнований на кубок Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа — Югры по гребле на обласах в рамках праздника Вит хон хатл, турнире по традиционной борьбе нюл-тахли, традиционном празднике «Охотника, рыбака и оленевода», традиционном празднике народов ханты и манси «Вороний день» и др. Большинство мероприятий, участниками которых стали студенты вуза, отнесены к перечню объектов, внесенных в Реестр нематериального культурного наследия народов Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. Студенты стали свидетелями древнего обряда поклонения водному духу Вит хону, духу солнца Хэйро и т. д. Такая волонтерская деятельность позволяет погрузить молодежь в непосредственную среду, культуру, традиции коренных жителей.

Заключение. Участвуя в значимых для коренных жителей Югры событиях в качестве волонтеров, студентам предоставлена уникальная возможность сначала осознать культурные ценности, «пропустить их через себя», для того чтобы в дальнейшем приобщиться к культурному наследию ХМАО-Югры, оценить его компоненты и присвоить новый культурный опыт. Все это позволяет пересмотреть свои собственные ценности и идеалы и ценности своей культуры, прочувствовать себя полноценным гражданином земли Югорской. Студент, получивший такой багаж знаний об истории, традициях, обычаях коренных жителей и погрузившийся в культурное наследие своего региона, по нашему мнению, способен влюбить своих будущих воспитанников и обучающихся в малую родину под названием Югра.

Список цитируемых источников

1. Концепция гражданско-патриотического воспитания граждан Ханты-Мансийского автономного округа — Югры [Электронный ресурс] : 29 дек. 2014 г. № 747-рп. — Режим доступа: <https://admhmao.ru/upload/iblock/5fb/o-kontseptsii-prinyataya.doc> . — Дата доступа: 01.10.2018.

2. Развитие гражданского общества Ханты-Мансийского автономного округа — Югры на 2014—2020 годы [Электронный ресурс] : Закон Правительства ХМАО-Югры от 9 окт. 2013 г. № 412-п. — Режим доступа: <https://admhmao.ru/upload/iblock/5fb/o-kontseptsii-prinyataya.doc> . — Дата доступа: 01.10.2018.

3. *Хапаев, И. Б.* Основные факторы воздействия на социальную среду современной молодежи / И. Б. Хапаев, С. В. Павлюк // Наука в современном обществе. — 2014. — № 5. — С. 81—84.

УДК 159.923

Т. Е. Яценко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Введение. Инновационные процессы, происходящие в обществе и в системе образования в том числе, актуализируют проблему обеспечения психологической готовности учащихся к эффективному функционированию в условиях креативной, динамичной, прогрессивной социальной и образовательной среды, в условиях неопределенности. В психологическом аспекте данная проблема трансформируется в проблему развития субъектности учащихся, формирования у них навыков суверенного поведения и коррекции их виктимности как социально-психологического свойства личности, выступающего демотиватором инициативного и активного поведения.

Пристального внимания решение данной проблемы требует применительно к учащимся подросткового возраста, учитывая кардинальное значение данного возрастного периода для последующего становления личности и интенсивные процессы трансформации самосознания и формирования паттернов социального поведения, происходящие на его протяжении.

С позиции субъектно-средового подхода признаками ролевого виктимного поведения личности выступают: неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, проявляющейся в способности сотрудничать и при этом сохранять автономию, признании авторства своей жизни, инициативном и ответственном преобразовании среды и своего психологического пространства. Подростки демонстрируют инструментальный, неинструментальный и непоследовательный типы ролевого виктимного поведения, различающиеся наличием виктимной деформации личности, отношением к границам психологического пространства личности других индивидов и исполнению роли жертвы, выраженностью стремления к научению суверенному поведению.

Ролевое виктимное поведение учащихся порождает ряд проблем педагогического и социально-психологического характера: низкая продуктивность учебной и трудовой деятельности, антиинновационные барьеры, иждивенчество, неконструктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций, подверженность негативным внешним влияниям, трансляция модели виктимного поведения как семейного сценария, ревиктимизация в институтах социализации [1; 3].

Обеспечение полноценного включения виктимных подростков в образовательный процесс и межличностное взаимодействие с его участниками во многом зависят от педагога. Игнорирование педагогами ролевого виктимного поведения подростков, его позитивное подкрепление, оказание необоснованной помощи существенно повышают риск закрепления его паттернов и их переноса в другие системы отношений, а в будущем — в профессиональное взаимодействие, супружеские и детско-родительские отношения [2].

В связи с обозначенными выше обстоятельствами очевидна приоритетность решения задачи углубления психологической составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов в аспекте формирования у них виктимологических компетенций, сопряженных с девиктимизацией виктимных учащихся подросткового возраста.

Основная часть. Согласно данным исследований российских ученых (О. О. Андронникова, Н. Л. Захарова, М. А. Одинцова), число подростков, для которых характерно исполнение роли жертвы в межличностном взаимодействии, достигает 35%, причем категория потенциально виктимных подростков достаточно широка: подростки, воспитывающиеся в неблагополучных, социально незащищенных и дисфункциональных семьях, страдающие хроническими заболеваниями, оставшиеся без попечения родителей, сироты, инвалиды, стигматизированные индивиды. Системных данных относительно представленности виктимных подростков в образовательной среде Беларуси на современном этапе развития белорусской психологической науки нет, что обусловлено недавним вхождением феноменов виктимности и виктимного поведения в предмет научного психологического исследования.

Поэтому нами было проведено исследование в целях выявления возрастной специфики проявления ролевой виктимности в подростковом возрасте. Диагностический инструментарий — методика «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой. Выборка исследования — 321 подросток в возрасте 12—15 лет (154 девочки и 167 мальчиков). Для сравнения выраженности различных видов виктимности внутри выборки вычислялся параметрический критерий Стьюдента для связанных выборок.

Не выявлены половые различия в выраженности видов виктимности у подростков ($t_{AB} = 0,31$; $t_{ГВ} = 0,52$; $t_B = 0,66$ при $p > 0,05$). У подростков аутовиктимность преобладает над виктимностью ($t_{B-AB} = 9,09$; $p = 0,000$). В младшем подростковом возрасте аутовиктимность и гипервиктимность выражены в большей степени, чем в старшем подростковом возрасте. Проявление общей виктимности не зависит от возраста подростков. Это может быть сопряжено с рядом факторов:

- социальная виктимность зависит не только от индивидуально-психологических предикторов, но и от социальных предикторов (отношение социального окружения), вследствие чего в позицию жертвы может быть поставлен человек, не обладающий виктимными личностными чертами и виктимным поведением;

- подростки вне зависимости от возраста отличаются повышенной психологической уязвимостью к социальным воздействиям, чувствительны к социальным реакциям;

- социальная виктимность выступает устойчивым социально-психологическим свойством личности. Подросткам сложно самостоятельно преодолеть собственную социальную виктимность.

Таким образом, можно констатировать достаточно широкую представленность среди подростков лиц, склонных к ролевому виктимному поведению, и лиц, составляющих группу риска — показатели выраженности виктимности которых имеют тенденцию приближения к высокому уровню. Соответственно, необходима профессиональная подготовка будущих педагогов в области девиктимизации подростков.

С позиции субъектно-средового подхода девиктимизация подростков в системе отношений «учитель—учащийся» представляет собой коррекцию учителем их ролевого виктимного поведения посредством создания условий для уменьшения его проявления и приобретения ими позитивного опыта суверенного поведения при построении межличностного взаимодействия с участниками образовательного процесса. Содержание девиктимизации подростков с разными типами ролевого виктимного поведения наряду с общими аспектами имеет специфику: развитие у подростков смелости в предъявлении психологического пространства личности — при неинструментальном виктимном поведении; преодоление психологического сопротивления изменениям, формирование уважительного отношения к личностным границам других индивидов — при инструментальном виктимном поведении. Для осуществления девиктимизации подростков педагогу необходимо владеть соответствующими компетенциями. Фасилитативные компетенции позволяют педагогу содействовать осознанию виктимными учащимися области личностной приватности и облегчать их персонализацию. Компетенции справедливого отношения дают возможность педагогу исправлять имеющийся у виктимных учащихся деструктивный образ мира и обеспечивать восприятие ими себя как субъектов деятельности и общения. Компетенции принятия виктимных учащихся: обеспечивать приобретение ими позитивного опыта самовыражения и принятие ими содержания своего психологического пространства, развивать у них смелость в позиционировании себя как субъектов деятельности и общения. Компетенции эмансипации виктимных учащихся позволяют педагогу способствовать приобретению ими опыта автономного поведения, а медиативные компетенции — опыта суверенного поведения в конфликтных ситуациях.

Результаты нашего эмпирического исследования на выборке из 152 студентов факультета педагогики и психологии БарГУ (методика «Компетенции в области девиктимизации учащихся» Т. Е. Яценко) убедительно показывают дефицит виктимологических умений у будущих педагогов, отсутствие навыка психологически компетентного педагогического взаимодействия с виктимными подростками в направлении содействия их девиктимизации (коррекции виктимного поведения):

- большинство студентов обладают низким уровнем сформированности компетенций в области девиктимизации учащихся;

- для гностического компонента компетенций характерно включение в группу виктимных учащихся подростков с неинструментальным виктимным поведением, отсутствие знаний о вариативных и инвариантных качествах виктимных учащихся (знание «что»); объяснение ролевого виктимного поведения внешними факторами, недооценка роли педагога в закреплении паттернов их виктимного поведения (знание «почему»); неотчетливые знания о способах воздействия преимущественно на подростков с неинструментальным виктимным поведением, противоречивость процедурных знаний (указание на выстраивание педагогом как гибких, так и размытых личностных границ) (знание «как»); завышенная самооценка уровня сформированности компетенций (рефлексивное знание);

- операциональный компонент компетенций представлен преобладанием виктимизирующих интенций, а также игнорирующими интенциями в общении с подростками, которым свойственно инструментальное виктимное поведение. Девиктимизирующие интенции проявляются только в общении с подростками, демонстрирующими неинструментальное виктимное поведение. Интенциональный план речи является объектом рефлексии студентов в низкой степени. Интенсивность действий также низкая. Стимулируют подростков, проявляющих инструментальное виктимное поведение, к осознанию манипулятивного характера их поведения. Во взаимодействии с ними опираются на авторитет роли педагога и контролируют личностные границы. Оказывают психолого-педагогическую поддержку учащимся с неинструментальным виктимным поведением, содействуют формированию у них позитивного образа «Я» и пониманию ими важности регуляции личностных границ. Сообщают об имеющемся позитивном образе виктимных подростков чаще, чем предоставляют им возможность получения опыта суверенного поведения. Не управляют процессом приобретения подростками, которым свойственно инструментальное виктимное поведение, успешного опыта уважения личностных границ других участников образовательного процесса. Объясняют позитивные изменения поведения виктимных учащихся поддержкой педагога больше, чем их личностными ресурсами;

- ценностный компонент компетенций составили ценности-цели «власть» в большей степени, чем «достижения» (связана с проявлением компетентности); «доброта» (связана с ослаблением

контроля личностных границ) в большей степени, чем «универсализм» (приверженность равному отношению ко всем учащимся); «самостоятельность» (связана с пониманием важности регуляции личностных границ) и «традиции». В ценностный компонент компетенций вошли также ценности-приоритеты «власть» и «традиции» в большей степени, чем «стимуляция», «гедонизм» и «самостоятельность», отражающие стремление контролировать личностные границы во взаимодействии с виктимными подростками и обеспечивать для себя психологически комфортную образовательную среду.

Заключение. Формирование виктимологических компетенций у будущих педагогов возможно посредством включения в учебные планы педагогических специальностей спецкурса «Психологическая виктимология образования» (имеется положительная практика внедрения данного авторского курса в БарГУ), включения студентов в волонтерское психологического движения по профилактике виктимного поведения учащихся, вовлечения студентов в работу психологической киномастерской, привлечения к реализации мероприятий по психопрофилактике виктимности студентов и подростков, проходящих в формате форум-театра, плейбек-театра, психологического театра, диалогического кафе, библиокафе, буккроссинга.

Список цитируемых источников

1. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки». — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
2. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с. — С. 3—274.
3. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции». БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010.

УДК 159.923

Т. Е. Яценко¹, О. А. Анисимова²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВИКТИМНЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Введение. В связи со вступлением Беларуси в Болонский процесс первостепенное значение приобретает осуществление профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с мировыми стандартами качества образования и требованиями мирового рынка труда. Согласно им, обязательная составляющая результата высшего образования — социально-личностные компетенции, востребованные в жизни и профессиональной деятельности, позволяющие будущим специалистам проявлять качества, востребованные в современном обществе: инициативность, ответственность, предприимчивость, целеустремленность, социальная активность, самостоятельность наряду со способностью к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию.

Важным предиктором развития указанных качеств выступает сформированная позитивная личностная и социальная идентичность.

Основная часть. Согласно А. А. Урбанович, личностная идентичность — самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида. Социальная идентичность — самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе [1]. Ученые солидарны во мнении, что личностная идентичность является психологическим продуктом, производным от социальной идентичности (отождествление себя с социальными группами — семьей, друзьями, профессиональной группой и пр.). Мнения других людей дополняют, корректируют образ «Я» человека.

Становление идентичности продолжается на протяжении всей жизни человека и выполняет адаптивную функцию. Несформированность идентичности служит причиной социальной дезадаптации и низкого уровня психологического здоровья.

Согласно А. А. Урбанович, «наличие позитивной идентичности способствует восприятию окружающего мира как более стабильного, надёжного, справедливого, сбалансированного» [1]. По мнению З. Баумана, следствием утраты идентичности могут стать отчуждение, аномия, деперсонализация, маргинализация, ролевой конфликт [2]. Личностная идентичность обеспечивает целостность личности, переживание тождественности с собой и социальным миром. Среди функций идентичности выделяют: ориентационную (осознание своего места в мире), дифференцирующую (осознание своей уникальности и отличности от других людей), целевую (осознание и выбор целей, ценностей, модели поведения), экзистенциальную (осмысление своего места в обществе) [3].

Диагностика личностной и социальной идентичности выполняет превентивную функцию: позволяет осуществить «раннее обнаружение» первых признаков психологического дискомфорта личности, ее личностной дезинтеграции и формирования модели дисфункциональных отношений с социальным окружением.

Уязвимую в психологическом плане категорию будущих специалистов составляют юноши и девушки, обладающие виктимной деформацией личности. Виктимность проявляется в неэффективном сопротивлении нарушению границ своего психологического пространства и уклонении от позиции субъекта жизнедеятельности (способность сотрудничать и сохранять автономию, признавать авторство своей жизни, к инициативному и ответственному преобразованию среды и себя); негативном образе «Я» и склонности к самоуничтожению; в поведении, провоцирующем других людей на агрессивное и пренебрежительное, обесценивающее отношение. Виктимные личности, таким образом, снижают психологическую безопасность общества в целом и профессиональной среды в частности.

Как следствие, актуальной задачей профессионального воспитания в высшей школе выступает коррекция виктимного поведения студентов, а также их психолого-педагогическое сопровождение, прежде всего в становлении их личностной и социальной идентичности.

В целях выявления содержательных характеристик личностной и социальной идентичности виктимных студентов нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 студентов IV курса (последнего года обучения в высшей школе) факультета педагогики и психологии, инженерного факультета: 50 девушек и 50 юношей в возрасте 20—23 лет.

Выбор выборки исследования был обусловлен следующим фактором: к концу профессионального обучения будущие специалисты должны отличаться личностной зрелостью, фундаментом которой составляет личностная и социальная идентичность, выступающей основой профессиональной и личностной успешности в динамично меняющемся мире. Соответственно, важным представляется изучение особенностей идентичности виктимных юношей и девушек, составляющих группу риска, в целях выявления векторов их психолого-педагогического превентивного сопровождения.

Диагностический инструментарий исследования составили методики: «Тип личностной идентичности» М. А. Одинцовой, «Личностная и социальная идентичность» А. А. Урбанович, «Тест объективного измерения статуса идентичности» Дж. Р. Адамса.

Статистическая обработка данных включала вычисление множественной линейной регрессии с применением прямого пошагового метода.

Характеристики идентичности студентов, склонных к инструментальному виктимному поведению.

Личностная и социальная идентичность аутовиктимной личности. Аутовиктимной личности свойственна игровая роль жертвы, стремление манипулировать другими людьми, указывая на свою беспомощность, бедственное положение, намеренная демонстрация своих страданий, инфантилизм, общительность, уступчивость, угодливость, умение расположить к себе [4; 5].

Установлен низкий показатель по таким составляющим личностной идентичности, как здоровье ($\beta = -0,28; p = 0,02$) и внутренний мир ($\beta = -0,28; p = 0,02$). Они рассматривают себя как людей со сниженными показателями здоровья, неудовлетворены своим физическим здоровьем, однако личный план по его совершенствованию у них отсутствует. Они описывают себя как людей с бедным внутренним миром, не ориентированных на саморазвитие посредством чтения литературы, посещения психологических семинаров и спецкурсов. Им сложно проектировать свое личностное развитие, намечать цели и проявлять настойчивость в их достижении. Им свойственны диффузные представления о себе, своих возможностях и способах личностного самосовершенствования.

Определен высокий уровень развития такой составляющей личностной идентичности, как будущее ($\beta = 0,31; p = 0,06$). Их отличает знание своих целей в жизни и стремление к их достижению, понимание факторов, препятствующих и способствующих достижению личных целей.

Личностная и социальная идентичность гипервиктимной личности. Гипервиктимная личность проявляет пессимизм, демонстрирует гнев, обиду, постоянно жалуется, обвиняя других в своих неудачах, проявляет агрессию при отсутствии сочувствия, относится к себе как к аутсайдеру, раздражительна, считает мир несправедливым [4; 5].

Как и для аутовиктимных студентов, характерен низкий показатель по таким составляющим личностной идентичности, как здоровье ($\beta = -0,27; p = 0,03$) и внутренний мир ($\beta = -0,18; p = 0,23$), а также высокий уровень развития такой составляющей личностной идентичности, как будущее ($\beta = 0,35; p = 0,04$).

Для студентов с гипервиктимным и аутовиктимным типом личности характерен статус диффузной эго-идентичности ($\beta_{ГВ} = 0,14; p = 0,22; \beta_{АВ} = 0,05; p = 0,67$). Их отличает неустойчивость целевой составляющей идентичности (цели, ценности, убеждения) и отсутствие стремления к ее определению. Они не переживали кризис идентичности — поиск ответа на вопрос «Какой Я?», не осуществляли пересмотр представлений о себе. Вследствие этого они испытывают апатию, пессимизм, тоску, отчуждение, беспомощность, злобу. В низкой степени им присуща принятая идентичность ($\beta_{ГВ} = -0,26; p = 0,02; \beta_{АВ} = -0,14; p = 0,26$). Они хоть и в низкой степени принимают цели, правила поведения и ценности, диктуемые другими людьми. При этом собственный внутренний поиск осуществляется ими в низкой степени.

Характеристики идентичности студентов, склонных к неинструментальному виктимному поведению.

Личностная и социальная идентичность виктимной личности. Виктимной личности свойственна социальная роль жертвы, наличие стигмы (неудачник, мамонкин сынок, белая ворона и т. д.), глубокое переживание своего аутсайдерства, ощущение себя одиноким, замкнутость, повышенная тревожность и конформность [4; 5].

Определен низкий показатель по таким составляющим личностной идентичности, как семья ($\beta = -0,12; p = 0,30$) и внутренний мир ($\beta = -0,26; p = 0,09$). Они в низкой степени осознают свою значимость в семье, возможность оказывать ей помощь. Они описывают себя как плохо знающих интересы, потребности и позиции членов своей семьи, как способных в низкой степени создавать благоприятную психологическую атмосферу. Они не считают себя теми, кто играет важную роль в семье.

Как и для студентов, склонных к инструментальному виктимному поведению, установлен высокий уровень развития такой составляющей личностной идентичности, как будущее ($\beta = 0,43; p = 0,01$).

Для студентов с виктимным типом личности характерны все статусы личностной идентичности. При этом в большей степени им присуща достигнутая идентичность ($\beta = 0,22; p = 0,03$) и в низкой степени — принятая идентичность ($\beta = -0,27; p = 0,02$). Они прошли кризис идентичности, связанный с самоисследованием, и сформировали систему собственных виктимных целей, ценностей и убеждений, которые стали для них личностно значимыми и обеспечивающими осмысленность жизни.

Вне зависимости от вида виктимности имеет место низкий уровень рефлексии студентами своих личностных характеристик, фрагментарные представления о себе, дезинтеграция личностной и социальной идентичности. Им присуща внутренняя интеграция в такой жизненной сфере, как будущее. Однако выражена дезинтеграция в такой жизненной сфере, как внутренний мир. Это может обуславливать:

1) переживание внутриличностного конфликта — постановка жизненных целей, стремление к их достижению посредством опоры на внешние и внутренние ресурсы наряду с полной дезориентацией в своих возможностях, способностях;

2) постановку простых жизненных целей вследствие неспособности развивать свои личностные ресурсы;

3) систематическое переживание разочарования вследствие недостижения поставленных целей, подкрепляющее их убежденность в собственной интеллектуальной и личностной несостоятельности или подкреплять имеющийся у них враждебный образ мира.

Для студентов с инструментальным виктимным поведением характерны стремление к сохранению негативной физической и психосоматической симптоматики, концентрация на ней внимания, что позволяет поддерживать собственный статус жертвы. Они воспринимают себя как слабых, не обладающих хорошими физиологическими ресурсами.

В структуру идентичности аутовиктимных и гипервиктимных студентов не вошли ее социальные составляющие: «общество» (принятие своего социального статуса, переживание причаст-

ности к социальной жизни и ее изменению, разделение социальных ценностей, эмоциональная вовлеченность в общественную жизнь, переживание социальной интеграции и рассмотрение макросоциума как важного ресурса для своей самореализации), «отношения с окружающими» (убежденность в собственной значимости для микросоциального окружения, переживание заинтересованности в других людях, их интересах и проблемах, осознание искренности своих межличностных отношений), «семья» (понимание значение семьи для себя, видение себя в семье как человека, который заботится о других и получает заботу). Отсутствие социальных ролей в идентификационных характеристиках возможно при кризисе идентичности или инфантильности личности. У виктимных студентов социальная идентичность сформирована в низкой степени.

Студенты всех виктимных типов личности при формировании представления о себе в низкой степени ориентируются на значимых других. Студенты, склонные к инструментальному виктимному поведению, еще не приступили к поиску собственной идентичности.

Заключение. Изменению идентичности и ее статуса способствует переживание кризиса идентичности, возникающего, когда цели, ценности и убеждения студентов перестают соответствовать требованиям изменившейся социальной реальности: изменение отношения к студентам преподавателей и сокурсников, предоставление им возможности занимать позицию субъекта, выполняя социально значимые виды деятельности вместо позиции жертвы. В данном случае необходима психолого-педагогическая поддержка студентов, реализуемая как в индивидуальном формате, так и в формате проведения воспитательных мероприятий, поскольку выход из кризиса идентичности требует от них приложения усилий, нацеленных на поиск и освоение новой, ассертивной модели поведения принятие новых, невиктимных, ценностей.

Список цитируемых источников

1. *Урбанович, А. А.* Психология кризисов социальной идентичности личности : монография / А. А. Урбанович. — Минск : Акад. МВД Респ. Беларусь, 2005. — 228 с.
2. *Бауман, З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ., под ред. В. Л. Иноземцева. — М. : Логос, 2002. — 390 с.
3. *Иванова, Л. Н.* Психологическая структура социальной идентичности : дис. ... д-ра психол. наук / Л. Н. Иванова. — Ярославль, 2003. — 409 л.
4. *Яценко, Т. Е.* Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.
5. *Яценко, Т. Е.* Виктимология образования: в помощь практическому психологу / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с. — С. 3—274.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции». БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко¹, Н. И. Олифирович², А. В. Кульба¹

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

²Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВИКТИМНЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ ВИКТИМНОМУ И САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ

Введение. Карьерные ориентации — это ценностные ориентации, социальные установки, интересы, социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определённого человека, становление которых активно происходит в период обучения в учреждении высшего образования. Согласно Е. А. Могилевкину и А. С. Новгородову, карьерные ориентации являются ведущими мотивами, на которые человек ориентируется при реализации карьеры. Карьерные ориентации удерживают человека в рамках избранного вектора карьерного движения и профессио-

нального развития [1, с. 61—62]. В свою очередь Н. А. Низовских и Е. А. Ронжин предлагают дифференцировать карьеру на вертикальную (ориентация на движение вверх по карьерной лестнице), горизонтальную (стремление к развитию профессиональной и личностной компетенции) и диагональную (сочетание вертикальной и горизонтальной карьеры) [2, с. 155].

Исследование карьерных ориентаций виктимных студентов педагогических специальностей позволит: выявить карьерные ориентации на будущее, повысить осознание ими собственных карьерных ценностей и стратегий планирования своей карьеры, разработать направления психологической коррекции мотивации профессиональной деятельности будущих специалистов, а также определить эффективные средства мотивирования виктимных специалистов в построении профессиональной карьеры.

Основная часть. В целях выявления карьерных ориентаций студентов педагогических специальностей нами было проведено исследование с применением следующего психодиагностического инструментария: методика «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В. Э. Винокуровой и В. А. Чикер, «Опросник склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой. Выборку исследования составили 120 студентов педагогических специальностей II—III курсов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» — будущие учителя, педагоги-психологи, педагоги социальные (60 юношей и 60 девушек).

Психологический портрет студента, склонного к агрессивному виктимному поведению. Студенты данной группы склонны попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т. д.). Они намеренно создают или провоцируют конфликтные ситуации. Проявления агрессивности может носить генерализованный (следствие антиобщественной направленности личности) или целенаправленный характер (ориентирована на конкретный круг лиц или проявляется в определенных ситуациях). Данные студенты становятся жертвами виктимизирующих, агрессивных воздействий других людей вследствие нарушения социальных норм, правил и этических ценностей. Они легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы.

Психологический портрет студента, склонного к самоповреждающему виктимному поведению.

Студентам с данным психотипом личности свойственна жертвенность, связанная с активным поведением, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. Им присущи склонность к риску, необдуманное поведение, которое может быть опасным как для них самих, так и для окружающих людей. Последствия своих действий они чаще всего не осознают. Данные студенты проявляют виктимные черты (покорность, открытое самобичевание, уклонение от обозначения своих личностных границ, демонстрация беспомощности), являющиеся индикаторами их личностной уязвимости и подталкивающие других людей на применение по отношению к ним виктимизирующих воздействий. К описываемой группе студентов относятся также те лица, которые умышленно причиняют себе вред (физический или психологический в виде самобичевания), что является проявлением реакции диссоциации (оценивание себя с позиции агрессора).

Показательно, что студенты обоих психотипов в низкой степени осознают виктимный характер своего поведения. Они схожи склонностью к проявлению агрессии: внешней (нацелена на других людей) или внутренней (аутоагрессия).

Для выявления карьерных ориентаций виктимных студентов проведен регрессионный анализ данных, полученных по указанным методикам (таблица 1).

Таблица 1 — Результаты регрессионного анализа

Карьерные ориентации	Агрессивное виктимное поведение		Самоповреждающее виктимное поведение	
	Beta	p-level	Beta	p-level
Служение	-0,454201	0,000846	—	—
Автономия	0,244878	0,058543	0,349388	0,010181
Стабильность работы	-0,152457	0,199919	-0,192403	0,133217
Предпринимательство	0,373228	0,026712	—	—
Менеджмент	-0,294997	0,045836	-0,200143	0,148868
Вызов	—	—	0,202952	0,152873

Студенты с отмеченными виктимными типами личности обладают следующими карьерными ориентациями. В высокой степени для них значима карьерная ориентация «автономия». Для них принципиально важно сохранять независимость в аспекте неподчинения организационным правилам, предписаниям и условиям. В профессиональной деятельности они будут стремиться самостоятельно определять временной регламент решения профессиональных задач. Сохранение возможности самостоятельно распоряжаться своим временем для них приоритетнее возможности карьерного роста. Как правило, такие личности не испытывают преданности организации и не чувствуют серьезных обязательств перед ней. Значимость карьерной ориентации «автономия» для студентов с агрессивным виктимным поведением обусловлена сформированной у них антиобщественной направленностью, во многом детерминированной негативным прошлым опытом физической и психологической виктимизации (общество воспринимается как враждебно настроенное и опасное). Приверженность описываемой карьерной ориентации студентов с самоповреждающим типом виктимного поведения является следствием действия механизмов психологической защиты (рационализация). Претендуя на функциональную автономию, они пытаются таким образом обезопасить себя от возникновения ситуаций, в которых будут очевидны их некомпетентность, беспомощность, слабые стороны личности.

Значимы (но в низкой степени) для виктимных студентов карьерные ориентации:

– стабильность работы. У них имеется потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования. Они ориентированы на поиск постоянной работы с минимальной вероятностью увольнения, что сопряжено с низким уровнем притязания и ограничивает выбор вариантов карьеры. Для них значимы социальные гарантии, которые может предложить работодатель. Ответственность за управление своей карьерой они перекладывают на нанимателя. Они склонны отказываться от интересных профессиональных предложений, если они сопряжены с риском неуспеха и не гарантируют надежную постоянную работу. Значимость данной карьерной ориентации (хотя и не приоритетность) для студентов рассматриваемых психотипов объясняется их травматичным опытом взаимодействия с другими людьми, где вследствие своей повышенной агрессивности или покорности, неосмотрительности, размытости личностных границ они становились жертвой виктимизирующих воздействий (отвержение, игнорирование, принижение, обесценивание и пр.), поэтому для них важны социальные гарантии в профессиональной деятельности;

– менеджмент. Для студентов с агрессивным виктимным и самоповреждающим поведением важным (хоть и в низкой степени) является возможность управления людьми, проектами при реализации профессиональных функций. Им важно понимать, что принятие окончательных профессиональных решений зависит от них. Они в низкой степени ориентированы на власть, получение должности, позволяющей управлять различными сторонами функционирования организации. Предпочтение данной карьерной ориентации можно рассматривать, на наш взгляд, как стремление виктимных будущих специалистов к компенсации своей неспособности завоевывать авторитет среди других людей, дефензивности, слабости, силы «Я» посредством приобретения инструмента институциональной власти.

Обозначим различающиеся карьерные ориентации студентов, обладающих агрессивным и самоповреждающим виктимным типом личности. Студенты с агрессивным виктимным типом личности:

– в высокой степени ориентированы на предпринимательство в будущей профессиональной деятельности. Они не склонны работать на других людей, отдают предпочтение воплощению в жизнь идей, принадлежащих только им. Это сопряжено с имеющимся у них враждебным образом мира, ожиданием недоброжелательности со стороны других людей. Они не желают подчиняться нормативам, которые устанавливаются в профессиональной деятельности. Подобная карьерная ориентация может препятствовать установлению профессионального сотрудничества, получению возможности профессионального научения благодаря расширению своих профессиональных знаний и умений в процессе взаимодействия с более опытными специалистами;

– в низкой степени ориентированы на служение. Они стремятся приносить пользу людям и обществу (хоть и в низкой степени), использовать свои способности и ресурсы для достижения общественно важной цели, которая должна соответствовать их ценностям и целям. Отличаются консервативностью. Соответственно, есть опасность включения будущих специалистов в деятельность организаций, разделяющих виктимные ценности.

Для студентов с самоповреждающим виктимным поведением в высокой степени значима карьерная ориентация «вызов». Они отдают предпочтение таким организациям и учреждениям, в которых предоставляется возможность для деятельности, связанной с непреодолимыми препят-

ствиями и заведомо сложными задачами. Как любая виктимная личность, студенты с самоповреждающим виктимным поведением обладают сниженным чувством собственной значимости вследствие усвоенных в детские годы условий ценности своей личности. Поэтому им присуще стремление доказывать свое право на уважение, любовь и признание посредством вовлечения в решение сложных задач, часто несоразмерных их интеллектуальным, личностным и временным ресурсам. Построение карьеры студенты данного виктимного типа личности трактуют как постоянный вызов их профессионализму, решение профессиональных задач для них менее значимо, чем процесс конкурентной борьбы. Подобная установка в отношении будущей профессиональной деятельности может выступать существенным препятствием полному погружению в профессиональную реальность, получению удовлетворения от профессиональной деятельности.

Заключение. У студентов с агрессивным и самоповреждающим виктимным поведением преобладают карьерные ориентации, связанные со стремлением реализовывать профессиональную деятельность таким образом, чтобы компенсировать собственное виктимное поведение посредством проявления конкуренции (создание образа независимого, самостоятельного человека) или принятия на себя ответственности за решение чрезмерно сложных задач, чтобы доказать другим людям собственную профессиональную состоятельность. При выборе профессиональных задач будущие специалисты не ориентированы на рост профессиональной компетентности и качественное выполнение профессиональных функций на основе внутренней мотивации. У них преобладают карьерные ориентации, отражающие стремление к построению вертикальной карьеры (карьерная ориентация «вызов», «менеджмент», «предпринимательство») и к достижению комфортных условий работы при нейтральном отношении к профессиональному продвижению (карьерная ориентация «автономия», «стабильность места работы»).

Список цитируемых источников

1. *Могилевкин, Е. А.* Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза / Е. А. Могилевкин, А. С. Новгородов // Вестн. Владивосток. гос. ун-та экономики и сервиса. — 2011. — № 1 (10). — С. 61—78.
2. *Низовских, Н. А.* Карьерные ориентации и жизненные принципы личности / Н. А. Низовских, Е. А. Ронжин // Вестн. Вят. гос. ун-та. — 2010. — № 3 (1). — С. 154—160.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции». БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010.

УДК 159.9

Т. Е. Яценко, М. В. Скрипинский

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОБРАЗ РЕАЛЬНОГО И ИДЕАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Многие исследователи в области психологии высшей школы утверждают, что качество высшего образования напрямую связано с личностью преподавателя. В связи с этим актуальность приобретает поиск ответов на следующие вопросы: Какой преподаватель нужен современному вузу? Как должны складываться его взаимоотношения со студентами? Какими качествами должен обладать педагог высшей школы?

Известный ученый в области психологии А. Н. Леонтьев отмечал, что личностью не рождаются, личностью становятся [2]. Соответственно, можно утверждать, что формирование личности преподавателя высшей школы, отвечающей социально-психологическим запросам студенческой молодежи и вызовам современного общества — процесс управляемый, длительный, требующий как применения волевых усилий самих педагогов, так и психологического сопровождения в форме

обучающих мастер-классов, психологических тренингов, психологической и рефлексивной психодиагностики, занятий в Школе современного педагога, функционирующей при факультете.

Требования к личности педагога высшей школы достаточно высоки. Он должен сочетать в себе профессионально значимые качества и профессиональные умения психолога, ученого, оратора, обладать способностями аналитика, организатора. Личность преподавателя имеет высокое значение для полноценного психического и личностного самосовершенствования студентов, развития их профессиональной мотивации, интересов и склонностей, самостоятельного творческого мышления, социальной активности и нравственной воспитанности [1].

С психологической точки зрения, личность преподавателя высшей школы выступает одним из важнейших психологических механизмов фасилитации процессов обучения и воспитания в высшей школе. Это объясняется вкладом личности преподавателя в построение конструктивного педагогического общения, благодаря которому достигается психологический контакт (основан на взаимоуважении, принятии, взаимодействии) преподавателя и студентов, преодолевается психологическое сопротивление изменениям, присущее студентам, снимаются психологические барьеры в педагогическом общении, в психологическую профилактику девиантного поведения студентов, проявлений дезадаптации и выученной беспомощности.

Исследования Л. М. Митиной показали, что деструктивное (холодное) педагогическое общение приводит к возникновению психологического сопротивления у студентов, отчуждения, конфликтности [3].

В отечественной педагогической психологии и педагогике преподаватель обычно рассматривается в связи с изучением его профессиональных способностей. Изучению данной проблематики посвящены труды Ф. Н. Гоноболина, Н. В. Кузьминой, Л. А. Ретуша. Проблема педагогического общения рассматривалась в работах Я. Л. Коломинского, А. К. Марковой, Г. И. Михалевской, Е. А. Петровой, А. А. Реан. Профессионально значимые качества личности изучали Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Г. И. Михалевская. Личность педагога исследовалась Л. М. Митиной, Е. И. Роговым и др.

Основная часть. Адекватное восприятие студентами личности преподавателя — один из важнейших факторов успешного общения. Говоря о межличностном восприятии, С. Л. Рубинштейн отметил, что люди, воспринимая, как бы «читают» другого человека, расшифровывают значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения и деятельности.

Процесс восприятия студентами личности преподавателя разворачивается следующим образом. Наиболее информативными являются внешний облик (физические качества и оформление внешности) и поведение (совершаемые действия и экспрессивные реакции). Воспринимая данную информацию, студенты определенным образом делают умозаключения о социально-психологических свойствах личности преподавателя. Интерпретация студентами свойств личности преподавателя выступает основой формирования определенного отношения к нему. Это отношение чаще всего носит эмоциональный характер и располагается в пределах континуума «нравится — не нравится» [4]. Антипатия выступает мощным барьером общения в системе «преподаватель—студенты» и, как правило, порождает смысловые барьеры (неприятие требований, исходящих от педагога; искаженная трактовка требований педагога с приписыванием его действиям деструктивной мотивации). Принятие личности преподавателя выступает одним из факторов формирования авторитета личности педагога, который в сочетании с авторитетом роли обеспечивает эффективность влияния на поведение студентов.

Учитывая обозначенные выше обстоятельства, нами было проведено исследование, нацеленное на выявление согласованности образов реального и идеального преподавателя высшей школы в сознании студентов. Поскольку это позволит установить психологический запрос со стороны студентов, с одной стороны, а также выявить направления коррекции представлений студентов о личности педагога высшей школы — с другой.

Образ преподавателя рассматривается в исследовании как совокупность межличностных качеств, которые, по мнению студентов, должен проявлять педагог во взаимодействии с ними. Диагностический инструмент исследования представлен методикой Т. Лири «Диагностика межличностных отношений».

Выборку исследования составили 30 человек, являющихся студентами факультета педагогики и психологии БарГУ.

Представим характеристику образов реального и идеального преподавателя с позиции большинства опрошенных студентов (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Сравнительная характеристика образов реального и идеального преподавателя

Образ идеального преподавателя	Образ реального преподавателя
Умеренный уровень авторитарности — энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешный в делах, стремится к тому, чтобы давать советы, требовать к себе уважения (53%)	Высокий (34%), умеренный (30%) и низкий (36%) уровни авторитарности
В низкой степени эгоистичный — присущи эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству) (100%)	В низкой степени эгоистичный (60%)
В низкой степени агрессивный — отличается упрямством, упорством, настойчивостью и энергичностью (100%)	В низкой степени агрессивный (83%)
В низкой степени подозрительный — критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям (100%)	В низкой степени подозрительный (83%)
В низкой степени подчиняемый — проявляет скромность, эмоциональную сдержанность (93%)	В низкой степени подчиняемый (90%)
В низкой степени зависимый — сознательно конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающих, вежливый (100%)	В низкой степени зависимый (90%)
В высокой (56%) и умеренной (43%) степенях дружелюбный	Умеренно дружелюбный (83%)
Гиперответственный (60%) и ответственный (40%)	Ответственный по отношению к людям (90%)

Позиции студентов неоднозначны в представлении о том, в какой степени идеальный преподаватель должен быть альтруистичным и дружелюбным.

Студенты в равной степени отметили, что идеальный преподаватель должен быть:

- в высокой степени дружелюбным (дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации) и умеренно дружелюбным (проявляет склонность к сотрудничеству, кооперации, гибкость и компромиссность при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремится быть в согласии с мнением студентов, следует правилам и принципам хорошего тона, стремится помогать, заслужить признание и любовь, общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях);
- гиперответственный (всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать студентам, навязчивый в своей помощи студентам) и ответственный по отношению к людям (деликатный, мягкий, добрый, проявляет сострадание, симпатию, заботу, ласку, умеет подбодрить и успокоить, бескорыстный и отзывчивый).

Позиции студентов противоречивы в представлении о том, каким является реальный преподаватель высшей школы с точки зрения авторитарности. В равной степени студенты обозначили, что преподаватель высшей школы является:

- в высокой степени авторитарным (диктаторский, властный, сильная личность, которая лидирует во всех видах групповой деятельности, поучает, наставляет, игнорирует советы других людей, полагается только на свое мнение);
- умеренно авторитарным (доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения);
- в низкой степени авторитарным (уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый).

Отмеченные противоречия в позициях студентов могут быть детерминированы: уровнем успеваемости студентов, сформированностью у них профессиональной направленности личности, отношением к будущей профессиональной деятельности, отношением к учебно-профессиональной деятельности, их личностными особенностями, ценностными и карьерными ориентациями. Данные переменные не были учтены в эмпирическом исследовании, что подтверждает необходимость и определяет возможные векторы исследования проблематики, обозначенной в данной статье.

Вычисление коэффициента Стьюдента для связанных выборок показало, что имеются статистически значимые различия в выраженности следующих социально-психологических качеств, проявляемых в межличностном поведении, которые присущи (с позиции студентов) идеальному и реальному преподавателю высшей школы.

1. Эгоистический тип ($t = 2,43$; $p = 0,02$). Студенты отмечают, что в реальности преподаватели проявляют эгоистические черты и склонность к соперничеству во взаимодействии со студентами в большей степени, нежели это должно быть присуще идеальному педагогу. Таким образом, возможно, имеют место ситуации самоутверждения преподавателей посредством демонстрации собственного интеллектуального и профессионального превосходства над студентами.

2. Подозрительный тип ($t = 3,61$; $p = 0,001$). Студенты констатируют, что в реальности преподаватели проявляют себя подозрительнее и критичнее ко всему в большей степени, нежели это должно быть присуще идеальному педагогу. Вместе с тем критичность — важный аспект педагогического взаимодействия, без которого невозможно успешное формирование профессиональных компетенций у студентов. Студенты чрезмерно чувствительны к критике и ожидают поддерживающего, психотерапевтического отношения от преподавателей в большей степени, чем отношения в роли наставника. Данный факт требует внимания и коррекции ожиданий студентов в отношении поведения педагогов, формированию у них отношения к преподавателю, прежде всего как к профессионалу и мастеру своего дела.

3. Дружелюбный тип ($t = 5,72$; $p = 0,000003$). Студенты считают, что в реальности преподаватели высшей школы являются менее дружелюбными, чем им того бы хотелось. Студенты ожидают, что преподаватель будет проявлять к ним безоценочное отношение с целью заслужить их любовь и одобрение, что отражает ожидание студентами подчинения преподавателями своего поведения цели достижения принятия со стороны студентов. Можно констатировать эгоцентричность студентов, проявление инфантильной позиции во взаимодействии с преподавателями.

4. Альтруистический тип ($t = 6,2$, $p = 0,000001$). Студенты отмечают, что преподаватели высшей школы являются менее альтруистичными, чем идеальный преподаватель. Студенты ожидают гиперопекающего отношения со стороны преподавателя высшей школы, желают, чтобы он был человеком с размытыми личностными границами, на которого студентам можно возлагать решение собственных проблем. Данный факт является тревожным, учитывая требования современного мира к мобильности, гибкости и самостоятельности молодых специалистов.

По остальным типам межличностного поведения, таким как авторитарный, агрессивный, подчиняемый, зависимый, образ реального преподавателя высшей школы не отличается от образа идеального преподавателя, имеющегося в сознании студентов.

Заключение. Очевидна необходимость психопрофилактической работы с преподавателями высшей школы, нацеленной на формирование у них готовности к проявлению конструктивных социально-психологических свойств во взаимодействии со студентами, повышение осознания психологического механизма воздействия их поведения на студентов, а также необходимость коррекционно-развивающей работы со студентами, ориентированной на формирование у них готовности к построению модели отношений с преподавателями высшей школы с позиции взрослой личности, стремящейся к профессиональному становлению и овладению социально и профессионально значимыми качествами и компетенциями в процессе получения высшего образования.

Список цитируемых источников

1. Егоров, Г. В. Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования: теория и практика / Г. В. Егоров, Т. В. Меланина. — М. : Изд-во Православ. Свято-Тихон. гуманитар. ун-та, 2013. — 160 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл : Академия, 2004. — 352 с.
3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : АН СССР, 1959. — 180 с.