

**Развитие социально-нравственной
и профессиональной компетентности
обучающихся в условиях целостного
образовательного процесса**

**Гомель
2021**

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**Развитие социально-нравственной
и профессиональной компетентности
обучающихся в условиях целостного
образовательного процесса**

Сборник научных статей

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2021

ISBN 978-985-577-815-9

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины» 2021

Развитие социально-нравственной и профессиональной компетентности обучающихся в условиях целостного образовательного процесса [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Ф. В. Кадол (отв. ред.) [и др.]. – Электронные текстовые данные (1,89 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2021. – Системные требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: <http://conference.gsu.by>. – Заглавие с экрана.

В сборник включены статьи участников Педагогических чтений, посвященных 100-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора М. А. Дмитриева. Они раскрывают актуальные проблемы социально-нравственной и профессиональной компетентности обучающихся в условиях целостного образовательного процесса и отражают результаты научных исследований в области нравственного становления личности.

Адресован преподавателям высших учебных заведений, учителям и классным руководителям учреждений образования, а также студентам педагогическим специальностям.

Редакционная коллегия:

Ф. В. Кадол (ответственный редактор),
В. В. Шевцов (ответственный секретарь),
В. П. Горленко, Е. Е. Кошман, И. А. Мазурок

Рецензенты:

кандидат педагогических наук Е. А. Колесниченко,
кандидат педагогических наук А. Е. Бондаренко

ГГУ им. Франциска Скорины
246028, Гомель, ул. Советская, 104
Тел.: 50-49-03, 56-47-96
<http://www.gsu.by>

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины» 2021

Ф. В. Кадол, В. П. Горленко
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

**ЖИЗНЕННАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И НАУЧНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ М. А. ДМИТРИЕВА
(к 100-летию со дня рождения)**

В сентябре 2021 года на базе ГГУ имени Ф. Скорины были проведены Педагогические чтения, посвященные 100-летию со дня рождения известного белорусского ученого, доктора педагогических наук, профессора М. А. Дмитриева (23.09.1921–10.10.2001). Тема Педагогических чтений – «Развитие социально-нравственной и профессиональной компетентности обучающихся в условиях целостного образовательного процесса». Участники чтений вели душевный разговор о жизненном пути М. А. Дмитриева, обсуждали проблемы дидактики, теории воспитания, профессиональной деятельности учителя.

Внимание акцентировалось на таких проблемах, как инновационные подходы к организации целостного педагогического процесса, компетентностный подход и практико-ориентированные технологии подготовки и повышения квалификации современного специалиста, психолого-педагогическая культура педагога и пути ее развития в современном социуме, социально-нравственная компетентность учащейся и студенческой молодежи и др.

Предлагаем вниманию читателей материал о жизненном пути и педагогическом творчестве М. А. Дмитриева, который работал на кафедре педагогики с апреля 1983 года по август 1999 года.

Родился Михаил Афанасьевич Дмитриев 23 сентября 1921 года в д. Барсуки Кормянского района Гомельской области. В своей семье представлял второе поколение учителей. Его отец Афанасий Максимович стал работать сельским учителем еще в дореволюционное время. В послевоенные годы работал учителем Серебрянской школы Рогачевского района. Награжден орденом Ленина, который вручал ему в Москве М. И. Калинин.

Семилетнюю Задубскую школу М. Дмитриев закончил в 1936 году. Сразу учиться дальше не смог из-за серьезной болезни. Поправившись, начал работать учителем начальной вечерней школы для взрослых по ликвидации неграмотности при Ново-Белёвской школе.

Первое педагогическое образование М. А. Дмитриев получил в Рогачевском педагогическом училище (1937–1939), затем продолжил учебу в Рогачевском учительском институте. Перед войной многих учителей призвали на действительную военную службу и студентов старших курсов послали учительствовать. Так Михаил Афанасьевич оказался в Литвиновичской восьмилетней школе Кормянского района, которая в настоящее время носит имя П. К. Лепешинского. Молодому учителю пришлось вести белорусский язык и литературу, историю, математику, географию. Выполнял и общественную работу – читал лекции для родителей, участвовал в художественной самодеятельности, выпускал в сельском совете стенную газету.

Июнь 1941 года М. Дмитриев встретил в аудиториях Рогачевского учительского института, куда приехал для сдачи государственных экзаменов. Началась мобилизация военнообязанных. Узнав о перенесенной в юности болезни, на мобилизационном пункте с Дмитриевым даже не стали разговаривать.

Вернувшись в Корму, он вступил в Кормянский истребительный батальон – народное ополчение для борьбы с вра-



гом. С 1 сентября 1941 года в д. Серебрянка Журавичского района начала свою деятельность подпольная комсомольская организация учителей и старшеклассников, которую создал и возглавил М. Дмитриев. Юные подпольщики проводили разъяснительную работу среди населения, собирали оружие, распространяли листовки. При их помощи и участии партизаны разгромили вражеские гарнизоны в Серебрянке, Довске, Корме, Шапчицах, Дедлове.

В марте 1943 года М. Дмитриев стал партизаном 10-й Журавичской партизанской бригады. Здесь был связным, пулеметчиком, командиром отделения, участвовал в открытых боях. Позже, когда бригада была разделена на отряды, выполнял обязанности начальника особого 261-го отряда им. В. И. Чапаева. 25 тысяч марок обещали фашисты тому, кто поймает отважного молодого партизана. Довелось М. Дмитриеву быть и секретарем Журавичского подпольного райкома комсомола. Как участник Великой Отечественной войны награжден орденами «Славы» 3-й степени (1944), «Отечественной войны» 2-й степени (1985), медалями «Партизану Великой Отечественной войны» 2-й степени (1943), «За отвагу» (1943), «За победу над Германией» (1946). В последующие годы многократно награждался юбилейными медалями: медаль Жукова (1998), 5 юбилейных медалей Вооруженных сил СССР.

В 1981 году в издательстве «Беларусь» была опубликована книга М. А. Дмитриева «Во имя жизни», где в первой ее части «У тихой Серебрянки» автор как непосредственный активный участник партизанской борьбы на территории Белоруссии обстоятельно раскрывает боевую деятельность 10-й Журавичской партизанской бригады. В книге показана активная политическая работа коммунистов и комсомольцев в тылу врага. Используя различные формы и средства пропаганды и агитации они укрепляли у советских людей уверенность в победе, вовлекали их в общенародную борьбу против оккупантов.

10-я Журавичская партизанская бригада внесла достойный вклад в дело победы над немецко-фашистскими захватчиками. Партизаны спустили под откос около 190 эшелонов, вывели из строя свыше 2000 вагонов, платформ, цистерн, подбили 133 танка и бронемашину, повредили свыше 270 километров линий связи, разгромили более 90 вражеских управ и гарнизонов, подорвали 270 мостов, провели 93 открытых боя. За каждой фразой, как пишет М. А. Дмитриев, тяжелый и опасный труд партизан, подпольщиков, связных. За каждой цифрой – бесстрашие, мужество и героизм 5205 народных мстителей 10-й Журавичской партизанской бригады.



Свое первое мирное назначение М. А. Дмитриев получил в декабре 1943 года в Гомельском обкоме партии. Его направили в распоряжение Гомельского облоно, где приняли на работу в качестве инспектора школ и сразу же командировали в Кормянский и Журавичский районы для налаживания школьной работы. Затем М. А. Дмитриев работал директором Журавичской средней школы (1944–1946), инспектором школ Кормянского района (1946–1947). Два года (1947–1949) учился в Минской партийной школе при ЦК КПБ и одновременно получал высшее образование на филологическом факультете Белорусского государственного университета (1948–1950). После возвращения с учебы занимал должность заведующего Кормянским районо (1950–1952), на которой проявил себя опытным руководителем и педагогом. Министерство образования наградило Михаила Афанасьевича памятным знаком «Отличник образования БССР» (1951).

В 1952 году М. А. Дмитриева назначают директором 2-й Кормянской русской средней школы. Вскоре многие выпускники этой школы стали поступать в высшие учебные заведения, в школе была хорошо налажена профориентационная работа с детьми, летом для старшеклассников организовывались молодежные лагеря труда и отдыха. Школа одной из первых в районе создала ученическую бригаду по выращиванию сельскохозяйственных культур. Многие ученики были участниками Всесоюзной сельскохозяйственной выставки в Москве.

Коллегия Министерства образования БССР отметила школу как лучшую в республике, а Дмитриев Михаил Афанасьевич Указом Президиума Верховного Совета СССР 14 августа 1960 года был награжден орденом Ленина.

Работая директором 2-й школы, М. А. Дмитриев возглавляет строительство учебного и спального корпусов новой школы-интерната в Корме.

В 1961 году он становится ее директором, преподает в школе историю и географию. Михаил Афанасьевич сумел подобрать хороший педагогический коллектив, оказывал постоянную помощь учителям в их профессионально-педагогическом росте, проявлял глубокое видение перспективных направлений в работе школы, требовал творческого подхода к обучению и воспитанию учащихся. Педагогический коллектив школы работал дружно и слаженно. В обучении главной считалась проблема активизации познавательной деятельности учащихся и повышения их интереса к овладению знаниями. В воспитании – формирование патриотических и гражданских качеств, организация трудовой и общественно полезной деятельности воспитанников, развитие их творческого и духовного потенциала. Умению работать творчески, с перспективой коллектив учился у своего директора, человека редкой организованности и высокой требовательности к себе и своим коллегам.



Самым важным для педагога М. А. Дмитриев считал умение дойти до каждого ученика, проявлять к нему любовь, заботу, доброту и максимум уважения. В одной из своих дневниковых записей Михаил Афанасьевич писал: «Кто в нашей работе не может взять лаской, тот не возьмет и строгостью...». Контингент воспитанников, как пишет М. А. Дмитриев в своей автобиографической книге «Во имя жизни», был сложным, заставлял каждый день думать над их судьбами. Всего в школе-интернате находилось 428 воспитанников. Из семей рабочих – 208, колхозников – 191, служащих – 29. Детей, лишенных опеки родителей, – 22, сирот – 37. У семерых ребят родители скрывались и не поддерживали с ними связь. 18 были детьми одиноких матерей. Из многодетных семей – 183 ребенка. У 70 родители страдали тяжелыми недугами. Детей инвалидов войны и труда – 73. 94 ребенка были определены в школу-интернат, так как обычная школа находилась далеко от дома. 169 детей к моменту поступления в школу-интернат не имели ни одной четверки и пятерки.

В школе-интернате были дети замкнутые, недоверчивые, озлобленные, неудачники, потерявшие веру в людей, в человеческое добро. Каждому из них необходимо было уделить внимание, согреть теплотой своего сердца, подсказать, направить на правильную дорогу, упорно работать над формированием характера и оберегать от негативной окружающей среды. Как педагогическую практику М. А. Дмитриеву часто задавали вопрос: «Как он справляется с обучением и воспитанием трудных подростков?» Ответ был уверенным и однозначным: «Трудных детей от природы нет, есть дети, у которых на жизненном пути оказались сложные ситуации. Выйти из них им никто не помог. Поэтому плохих от природы детей нет, а есть трудные для растущего человека обстоятельства. Помочь найти им правильный путь обязаны педагоги, родители, старшие». В этом было педагогическое кредо Учителя и Человека – М. А. Дмитриева.



В. Витка в своей книге «Дети и мы» называет М. А. Дмитриева не только опытным и творческим педагогом, но и вдумчивым психологом: «Присмотритесь к воспитательному мастерству этого замечательного педагога. Он никогда не повышает голоса, никогда не кричит, он – просит. И любая его просьба выполняется с охотой... Тот, кто не знает такого профессионального психологического обхождения с детьми, вряд ли поймет, почему они бегут в кабинет директора: один показывает самостоятельно пришитую пуговицу, другой – выглаженный галстук, третий – чисто вымытые руки. Удивляешься меткости его глаза. Он не оставляет без внимания ни одного своего воспитанника».

Конечно, с воспитанниками школы-интерната работать было не просто. Однако возглавляемый М. А. Дмитриевым педагогический коллектив стремился внушить детям, что у них имеются такие же права и возможности в получении среднего и высшего образования,



как и у учащихся обычных школ. Они всемерно развивали у своих питомцев интерес к знаниям, продуманно и систематически вели групповую, а чаще индивидуальную работу по профессиональной ориентации. Чтобы повысить общий интеллектуальный уровень воспитанников и пробудить их творческие способности, организовывали детские научные общества, клубы, вовлекали в разнообразную учебно-познавательную, общественно-полезную, художественно-эстетическую, спортивную деятельность.

Школа славилась богатыми учебными кабинетами физики, химии, биологии, математики, языка и литературы, оборудованными новейшими по тем временам приборами и учебно-наглядными пособиями. В 1966 году на выставке ВДНХ СССР экспонировалось около 200 пособий и таблиц по разным предметам, изготовленных учащимися школы-интерната. Силами учителей и учащихся был создан музей «Боевой и трудовой славы». Воспитанники школы-интерната составили список жителей Кормы, погибших в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов, разбили мемориальный парк и посадили 400 именных деревьев. Имелся и свой пришкольно-опытный участок, занимавший почти 16 гектаров земли. Фруктовый сад насчитывал более тысячи деревьев. Своими силами учителя и воспитанники школы-интерната построили теплицу и парники, содержали небольшую животноводческую ферму, оборудовали школьный стадион и спортивный городок. Вскоре Кормянская школа-интернат стала одной из лучших, показательных не только в Гомельской области, но и в республике. Указом Президиума Верховного Совета БССР от 17 августа 1964 года М. А. Дмитриеву было присвоено звание «Заслуженный учитель Белорусской ССР».



В 60–70-е годы М. А. Дмитриев активно публикуется в журналах и газетах, пытаясь в своих статьях реализовывать идею о взаимосвязи педагогической теории и практики. В союзном журнале «Народное образование» выходят его статьи «Совершенствовать воспитательный процесс» (1962), «Учителя Беларуси в годы Великой Отечественной войны» (1969). В республиканском журнале «Народная асвета» публикуются его статьи на темы: «На

політэхнічнай аснове» (1961); «Шляхі працоўнага навучання» (1967); «Грамадска карысная праца ў школе» (1968); «Абапіраючыся на педагагічную навуку» (1972); «Педагагічныя праблемы сувязі інстытута з сельскай школай» (1975); «Маральна-працоўны вопыт малодшых школьнікаў у калектыўнай дзейнасці» (1976). Літаратурна-художественный и общественно-политический журнал «Беларусь» публикует статьи М. А. Дмитриева на темы «Народны гнеў» (1972), «Да заповітай мэты» (1972), «Па той бок акіяна» (1974).

Результатом научных исследований и практической работы в школе явилась успешная защита М. А. Дмитриевым в 1968 году в Научно-исследовательском институте теории и истории педагогики АПН СССР кандидатской диссертации на тему «Общественно полезный труд учащихся общеобразовательной школы Советской Беларуси (1919–1967 гг.)». В это время появляется множество статей и заметок в периодической печати, в которых авторы пытались представить опыт работы учителя и директора М. А. Дмитриева и Кормянской школы-интерната в целом. Среди них: «Ключык заповітай» – М. Даніленка («Трыбуна камунізма», 1965); «Паўвекавы шлях школы» – А. Ражкоў («Зара над Сожам», 1967); «Родны дом» – А. Ключко («Настаўніцкая газета», 1967); «30 працоўных гадоў» – К. Папкоўскі («Народная асвета», 1970); «Працоўнае выхаванне» – В. Клімаў («Зара над Сожам», 1971); «Если работать всю жизнь...» – Л. Восковцова («Учительская газета», 1971); «Залатыя россыпы вопыту» – В. Дамарацкі («Настаўніцкая газета», 1971); «Букет з яго кветак» – І. Анкудовіч («Камуніст Палесся», 1975).

Заслуживает внимание статья Л. Кармалітавай «Даследчык», опублікованная в «Настаўніцкай газете» (1971). Корреспондентка три дня находилась среди детей и учителей Кормянской школы-интерната, пыталась, отбирая из множества деталей и эпизодов, донести до читателей самое главное, самое ценное в опыте работы заслуженного учителя БССР М. А. Дмитриева. Она посещала уроки истории Михаила Афанасьевича, побывала в спортивном зале, на математическом вечере, в спальнях, столовой, библиотеке, мастерских, учебных кабинетах и сделала вывод: каждый ученик в эти дни находил себе занятие по душе, каждый чувствовал себя естественно, просто, как в доброй большой семье. Есть строки и о директоре школы: «Адаграваць дзіцячыя сэрцы – менавіта ў гэтым бачыць сваю галоўную мэту Міхаіл Афанасьевіч Дзмітрыеў. Адаграваць і фарміраваць... Па глыбокім перакананні Дзмітрыева – толькі дабро параджае дабро. У дачыненні да асноў выхавання – гэта дабро патрабавальнае, іншы раз і строгае, і няўмольнае. Дабро – сінонім якому ў дачыненні да кожнага без выключэння дзіцяці – добразычлівасць».



Уже в 1950-х годах М. А. Дмитриев стал изучать примеры передового опыта учебно-воспитательной работы с детьми, искал, как он выражался, «такую педагогическую живинку, которой можно было бы заразить коллектив учителей». Прочитал работы известного украинского педагога В. А. Сухомлинского и в апреле 1960 года посетил Павлышскую среднюю школу, где увидел «живую педагогику», которая стала его заветным кредо в последующей директорской и учительской деятельности.

Несколько раз гостями Павлышской школы были учителя и ученики школы-интерната. Дважды В. А. Сухомлинский приезжал в Корму, привозил в подарок свои книги, выступал с лекциями перед учителями и детьми, знакомился с результатами учебно-воспитательной работы педагогического коллектива.

В своей книге «Разговор с молодым директором школы» В. А. Сухомлинский высоко оценивает учительский талант М. А. Дмитриева, называя его прекрасным мастером педагогического труда: «Несколько лет дружим мы с директором Кормянской школы-интерната Михаилом Афанасьевичем Дмитриевым. Он несколько раз бывал в гостях у нас в школе, я бывал в Корме. Это прекрасный педагог. Он пленяет детей богатством мыслей. Преподавая историю, он читает наизусть целые страницы исторических документов. В его рассказах пе-

ред глазами учеников предстают яркие картины исторических событий. Замечательной чертой уроков этого мастера является умение найти яркую, выразительную, захватывающую душу форму для выражения идеи. М. А. Дмитриев говорит: «Готовясь к уроку, я никогда не создаю шаблона, которому буду следовать. Я продумываю только круг фактов и особенно тщательно думаю над тем, как эти факты использовать для выражения идеи».

Творческие и дружеские связи М. А. Дмитриева и В. А. Сухомлинского осуществлялись и через переписку. В дар мемориальному музею Павлышской школы М. А. Дмитриев передал 50 подлинников писем к нему В. А. Сухомлинского. В 90-е годы прошлого столетия директор музея Елена Пеннер назвала переданные письма самым ценным поступлением последнего времени. «Недавно, – пишет Елена Пеннер, – М. А. Дмитриев передал в дар музею эти бесценные подлинники, за это ему наша огромная благодарность и низкий поклон. Письма очень разные: от обсуждения серьезных научных проблем до шуточных праздничных поздравлений, но каждое из них дает возможность лучше понять В. А. Сухомлинского как ученого, надежного друга и просто человека с его многочисленными проблемами, радостями и печалью». Беларусь узнала о Сухомлинском, его педагогике и Павлышской школе во многом благодаря М. А. Дмитриеву. Он не только пропагандировал наследие В. А. Сухомлинского, но и внедрял в педагогический процесс идеи его гуманной педагогики, не один год учил этому коллег и студентов – будущих учителей.

Гостями Кормянской школы-интерната были известные ученые: доктор педагогических наук Н. И. Болдырев и доктор исторических наук А. А. Филимонов, заместитель директора НИИ теории и истории педагогики АПН СССР В. С. Аранский, ректор Гомельского пединститута Н. И. Ивашенко, проректор Д. А. Леонченко, заведующие кафедрами И. Ф. Харламов и Г. С. Евдокименко. В школе проводились творческие встречи с такими белорусскими писателями, как М. Даниленко, В. Витка, Г. Шилович, Н. Гроднев.

Свои впечатления о школе-интернате и ее директоре М. А. Дмитриеве В. Витка описал в книге «Дети и мы». Н. Гроднев в документальной повести «Зоркаўкі» создал портрет Дмитриева-педагога, показал его душевную чуткость, тактичность, неизменное гуманное и уважительное отношение к детям, умение находить с ними общий язык. На белорусском телевидении был снят фильм о Кормянской школе-интернате под названием «Куда бегут дни...». Указом Президиума Верховного Совета СССР от 20 июля 1971 года М. А. Дмитриеву присвоено звание Героя Социалистического труда с вручением ему ордена Ленина и золотой медали «Серп и молот».



В 1974 году после долгих раздумий Михаил Афанасьевич принял предложение возглавить Мозырский педагогический институт. Все свои знания, опыт и организаторский талант он направил на воспитание педагогической смены. Правильная кадровая политика помогла новому ректору собрать в пединституте более 50 кандидатов наук, тогда как до его прихода их было только 18. Появились новые факультеты, значительно расширился перечень специальностей, по которым велась подготовка будущих учителей. Много внимания

уделялось руководством вуза условиям быта, труда и отдыха преподавателей и студентов. За короткий срок были построены новый учебный корпус пединститута, 12-этажное общежитие современного типа, спортивная база с лодочной станцией на Припяти.

При непосредственном участии М. А. Дмитриева в Мозырском пединституте был открыт и плодотворно развивался факультет общетехнических дисциплин и физики, куда он был переведен из Гомельского государственного университета. Но материальной базы и со-

ответствующих педагогических кадров в Мозыре не было. Все пришлось создавать М. А. Дмитриеву вместе с бывшими выпускниками Гомельского государственного университета (Н. К. Щуром, А. Т. Ребко, И. А. Карабанным и др.). Связь учебных заведений не нарушилась, а наоборот, укрепилась. В этом величайшая заслуга М. А. Дмитриева.

Не случайно впоследствии те, кто стояли у истоков факультета ОТД и физики стали доцентами и профессорами, деканами и проректорами, создали три новых факультета инженерно-педагогического профиля, написали программы и учебники по трудовому обучению для всех классов средней общеобразовательной школы. Учебники используются и в Беларуси, и в России. У истоков этой работы стоял М. А. Дмитриев. Благодаря его громадным усилиям в настоящее время Мозырский педагогический университет имени И. П. Шамякина стал кузницей кадров не только для Гомельщины, но и для всей Беларуси.

Особое внимание уделял М. А. Дмитриев организации и проведению государственных экзаменов в педагогическом институте и заботился о трудоустройстве каждого студента в соответствии с его специальностью. Его правилом было собирать к себе в кабинет председателей комиссий, беседовать с ними, задавать самые разнообразные вопросы. Ему интересно было все: бытовая устроенность, уровень знаний студентов, их воспитанность, понимание сложностей учебно-воспитательного процесса. Но самое главное, чем интересовался М. А. Дмитриев – это готовность выпускников его вуза к работе в сельской школе, понимание своей просветительской миссии, своей учительской значимости для детей белорусского Полесья. В этом проявлялась государственная забота Михаила Афанасьевича о будущем нашей республики, возвышении духовного потенциала подрастающего поколения. М. А. Дмитриев хорошо понимал, что если студент, получив профессию учителя, идет в школу «не работать, а отрабатывать», то в его профессиональном росте не помогут никакие учебные занятия и книги по теории обучения и воспитания. Молодой учитель будет искать способ найти более оплачиваемую работу в городе.

Вот что об успехах Мозырского педагогического института пишет сам М. А. Дмитриев через восемь лет после своего назначения ректором в заметке «Ні хвіліны без справы, ні дня без пошуку» («Беларусь», 1982): «За час маёй работы на пасадзе рэктара ў інстытуце адкрылася некалькі новых кафедраў. Толькі кандыдатаў і дактароў навук цяпер працуе ў нас дэвяноста. Яны кваліфікавана рыхтуюць настаўнікаў, вядуць навуковую работу. Створаны новыя факультэты: фізіка-матэматычны, агульна-тэхнічных дысцыплін і працы. Абнавілася матэрыяльна-тэхнічная база інстытута: пабудаваны новыя вучэбныя карпусы, інтэрнат, сталовая, адкрыты чытальныя залы для студэнтаў і выкладчыкаў. Інстытут пераведзены ў вышэйшую катэгорыю. Я шчыра радуся поспехам нашых выхаванцаў. А іх прафесійны рост відавочны».

Научное творчество М. А. Дмитриева в этот период приобрело характер обобщения накопленного педагогического опыта. В его трудах нашли отражение проблемы связи педагогического института с сельской школой, совершенствования подготовки учителей труда, формирования научного мировоззрения студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин, использования активных методов обучения для развития творческой личности специалиста. Были опубликованы работы «О подготовке учителя в вузе и работе в системе непрерывного образования», «Потребности и интересы как факторы развития личности студента», «Тексты лекций по дидактике», «Оказание помощи молодому учителю в подготовке к аттестации» и др. Статьи М. А. Дмитриева помещались в журналах «Народная асвета», «Народное образование», «Школа и производство», «Нёман», «Беларусь», «Сучаснік», «Роднае слова», в научно-методических сборниках союзного и республиканского уровней.



Благодаря гостеприимству М. А. Дмитриева гостями студентов и преподавателей Мозырского педагогического института были весьма известные люди. Среди них: Н. И. Толстой, профессор института славяноведения и балканистики АН СССР (правнук Л. Н. Толстого), белорусские писатели и поэты П. Бровка, И. Шамякин, А. Макаенок, Н. Гроднев, А. Гречаников и др.

С 16 апреля 1983 года М. А. Дмитриев стал работать доцентом кафедры педагогики Гомельского государственного университета. Читал курсы лекций по истории педагогики и педагогике, вел спецсеминары по классному руководству и школоведению, руководил педагогической практикой, принимал активное участие в научно-исследовательской работе кафедры. В это время он нашел для себя надежный способ опубликования своих трудов – депонирование. Так появились депонированные рукописи его монографий «Система подготовки учителя в пединституте», «Дидактические очерки», «Дидактические основы политехнического и трудового обучения и воспитания в 1931–1966 гг.». Позже в печати вышли монографии «Теория образования и обучения», «Образование и труд».

В первой из них «Теория образования и обучения» М. А. Дмитриев раскрывает цели, задачи и содержание образования, методы, принципы и организационные формы обучения, технологии проверки и оценки знаний и навыков учебного труда в единой трудовой политехнической образовательной школе. Педагог прозорливо обосновывал необходимость соединения учебного и производительного труда, что имеет непреходящее значение в педагогической науке и практике. Многие прогнозируемые Михаилом Афанасьевичем педагогические идеи созвучны с сегодняшним днем: «учитель должен быть профессионалом своего дела»; «постоянная психологическая и педагогическая подготовка – основа профессионализма учителя»; «особое внимание в школе должно уделяться трудовому и патриотическому воспитанию»; «самое главное в воспитании – вера в ребенка»; «без организации активной деятельности ученика многого в воспитании не добьешься».

Вторая книга «Образование и труд» раскрывает дидактические и методические основы политехнического образования и трудового воспитания в общеобразовательной школе Беларуси с 1919 по 1991 годы. В книге четыре раздела. В первом представлен материал о зарождении дидактических основ трудового воспитания и политехнического образования в Беларуси, их содержание, формы и методы, поиски совершенствования. Во втором разделе автор подчеркивает и теоретически обосновывает мысль о том, что нельзя рассматривать учебно-воспитательную работу изолированно от политехнизации школы. Третий раздел содержит материал об особенностях трудовой и политехнической подготовки школьников Беларуси в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. Последний раздел книги посвящен вопросам дальнейшего развития политехнического образования и трудового воспитания в Беларуси в 1946–1990-е годы.

Разнообразной была тематика научных статей М. А. Дмитриева в этот период. Он писал рецензии на книги: В. Вітка «Урокі»; А. Ф. Семикоп «Основы теории и методики спортивной тренировки»; С. Ф. Шакаров «Герои Советского Союза, полные кавалеры ордена Славы Гомельщины»; В. Т. Булгаков «Солдат – профессия мужская». Немало полезных идей высказывал М. А. Дмитриев и в коротких тезисах, которые публиковал на основе своих выступлений на научно-практических конференциях. Среди них: «Система воспитательной работы по профориентации учащихся» (1986); «Использование активных методов обучения для развития творческой личности специалиста» (1989); «Развитие демократического стиля управления деятельностью директора школы» (1990); «Об исторической близости истоков литературного языка восточных славян» (1996) и др.

На 73-м году жизни 20 октября 1992 года М. А. Дмитриев защитил в Ученом совете Минского государственного педагогического института имени М. А. Горького докторскую диссертацию «Становление и развитие политехнического образования и трудового воспитания в общеобразовательной школе Республики Беларусь в 1919–1991 гг.». В 1994 году решением Аттестационной коллегии Республики Беларусь М. А. Дмитриеву присвоено звание профессора по кафедре педагогики и психологии. Михаил Афанасьевич являлся академиком

Международной академии акмеологических наук и Международной академии технического образования, членом-корреспондентом Белорусской академии образования.

В последние годы своей трудовой деятельности М. А. Дмитриев по-прежнему проявлял удивительное жизнелюбие, старательно выполнял свои преподавательские обязанности, проявлял заботу о развитии ставшего для него родным университета. Для преподавателей кафедры он был старшим товарищем, коллегой и учителем. Как умудренный опытом человек, давал нам уроки жизни и наставлял своим примером пунктуальности, ответственности, уважительного отношения к людям. Он был человеком мягким, гибким, мог идти на компромиссы, но чаще всего проявлял принципиальность, отстаивал свою жизненную позицию, несмотря на все трудности и перипетии своего жизненного пути. Ум и дела его останутся в памяти тех, с кем он работал, защищал Родину, кому помогал в достижении вершин науки, кого вдохновлял на активную работу, кому давал путевку в жизнь. Мудрость и трудолюбие, обязательность и принципиальность, терпение и мужество, поразительное умение поддерживать хорошие отношения со всеми, кто его окружал, вера в лучшее будущее своей страны и достойную жизнь молодежи – такими качествами запомнился нам Михаил Афанасьевич Дмитриев, Педагог и Человек.

Кафедра педагогики с уважением относится к памяти Михаила Афанасьевича Дмитриева – человека легендарной профессии. В мемориальной библиотеке кафедры имеются практически все книги как самого М. А. Дмитриева, так и книги из его домашней библиотеки, которыми он пользовался. Оформлены папки с ксерокопиями статей М. А. Дмитриева из журналов и газет, его наградами, материалами о преподавательской, научно-исследовательской и общественной деятельности. В специальной папке находятся ксерокопии писем В. А. Сухомлинского, адресованные М. А. Дмитриеву. Имеется полная картотека научных работ М. А. Дмитриева и три альбома с фотографиями о его жизни и профессиональной деятельности.

19 сентября 2006 года кафедра педагогики организовала проведение Педагогических чтений «Актуальные проблемы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров», которые были посвящены 85-летию со дня рождения профессора М. А. Дмитриева. По результатам выступлений участников (более 60 человек) Педагогических чтений был издан сборник научных статей. В сборнике четыре раздела: «Проблемы совершенствования педагогического образования»; «Профессионально-педагогическая подготовка студентов»; «Личностное развитие и профессиональное формирование будущих учителей»; «Педагогический процесс в современном образовательном учреждении». Среди авторов известные в Беларуси доктора наук: Н. В. Кухарев, А. Н. Сизанов, В. Т. Чепиков, В. В. Четет, И. Ф. Штейнер, учительница из США Тони Браньон, кандидаты педагогических наук А. С. Астрейко, Г. В. Гатальская, Н. И. Колтышева, М. Г. Кошман, И. А. Мазурок, Л. И. Селиванова, Л. А. Силюк, В. Н. Старченко.

27 сентября 2011 года кафедрой педагогики были организованы Педагогические чтения, посвященные 90-летию со дня рождения М. А. Дмитриева с последующим изданием сборника научных статей «Становление социальной и профессиональной компетентности личности». Тема Педагогических чтений созвучна научным исследованиям М. А. Дмитриева, который в теории и на практике занимался проблемами формирования социальной и профессиональной компетентности учащихся и студентов. Выступления членов кафедры о жизненном и профессиональном пути М. А. Дмитриева сопровождалась презентацией с интересными биографическими сведениями, ценными фотографиями из архива кафедры педагогики и семьи ученого.

Ярким и эмоционально-насыщенным было выступление С. Ф. Шакарова – боевого товарища Михаила Афанасьевича, который рассказал о нем как об участнике партизанского движения. Содержательными в аспекте сравнительной педагогики были доклады Ч. Томаса «Профессиональная компетентность личности» и Д. Смита «Общение как фактор формирования социальной компетентности человека» (США, г. Атланта). О профессиональном сотрудничестве с педагогом-практиком, его бесценном опыте говорила доцент кафедры

Л. Д. Ермакова. Преподаватели кафедры и факультета акцентировали внимание на раскрытии сущности социальной и профессиональной компетентности как качественной характеристики процесса социализации учащейся и студенческой молодежи (Л. Н. Городецкая, С. Н. Жеребцов, А. Н. Певнева, А. Э. Потросов, Л. И. Селиванова, Т. Г. Шатюк). В диалоговом формате обсуждались проблемы развития профессиональной компетентности личности в образовательно-воспитательном процессе (Е. Л. Адарченко, В. А. Бейзеров, В. А. Вальченко, А. А. Лытко, Е. А. Лупекина, Э. А. Соколова и др.).



УДК 37.013

Л. И. Новиков

г. Минск, БИП – Университет права и социально-информационных технологий

МУДРАЯ ВЛАСТЬ ПЕДАГОГА

Михаилу Афанасьевичу Дмитриеву – 100 лет. Этого человека в свое время советско-партийные органы могли развернуть и в иную сферу деятельности, далекую от педагогической. И во многих случаях так было. Но сколько надо было иметь рассудительности и убедительности, чтобы склонить колхозников поселка Зеньковина Кормянского района не голосовать за его кандидатуру на выборах председателя местного колхоза. Его аргументы были простые. Он учился на педагога и уже в чем-то себя показал. Учительскую профессию любит. Она у него династическая. Отец Афанасий Максимович в здешних местах проводил курсы ликвидации безграмотности и учительствовал более полувека. За свой труд получил орден Ленина из рук всесоюзного старосты Михаила Калинина. Будет больше пользы, если собравшиеся на собрании люди поддержат Учителя. Эти аргументы подействовали. Колхозная демократия показала себя с лучшей стороны. Пришлось районному начальству искать другую кандидатуру на должность председателя колхоза.

Педагогическая династия Дмитриевых одна из самых продолжительных. Отец М. А. Дмитриева на педагогической ниве проработал 57 лет, его сын и того больше. Еще в 90-е годы Екатерина Васильевна насчитала общий педагогический стаж семьи – 700 лет: у нее самой и у братьев более полувека, 25 и 20 у сыновей. А еще у невестки, у золовки... Педагогическая эстафета продолжается. Представляете, сколько людей получили от династии Дмитриевых душевного тепла, путевки в жизнь, помощь в выборе жизненного пути.

К этой семье тянулись известные люди. С послевоенных лет дружба сложилась с Андреем Макаенком. Первыми читателями его ранних пьес «Трымай бычка на вярвачцы», «Камяні на п'ячонцы» были молодые Дмитриевы. Первые постановки были на родине драматурга в Журавичской школе, которой руководил в 1944 году М. А. Дмитриев.

Особенно тепло вспоминает супруга М. А. Дмитриева о его дружбе с Василием Александровичем Сухомлинским, которого называли Данко советской педагогики. Все началось со знакомства с опытом Павлышской школы, представленным в «Учительской газете». Михаил Афанасьевич написал письмо Сухомлинскому с просьбой приехать в Павлыш за опытом. В поездке участвовали учителя и ученики Кормянской школы-интерната, директором которой с 1960 по 1974 годы был М. А. Дмитриев. Потом павлышане приезжали в Корму. В. А. Сухомлинский в одну из поездок поделился с Екатериной Васильевной: «Я должен был ехать во Францию, а поехал в Корму. И не сожалею». Так ценил Василий Александрович эту дружбу педагогических коллективов.

Взгляды на жизнь, основные черты биографии у обоих выдающихся педагогов были сходными: участвовали в Великой Отечественной войне, по многу лет успешно, творчески руководили школами, защитили кандидатские диссертации, за деятельность на ниве педагогики стали Героями Социалистического труда, награждены орденами Ленина. Можно добавить: выдающиеся педагоги обладали харизмой, способностью увлечь людей, творчески трудиться. Мне посчастливилось в школьные годы дважды посетить Павлышскую школу, побывать на уроках Сухомлинского. Запомнился его острый, заинтересованный, проникновенный взгляд, умение выслушать каждого, ценить мысли собеседника.

В Беларуси о Сухомлинском стало известно во многом благодаря Михаилу Афанасьевичу Дмитриеву. Возглавляемая им с 1948 года Павлышская средняя школа была обычной, к тому же еще и почти разрушенной за годы войны. Особенно тонкая, можно сказать, филигранная работа Сухомлинского по управлению педагогическим коллективом на протяжении 22 лет сделала ее знаменитой.

Нам, ученикам школы-интерната, повезло бывать там и принимать павлышских школьников в Корме. Мы чувствовали радость от общения с украинскими друзьями в Павлыше и на белорусской земле. В последний на моей памяти визит делегации в Павлыш в 1971 году мы посадили вблизи школы аллею памяти Сухомлинского – привезенные из Беларуси березки и рябины. И Дмитриев, и Сухомлинский были убеждены, как много для развития детей дают такие путешествия, встречи и общение. Это поистине педагогическая находка, каких в обеих школах было достаточно много.

В газете «Знамя юности» тогда была напечатана моя заметка «Зашумят листвою березки». Представляю, какими стали деревья сегодня! Это символ нашей дружбы, интернационализма, которые для нас, юных, были наполнены реальным содержанием. После этой публикации я из Украины получил сотни писем. Таким большим было желание у детей дружить и переписываться. Как важны эти человеческие контакты! Свои шаги на педагогической ниве наш учитель сверял с деятельностью самого Сухомлинского, влияние которого на него было очевидным. Многие годы их общения – личного и по переписке, а также контактов наших ученических и педагогических коллективов были периодом плодотворной педагогической учебы и взаимообогащения.

1 сентября 1970 года В. А. Сухомлинский провел торжественную линейку, поздравил учащихся с началом учебного года, а сам пошел в учительскую и попросил вызвать ему скорую помощь. На второй день его не стало. Это была огромная потеря для педагогической науки и практики. Дружба педагогов Сухомлинского и Дмитриева помогала в работе не только им самим, но и учителям Павлышской и Кормянской школ. Говорят о харизме политических деятелей. И действительно, в политике без нее нельзя. А харизму в педагогике всей своей деятельностью представлял Сухомлинский – открытый, на редкость душевный и трудолюбивый, удивительно продуктивный человек. Он щедро делился своими идеями. В письмах Дмитриеву и в беседах с ним советовал обращать внимание на те методы и приемы воспитания детей в школе-интернате, которые могли бы компенсировать им отсутствие материнского тепла и родительской заботы: ведь многие были сироты или полусироты. Он посоветовал Дмитриеву заняться исследованием роли трудового воспитания в формировании личности. И Михаил Афанасьевич уже в зрелом возрасте защитил на эту тему кандидатскую диссертацию, а на 73-м году – докторскую.

Обмен делеациями всегда сопровождался высадкой деревьев. В свой приезд в Павлыш мы высадили белорусские березки и рябины. Сегодня аллее неопределимой дружбы школ Беларуси и Украины более 50 лет. Свой вклад в поддержание таких теплых отношений между выдающимися педагогами внесли их жены Анна Ивановна Сухомлинская и Екатерина Васильевна Дмитриева.

Как В. А. Сухомлинский искал ответ на вопрос, почему прилежные в начальных классах школьники в старших утрачивают страсть к учебе, так и М. А. Дмитриев считал трудолюбие, развитие трудовых навыков и умений венцом всему. Все его научные труды так или иначе посвящены трудовому воспитанию – кандидатская и докторская диссертации. Дело жизни и научные исследования нашего знаменитого учителя были посвящены детям. Особенно он выделял благодатную тему воспитания трудом – радостным, захватывающим, содержательным. К этой мысли Михаил Афанасьевич пришел в результате педагогических поисков, обращения к классикам педагогики и мудрым современникам.

Когда мы говорим о творческом подходе М. А. Дмитриева к делу, надо показать на примерах. Он задумывался, как сделать человека умелым с детства. Конечно, этому способствовал кружок «Умелые руки». Он объединял увлеченных. Самым умелым по нашему признанию был Иван Ворончук. Он был старше нас. С его участием были осуществлены разные проекты: от создания макетов мавзолея Ленина, крейсера «Аврора» до запуска ракет на торжественных линейках. Мы еще учились в школе, а он был призван на воинскую службу. Я переписывался с Иваном. И он поделился, что все, чему научился, сыграло роль в отборе в подводный флот и на службе.

Педагогическая находка М. А. Дмитриева – приобщить к внеклассной юннатской работе доктора биологических наук Бориса Александровича Плодунова. Сам ученый жил в Хизове за несколько километров от Кормы. Так получилось, что его сын Саша учился в школе-интернате. Сама постановка вопроса интересна. Ученый, который создал новые сорта смородины и защитил на этом докторскую диссертацию – это явление. А то, что он нам советовал, как садить деревья, что торфа много нельзя – земля будет жирной. Попробуйте, дескать, человека кормить одним салом. Мы с ним высадили клены на аллее близ теплицы. Он в ходе посадок предложил желающим научиться делать прививки плодовых деревьев. Я и мои друзья с удовольствием заинтересовались новым делом. И следующий раз привез дички яблонь и груш, которые выросли самосадом в лесу. Уникальность была в том, как я сегодня понимаю, что опыт проводился в один этап и высадка саженцев, и прививка. Не все прививки у нас с Борисом Александровичем прижились. Но сам опыт уникален. Саша Плодунов учился в нашей школе до 8 класса и уехал в Москву поступать в техникум. Но и на следующий год Борис Александрович бывал с нами в саду. Опыты с ученым-биологом нам запомнились навсегда. И я вам скажу, все это пригодилось через много лет, когда у меня появилась дача. Сейчас я экспериментирую не только с яблонями и грушами, но развел через прививки персиковый сад. В нем есть и нектарины.

Больше всего преуспел Виктор Гавриленко, выпускник 1969 года, педагог по образованию, фермер из поселка Домачево Брестского района. Он как раз и является продолжателем традиции трудового воспитания в новых, рыночных условиях. В своем фермерском хозяйстве «Виктория» он занимается садоводством, огородничеством, цветоводством, выращиванием декоративных культур для озеленения. Есть в его хозяйстве и небольшое стадо коз. Познав нелегкую работу фермера, он не перестал быть педагогом и реализовал проект обучения школьников фермерству на базе своего довольно успешного хозяйства. Так что Виктор Гавриленко в какой-то мере тоже является новатором.

Благодаря традициям трудовой школы, воспитанию в семье через посильную работу, белорусов считают трудолюбивой нацией. Виктор Гавриленко воспитывался в Кормянской школе-интернате, которая имела честь демонстрировать свои успехи в организации производственного труда школьников и трудового воспитания на Всесоюзной выставке достижений народного хозяйства. А мы были ее лауреатами. Я, например, и сегодня горжусь, что получил медаль «Юный участник ВДНХ СССР».

Сегодня тема трудового воспитания может звучать в таком ракурсе. К 9 классу теряется академическая активность многих учеников. И не надо их держать в средней школе дальше. Нужна профессиональная учеба. Когда я это заметил в своем сыне, положил перед ним справочник средних учебных заведений – выбирай специальность. Он выбрал автослесарное дело. В приемной комиссии училища, говоря образно, его обдали ушатом холодной воды: на эту специальность большой конкурс аттестатов. Не с его оценками конкурировать. Но нашелся выход с мотивацией. Для тех, кто хорошо учится, организуется факультатив «Автослесарное дело» и практика на авторемонтном предприятии. В выпускном документе прописывается сдвоенная специальность СМР – слесарь механосборочных работ и автослесарь. Это мотивировало сына. Училище он закончил на 4 и 5, получил сдвоенную специальность. Конечно, нужно правильно мотивировать школьников, показывать ценность образования, организовывать экскурсии в учебное заведение, чтобы и выбор профессии был осознанным, и было реальное представление, на каких условиях предстоит поступать.

Через свою жизнь я несу образы дорогих мне людей замечательных педагогов Василия Александровича Сухомлинского и Михаила Афанасьевича Дмитриева. Источник их педагогического таланта – любовь к детям и отеческая забота о них, чуткость и понимание тонких побудительных мотивов и причин детских шалостей, прощение их слабостей и глубокая вера в возможность воспитания каждого ребенка так, чтобы потом не надо было исправлять допущенные в раннем детстве ошибки. Всю эту мудрость они познали через собственный опыт и передали в наследие новым поколениям педагогов, как убеждение в неисчерпаемости возможностей воспитания.

Сходство биографий Михаила Афанасьевича Дмитриева и Василия Александровича Сухомлинского – участников Великой Отечественной войны – сближает их духовно. Разница лишь в том, что Василий Александрович, будучи военнообязанным, был призван в регулярную Красную Армию, был политруком, тяжело ранен под Ржевом, награжден орденом Красной звезды. Михаил Афанасьевич по здоровью не был призван и стал участником подполья и партизанского движения в Беларуси. С первых дней Великой Отечественной войны он активно включился в борьбу с немецко-фашистскими захватчиками, добровольно вступил в Кормянский истребительный батальон. Затем стал одним из организаторов и руководителем подпольной комсомольской организации в Серебрянке Журавичского района. Весной 1943 года М. А. Дмитриев перешел в 10 Журавичскую партизанскую бригаду, где был пулеметчиком, командиром отделения. Потом его назначили вторым секретарем Журавичского подпольного райкома комсомола, помощником комиссара по комсомольской работе и начальником особого отдела партизанского отряда. В своей книге «У тихой Серебрянки» М. А. Дмитриев рассказал о боевой и политической деятельности Серебрянской подпольной комсомольской организации и 10 Журавичской партизанской бригады на Гомельщине в годы Великой Отечественной войны.

У этой книги есть и педагогические цели: показать молодому поколению, что и стар, и млад в Беларуси в суровые годы Великой Отечественной войны взяли за оружие, чтобы защитить Советскую Родину. Наряду с боевыми действиями регулярной Красной Армии люди вели подпольную работу доступными средствами, становились партизанами. Не случайно во всем мире нашу республику знают как партизанку. Эти мемуары – важное соприкосновение с военной историей через знакомство с деятельностью одного из многих партизанских соединений. Много ярких и поучительных эпизодов было в военной биографии нашего учителя. Будучи человеком скромным, о них он не рассказывал. А узнали мы, его ученики, из документальной повести.

Боевая биография М. А. Дмитриева завершилась с освобождением некоторых районов Беларуси. Еще грохотала канонада, рядом был фронт, а в освобожденных районах налаживался образовательный процесс. От близкой канонады вылетали стекла в школьных окнах Журавичской школы, директором которой сразу после освобождения района был назначен Дмитриев. В трудных условиях пришлось восстанавливать систему образования в освобожденных районах Гомельщины. М. А. Дмитриев после директорства был назначен инспектором облоно, заведующим районо и снова – директором школы. И фактически его фронт со второй половины 1943 года был педагогический.

Корма, как у В. А. Сухомлинского Павлыш, у М. А. Дмитриева стала местом формирования и воплощения в жизнь педагогического опыта. Кормянская средняя школа-интернат стала его лабораторией. Учебно-воспитательный процесс был поставлен на высоком уровне. В том числе и вопросы военно-патриотического воспитания. Не последнюю роль здесь играли педагоги – участники Великой Отечественной войны. Учитель физики Александр Яковлевич Короткевич с войны имел ранение в ногу. Контузию имел бывший танкист учитель географии и трудового обучения Евгений Николаевич Лашкевич. Ему на уроке надо было громко отвечать. Биографии их и других ветеранов войны были помещены в музей боевой и трудовой славы. Здесь были представлены материалы об участии земляков в Великой Отечественной войне, собранные учителями и учениками.

Организацией музейной и военно-патриотической работы занималась заслуженный учитель БССР Валентина Александровна Явнайс. Она и сама имела непосредственное отношение к партизанскому движению. Были в музее представлены материалы о деятельности в Кормянском районе партизанских соединений. Организовывались встречи с их участниками. Нам посчастливилось встречаться с командиром одного из них Аверьяном Ивановичем Ушевым. От него мы впервые узнали, что Засожевье – левобережье реки Сож – долгое время удерживалось партизанами. Там, как и в соседнем Чечерском районе и в Рудобелке в Октябрьском районе, существовала Советская власть. Была налажена связь с Большой землей. Оттуда шла поддержка партизанских соединений. Через партизанскую зону забрасывались десанты для проведения подрывной работы в тылу врага. Для меня это были первые сведения такого плана. А позже я стал работать в кормянской районной газете «Зара над Сожам» вместе с сыном Аверьяна Ивановича Анатолием и он мне много рассказал из того, что услышал от отца.

Наш учитель Михаил Афанасьевич Дмитриев прожил 80 лет. За свою жизнь он сделал столько добра, что, казалось, одному человеку это не под силу. Исполины такого масштаба – редкость. В Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины в юбилейные годы организуются Педагогические чтения его имени. У корпуса филологического факультета установлены мемориальные доски выдающихся людей, работавших в университете. Есть там и барельефный портрет нашего учителя. И мы, его многочисленные ученики, счастливы, что именно с нами он поделился частичкой своей души. Лучшие качества, которые мы обрели в «школе радости» – так мы называли Кормянскую школу-интернат, – неизменно связываем с именем нашего Учителя.

Сиротство реальное (по несчастью) и социальное (по вине родителей) он не различал. Он просто любил детей и желал им счастья. И приближал его трудом – своим и созданного им коллектива. Осознав, насколько важно его участие в судьбе сирот и полусирот, оказав-

шихся в послевоенное время без родителей, М. А. Дмитриев оставил другие заботы и ринулся туда, где, как ему казалось, в его душевной щедрости и педагогическом таланте нуждались больше всего. Принял участие в создании школы-интерната и возглавил ее. К тому времени – к началу 60-х годов – он уже был успешным педагогом и руководителем. В его биографии – и педагогическая работа, и руководящая на разных постах.

Как инспектор облоно занимался налаживанием школьного образования на Гомельщине. Мой дядя Василий Яночкин директорствовал в Липовской школе Калинковичского района и встречался с М. А. Дмитриевым на совещаниях. «Большой души человек ваш директор», – сказал он, когда я поступил в 5-й класс школы-интерната. И показал заметку из «Гомельской праўды», где говорилось о том, что первыми в послевоенное время вывели школы из непригодных помещений и землянок в Кормянском и Калинковичском районах. Думаю, что это стало возможно в том числе благодаря энтузиазму и другим нравственным и деловым качествам Михаила Афанасьевича. Он умел убедить людей и зажечь их на добрые дела, подкупал своим оптимизмом и целеустремленностью.

Интересный факт в своих воспоминаниях «Адораная жыццем» привела его жена Екатерина Васильевна. В один из колхозов понадобился председатель. Районное руководство хотело, чтобы им стал Дмитриев. Противостоять такому решению можно было, только убедив сельчан, чтобы они за его кандидатуру не голосовали. И Михаил Афанасьевич нашел нужные слова для этого. Так он остался в системе образования. В отстаивании своей правоты доходил до высших инстанций. В 1944 году за поддержкой ездил в Москву к нашему земляку организатору школьного образования на Кормянщине в послереволюционное время П. Н. Лепешинскому. Когда дело со школьным образованием мало-мальски поправилось, Михаил Афанасьевич запросился на практическую педагогическую работу в школу.

Потребность в общении заложена в природе человека. Ценить эту роскошь человеческих отношений научил нас Михаил Афанасьевич, в том числе и своим примером. Помню, приехал он из Чешской Будуевице (а это было за год до событий в Чехословакии) с ворохом писем, в которых чешские дети выражали желание переписываться с нами – воспитанниками школы-интерната. Видимо, наш учитель рассказал им, какие у него замечательные воспитанники и что их четыре сотни. Государство позаботилось, чтобы они ни в чем не нуждались. А вот друзей в Чехии у них пока нет. И многие тогда получили возможность такого общения. Я переписывался с Питером Карасеком, мы обменивались фотографиями. И это было интересным занятием. Может быть, наша переписка переросла бы в реальные дружеские отношения, да события 1968 года в Чехословакии этому помешали.

С поразительной легкостью Михаил Афанасьевич умел налаживать человеческие контакты. И эта его коммуникабельность, ориентированная на лучшее в человеке, подкупала всех. К юбилею белорусского радио у ветерана радиожурналистики и моего первого учителя в профессии Николая Зарицкого (он в свое время работал в редакции вещания для детей) спросили, кого из своих многочисленных героев он бы выделил как самого-самого... И Зарицкий назвал своим лучшим собеседником и мудрым человеком М. А. Дмитриева. Этот удивительно открытый, на редкость душевный и плодотворный человек всей своей деятельностью являл харизму в педагогике. Он подкупал доверием и требовательностью одновременно. Был предельно тактичен, вдумчив и внимателен к нуждам других.

Особенно тонкая, можно сказать, филигранная работа – управление педагогическим коллективом. Но М. А. Дмитриев был не только замечательным администратором, а одновременно и Педагогом с большой буквы. С особо трудными детьми работал сам. А сколько их было... Один из таких эпизодов приводит Н. Гроднев в документальной повести «Зоркаўкі». В школу-интернат привезли Леню Синякова. Педагогически запущенный ребенок. Социальный сирота. Родители где-то были, но воспитывала его бабушка. Сколько ни пытались определить мальчика в детдом или школу-интернат – убегал, нигде долго не задерживался. Прижился он только в этом интернате. В том числе и благодаря терпеливой индивидуальной работе Михаила Афанасьевича. Этот труд знаем и можем оценить только мы. Без внимания он не мог оставить Леню и тогда, когда мы, поощренные за хорошую учебу,

отправились в Павлыш – к Сухомлинскому. Само окружение, человеческие контакты и в поездке, и в школе постепенно вводили трудного воспитанника в норму. А сколько терпения, труда и душевных сил стоило это нашему учителю (ведь таких было много), известно лишь ему самому да его семье. Уже когда Михаила Афанасьевича не стало, его дочь Светлана призналась мне: она всегда жила с чувством, что отец больше любил нас – интернатских. И оправдывала его: таким государственным человеком он был – как проникся заботой об обездоленных детях послевоенного поколения, так и жил с ней всю жизнь.

Когда мы со съемочной группой Белорусского телевидения приехали к Михаилу Афанасьевичу в Гомель (ему уже было 75) снимать фильм «Куда бегут дни», он сказал режиссеру Светлане Зубченко: «Понимаю, что вы, как и я, озабочены судьбой подрастающего поколения, раз приехали поговорить со мной о проблемах воспитания». И в этих словах – весь он, наш учитель. Он ни дня не мог прожить без своей любимой работы. Радовался успехам своих учеников, особенно тех, которые унаследовали дело его жизни – стали педагогами. А таких много. После того, как мы завершили съемки в квартире и вышли из подъезда, Михаил Афанасьевич остановился, чтобы обратиться к мальчишкам, которые затеяли игру на крыше трансформаторной подстанции. Он заговорил с ними об опасности и попросил спуститься. Мне на тот момент казалось, что вряд ли они послушаются. Мальчишки действительно спустились, подошли к Михаилу Афанасьевичу и выслушали его. Мы убедились еще раз, как велико педагогическое влияние нашего учителя. Он и в повседневной жизни оставался педагогом. Ведь надо было найти правильный тон разговора и нащупать те струны в душе ребят, чтобы они поняли наставление, нет – совет этого умудренного жизнью человека. И так на каждом шагу Михаил Афанасьевич совершенно непринужденно делился своей мудростью и душевной щедростью. Даже в вопросах к нам, его повзрослевшим ученикам, всегда чувствовалась забота и гордость за то, что мы нашли себя в жизни. В своем письме он мне писал: «В этом году впервые оставил кафедру. Возраст все же берет свое. Как-никак 80 лет. Биологические законы жизни неумолимы. Можно подводить итоги. Жизнь отдана воспитанию и обучению молодежи. Молодежь меня не подвела. Я горжусь своими учениками и студентами. Они стали компетентными специалистами. Не растерялись перед сложностями жизни. Этому я их учил».

В марте, когда еще не сошел снег, мы из разных городов и поселков добирались в Корму на встречу педагогов и бывших учащихся. Мы благодарны ее организаторам – нашим выпускникам – заместителю председателя Чечерского райисполкома Петру Нестеровичу и редактору «Чачэрскага весніка» Валентине Пранкевич. Сколько теплых слов было сказано людьми разных профессий в адрес школы-интерната, которая оставила свой след в истории образования Беларуси и стала важным этапом творческой биографии выдающегося человека, Героя Социалистического Труда, доктора педагогических наук, профессора М. А. Дмитриева. Наш учитель физкультуры, а позже директор одной из кормянской школ Владимир Константинович Климов уже в наши дни, когда подготовил книгу о нашей школе-интернате, донимал руководство министерства образования вопросом, были ли после школы-интерната еще школы, которые экспонировали свои достижения учебно-воспитательного процесса на ВДНХ СССР, и просил поддержки в издании книги.

Наш учитель был успешным ректором Мозырского педагогического института. И серьезно подвинул педагогическую науку и образование на Полесье. А на завершающем этапе своей биографии защитил докторскую диссертацию. Подумать только – на восьмом десятке лет! Для нас, его учеников, это пример невероятной целеустремленности и трудолюбия. Для него это было обобщением всего педагогического опыта – своего и коллег, формулировкой идей, которые поведут нашу науку и педагогическую практику в завтрашний день. И при этом перед ним всегда ярким фоном была наша школа-интернат. Называть ее школой радости у нас были все основания.

Источником радости были наш учитель, его творчество и созданный им педагогический коллектив. По сути, педагогическое творчество – дело коллективное. И генератор идей, новатор реализует его через воспитательный коллектив. Дмитриеву это

удавалось сполна. Педагогическая мудрость – качество зрелого педагога – пришли к нему очень рано. Может быть потому, что первые уроки профессии он получил от отца – Афанасия Максимовича, когда помогал ему проводить учебу на курсах ликбеза в родной деревне Белев на Кормянской. Потом был Рогачевский учительский институт, участие в партизанском движении во время Великой Отечественной войны, учеба в Белгосуниверситете и в Высшей партийной школе. И вся жизнь – в педагогическом творчестве. Счастье педагога, когда она заканчивается эстафетой ученичества и реализуется заповедь: «Учитель, воспитай ученика, чтобы было у кого потом учиться!»

Ученики Михаила Афанасьевича Дмитриева и тогда, когда учились в Кормянской школе-интернате, были благодарны своему педагогу за участие в их судьбе. А сейчас, по истечении десятилетий, эта благодарность выросла многократно. Неизвестно, что было бы с нами, сиротами и полусиротами, если бы не школа-интернат, которая у нас всегда ассоциируется с личностью директора и которую я всегда называл «школой радости». У нашего учителя был редкий дар уважения к людям. Он никогда не проходил мимо педагогических упущений: выскажет замечание, но найдет такую форму для этого, что никто, кому оно было адресовано, не обижался. Всегда находил нужные слова – к месту и ко времени. Наставлял мудро, и его советы были дельные. Обделенные вниманием находили его в школе, не видевшие ласки попадали в руки заботливых педагогов. Вот почему это была школа радости.

Эту школу Михаил Афанасьевич создавал с любовью. И она стала одним из главных дел его жизни. Первые ученики пришли сюда в сентябре 1961 года. Все – начиная от проекта, от первого камня в фундаменте и до последнего украшения в интерьере, до картинной галереи и музейных залов, от приема на работу первого учителя и до создания профессионального педагогического коллектива – все было делом Михаила Афанасьевича. При строительстве школы он руководствовался своими представлениями о том, какой она должна быть. А они сложились из жизненного опыта, из общения с выдающимся педагогом современности В. А. Сухомлинским.

Кем бы ни работал Михаил Афанасьевич – учителем, инспектором районо, директором школы, ректором Мозырского пединститута, профессором кафедры педагогики и психологии Гомельского государственного университета, – он был последователен в своих педагогических исканиях. В довершение ко всему сделанному за жизнь уже в преклонном возрасте обобщил накопленный научный и практический багаж и защитил докторскую диссертацию. Мы с одноклассниками поздравляли его с 75-летием, но он об этом умолчал. А он к тому времени был уже профессором, доктором педагогических наук, академиком нескольких международных академий, членом-корреспондентом Белорусской академии образования. С годами он только умножал свои лучшие качества, был горд за дело жизни и за своих учеников, о чем поведал мне в письме незадолго до своего 80-летия.

Есть люди, которые при многих регалиях и признанных заслугах скромны, предупредительны, обходительны в отношениях с близкими и коллегами, не кичатся своим положением ни перед теми, кто всегда рядом, ни перед теми, с кем видятся эпизодически. Еще замечено, что такие люди чрезвычайно работоспособны – и в молодые годы, и в зрелые, и в преклонном возрасте тоже. Передо мной яркий пример – образ жизни нашего учителя Михаила Афанасьевича Дмитриева, его работоспособность и жизненная мудрость.

Когда мы организовывали одну из таких встреч в Корме, заехали и за Михаилом Афанасьевичем. Как он обрадовался возможности расспросить о каждом, как радовался нашим успехам. Ведь в нас – его жизнь. У него был тогда юбилей, и я опубликовал очерк «Эстафета ученичества», который Михаил Афанасьевич с радостью воспринял как философское обобщение его жизни. Чуть позже на Белорусском телевидении показали фильм «Куды бягуць дні...», который еще раз объединил нас, его учеников. А сейчас объединяющей нас стала книга «В. А. Сухомлинский и М. А. Дмитриев. Отданные детям сердца».

Звонком после просмотра фильма откликнулись сестры Давыденко – Нина, Валентина и Татьяна. Все они получили высшее образование: Нина преподает в Могилевском машиностроительном институте, Татьяна и Валентина – организаторы торговли и общественного питания в Минске. Разыскала меня учитель математики одной из столичных школ Лина Дубина. В школе-интернате она училась вместе с сестрой Аллой. Оказалось, что в Минске мы живем по соседству с Михаилом Орловым: он заехал ко мне со своим братом Василием. Оба получили хорошее образование, стали настоящими мастерами своего дела.

Многие из нас сами теперь педагоги. Достигли определенных высот в профессии, имеем своих учеников и понимаем гордость нашего наставника за тех, кого он учил и воспитывал. Среди них – работники вузов, школьные учителя, старшие офицеры, депутаты представительных органов, авторитетные люди в политических партиях, общественных организациях Беларуси и России. Когда Василий Орлов работал в чечерской сельхозтехнике, был избран депутатом областного совета народных депутатов как раз в тот период, когда депутатом был и Михаил Афанасьевич. На сессиях встречались. Было о чем поговорить.

Педагогическую мудрость М. А. Дмитриева переняли студенты Мозырского пединститута, где он был ректором и читал курс педагогики, и Гомельского государственного университета, где более десяти лет он проработал профессором кафедры педагогики и психологии. В середине 70-х годов Михаил Афанасьевич Дмитриев после долгих раздумий принял предложение возглавить Мозырский педагогический институт. Все свои знания, опыт и организаторский талант он отдал воспитанию педагогической смены. Я встречал его учеников. Одним из них оказался учитель моего внука в начальных классах 125-й минской школы. С каким интересом я слушал воспоминания Николая Шавловского о нашем учителе. Все верно, думал я, как когда-то Михаил Афанасьевич отстроил школу-интернат, так и в Мозыре – пединститут: новые корпуса, общежития, спортивный комплекс, создал высокопрофессиональный коллектив. Когда я учился в аспирантуре, из Мозыря было несколько аспирантов-целевиков. После защиты диссертаций они возвращались в педколлектив.

Воспитание человека Михаил Афанасьевич считал делом деликатным. И самым важным для педагога называл умение постоянно совершенствовать свой воспитательный арсенал, умение дойти до каждого, заставить человека задуматься над своим поступком, поведением. В одной из дневниковых записей Михаил Афанасьевич подчеркнул: «Кто в нашей работе не может взять лаской, тот не возьмет и строгостью...». На новом месте работы для него непривычным было отсутствие должной дисциплины. Михаила Афанасьевича как ректора также не устраивала постановка учебно-воспитательного процесса. Устраняя недостатки, налаживая единый процесс обучения и воспитания, ему пришлось избавиться от случайных для института людей. Михаил Афанасьевич развернул работу по повышению квалификации преподавательских кадров, собрал вокруг себя единомышленников, преданных педагогике. В Мозыре он оставил о себе хорошую память.

В этот период и научное творчество М. А. Дмитриева обрело характер обобщения всего накопленного за многие годы. В его трудах нашли отражение проблемы связи педагогического института с сельской школой, становления учителя, совершенствования подготовки учителей труда, формирования научного мировоззрения студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин, использования активных методов обучения для развития творческой личности специалиста и многие другие. Вышли в свет его монографии «О подготовке учителя в вузе и работе в системе непрерывного образования», «Потребности и интересы как факторы развития личности студента», «Педагогические технологии подготовки будущих учителей».

Статьи Дмитриева публиковались в журналах «Народная асвета», «Народное образование», «Школа и производство», «Неман», «Беларусь», «Сучаснік», «Роднае слова», в научных сборниках Педагогического общества Республики Беларусь. В Минском пединституте имени М. Горького вышла его книга «Дидактика». Мы встретились с ним как раз тогда, когда он забирал авторские экземпляры. Один из них подарил и мне. Берегу до сих пор. В 80-е годы Михаил Афанасьевич открыл для себя возможность публиковаться путем депо-

нирования. Работа пошла настолько плодотворно и такими темпами, что, если ориентироваться на открытую печать, то пришлось бы долго ждать выхода трудов в свет. Этим трудоемким, но надежным путем – через депонирование – были опубликованы монографии «Школьное образование и педагогические кадры Советской Белоруссии в годы Великой Отечественной войны и послевоенные (1945–1960) годы» (БелНИИНТИ, 1983), «Система подготовки учителей в педвузе» (в соавторстве с И. К. Матюша; НИВШ, 1984), «Дидактические основы политехнического образования учащихся в 1931–1960 гг. (на материалах Белорусской ССР)», (ОЦНИ «Школа и педагогика», 1988) и др. Позже в печати вышли монографии: «Теория образования и обучения» (Гомель, 1989), «Образование и труд» (Гомель, 1991).

Как ректор пединститута, М. А. Дмитриев много внимания уделял проблемам вузовской жизни. Управляемый им педагогический коллектив успешно решал вопросы подготовки квалифицированных кадров учителей, научных кадров для института, организации научной работы среди студентов, налаживания их быта и досуга. Михаил Афанасьевич не упускал из виду и такое важное направление, как формирование культуры молодежи с учетом особенностей Полесского края. Люди, которые знают М. А. Дмитриева в деле, считают, что ему удалось за короткое время осуществить многое: построить новый корпус института, 12-этажное общежитие, обеспечить жильем преподавателей, организовать нормальный быт студентов, создать спортивную базу с лодочной станцией на Припяти. И здесь я узнаю своего учителя. Где бы он ни был, он строил, реконструировал, улучшал, совершенствовал...

М. А. Дмитриев никогда не проходил мимо одаренных людей. В свое время ректор пригляделся к энергичному, инициативному студенту Николаю Борисевичу, заметил в нем организаторскую жилку и предложил преподавать специальные дисциплины будущим учителям труда. Так Николай Адамович с легкой руки учителя окунулся в вузовскую жизнь и многое сделал в реализации замыслов Дмитриева в пединституте. Позже он возглавил Мозырский филиал Белорусского коммерческого института управления. Другой ученик Михаила Афанасьевича, продолживший его вузовские традиции, – Михаил Биндюков – стал ректором одного из российских вузов.

Герой труда при негероической профессии через всю жизнь М. А. Дмитриев пронес преданность своему делу. Кроме Золотой звезды, у него много других наград – военных и трудовых. Но главной наградой для себя он считал уважение и признательность своих учеников. И его уважали – за мудрость, трудолюбие, терпение и большое жизнелюбие. Сколько добра сделал этот человек за свою долгую жизнь! Мы, его ученики, всегда ценили глубокую мудрость этого человека, жизнь которого прошла в непрерывном познании и исследовательском созидательном труде.

УДК (476.2)«19»:929*М.А. Дмитриев

Т. Н. Шилько
г. Гомель, ГОИРО

МИХАИЛ АФАНАСЬЕВИЧ ДМИТРИЕВ – ГРАЖДАНИН, ПЕДАГОГ, УЧЕНЫЙ

В последние годы своей жизни Михаил Афанасьевич Дмитриев работал профессором на кафедре акмеологии Гомельского областного института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования (ныне – Гомельский областной институт развития образования). Непродолжительная по времени совместная работа в одном коллективе сохранила в памяти яркие воспоминания об удивительном человеке, замечательном педагоге, талантливом ученом. Рядом с нами жил и работал заслуженный человек – ветеран войны, награжденный орденами Великой Отечественной войны II степени,

Славы III степени и другими боевыми наградами, а в мирное время удостоенный двух орденов Ленина и золотой медали «Серп и молот», ему присвоено звание Героя Социалистического труда.

Однажды на встрече ветеранов войны с педагогическим коллективом института у Михаила Афанасьевича спросили, как удалось ему достичь таких выдающихся успехов. «Из нашей деревни, – ответил Михаил Афанасьевич, – на войну ушли все мужчины, а вернулись единицы. Я должен был жить и работать за себя и за них». Так он и жил – отважно сражаясь в партизанском отряде с немецкими захватчиками, о чем свидетельствует орден Славы, которым награждались военнослужащие только за личные значимые боевые заслуги, и в послевоенное время, отдавая всего себя работе в образовании.

На должности директора Журавичской средней школы М. А. Дмитриев в тяжелейших условиях разорения хозяйств, разрушения всех сфер жизни человека активно участвует в восстановлении системы народного образования в районе. В дальнейшем, где бы он ни работал – заведующим отделом народного образования исполнительного комитета Кормянского района, директором Кормянской школы-интерната, ректором Мозырского педагогического института имени Н. К. Крупской, профессором кафедры педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины – везде он проявлял себя как неутомимый организатор, талантливый педагог.

Благодаря незаурядным способностям М. А. Дмитриева Кормянская школа-интернат, которой он руководил с 1961 по 1974 годы, стала лучшей в системе среднего образования в Гомельской области и прочно удерживала это звание все годы его директорства. За достойное развитие видов спорта и отличную организацию массовых соревнований с достижением высоких спортивных результатов школа-интернат вошла в число ста лучших школ Советского Союза [1]. За достигнутые успехи М. А. Дмитриев был удостоен звания «Заслуженный учитель школы Белорусской ССР».

Везде, где бы ни работал педагог, проявлялись его лучшие человеческие качества – любовь к детям, уважение к человеческой личности. В школе-интернате Михаил Афанасьевич пользовался большим авторитетом у воспитанников. И в дальнейшем отмечают высокие личностные качества М. А. Дмитриева. Вспоминает Михаил Михайлович Ранчинский, директор гимназии им. Я. Купалы г. Мозыря, учившийся у Михаила Афанасьевича: «Как настоящий руководитель выделялся ректор института М. А. Дмитриев. Мы ценили его за ум, разносторонность и глубину знаний, умение всецело отдаваться своему делу. Студентов он любил как собственных детей, готов был отдать им все свое время и силы» [3].

В профессиональной деятельности М. А. Дмитриева органично сочеталась наука и практика. Профессором опубликовано более ста научно-методических работ по актуальным вопросам обучения и воспитания. Они были изданы на четырех языках – белорусском, русском, украинском и немецком [1]. Особенно интересовала ученого проблема трудового воспитания учащихся. Еще в школе-интернате М. А. Дмитриев стал неутомимым пропагандистом и организатором воспитательной системы, основой которой был общественно полезный труд каждого ученика в сочетании с индивидуальным подходом. Основные его идеи легли в основу кандидатской диссертации «Общественно полезный труд учащихся общеобразовательной школы Белоруссии (1919–1967)» и исследования на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Становление и развитие политехнического образования и трудового воспитания в общеобразовательной школе Республики Беларусь в 1919–1991 гг.» [2].

За прошедшее время изменилось многое: от государственного строя до менталитета населения. Общественные цели уступили место личным. Внедрение западной культуры привнесло в менталитет общества понятие о детском труде как эксплуатации. И это является существенной проблемой на пути трудового воспитания учащихся, которое М. А. Дмитриев считал важнейшим компонентом в формировании подрастающего человека, а выработку позитивного отношения к труду, уважения к людям труда, формирование потребности трудиться – первой необходимостью человека, вступающего в жизнь. Актуально сегодня звучит и тема методического сборника рекомендаций «Работа классного руководителя по

созданию сознательной дисциплины у учащихся», соавтором которого был М. А. Дмитриев. Деструктивное поведение школьников всегда было острой педагогической проблемой, которая со временем получила новую окраску. Демократизация школьной среды существенно повлияла на поведение обучающихся. Школьники стали более активны, самостоятельны и инициативны, свободны в выражении своего мнения, в поступках и отнюдь не склонны к следованию дисциплинарным правилам. Однако без их выполнения невозможно сделать образовательный процесс качественным и информативным. Идеи ученых по формированию сознательной дисциплины как общественного явления, определяемого мировоззрением, гражданскими убеждениями, не утратили своего значения и для современной школы.

Сам Михаил Афанасьевич много трудился, обладал высокой самодисциплиной и не терпел праздности и пустословия. Однажды после выступления одного из членов совета института, говорившего много и не по существу, оставил на столе повестку дня собрания со словами напротив фамилии – «словоблудие». До конца своей жизни Михаил Афанасьевич живо интересовался происходящими в современном образовании изменениями, много читал. У меня сохранился учебник «Педагогика» под редакцией В. А. Сластенина с пометками ученого. Наибольший интерес профессора вызвал раздел «Аксиологические основы педагогики». Им подчеркнуты слова: «Гуманистическая философия образования направлена на благо человеку, на создание экологической и нравственной гармонии в мире». Высокие гуманистические идеи всегда были приоритетными для самого Михаила Афанасьевича. Его жизнь, наполненная служению на благо человека, тому несомненное подтверждение.

Список использованных источников

1 Герои страны. Дмитриев Михаил Афанасьевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=26317. – Дата доступа : 25.08.2021.

2 Михаил Афанасьевич Дмитриев [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.liveinternet.ru/users/kakula/page2155.html>. – Дата доступа : 25.08.2021.

3 Мозырскому педагогическому университету им. И. П. Шамякина – 70 лет! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mazyr.by/2014/02/mozyrskomu-pedagogicheskomu-universitetu-im-i-p-shamyakina-70-let/>. – Дата доступа : 20.08.2021.

УДК 37.013(091):929Дмитриев

Б. Э. Абрамов, И. М. Сквиря
г. Гомель, ГГМУ

ДОБРОТВОРЕЦ

Михаил Афанасьевич Дмитриев был одним из самых ярких советских педагогов-новаторов, максимально близким по духу Василию Александровичу Сухомлинскому. Они и дружили, навещали друг друга со своими питомцами, переписывались, понимали с полуслова, даже внешне были похожи, дышали синхронно. Люди в большинстве постепенно заостеневают и начинают жить по ригидному динамическому стереотипу. Новаторам, передовикам всегда труднее. «Педагогика – безусловно наука. К воспитанию детей никакого отношения не имеет», – однажды сказал замечательный советский, русский писатель, сценарист, журналист, педагог Владислав Петрович Крапивин. Одну из своих статей М. А. Дмитриев назвал «Живая педагогика». Возникли сложности с ее публикацией. В строго регламентированном советском государстве проявление инициативы, отход от стандарта мог повлечь меры к нарушителю.

Михаил Афанасьевич хотел, чтобы дети из его школы-интерната были подготовлены к самостоятельной жизни, которая уже обошлась с ними жестоко. Он понимал, что освоение конкретного дела, профессия позволят им обеспечить свою востребованность, занять достойное место, сохранив человеческий облик. Многие люди, учитывая амбивалентность тогдашней государственной идеологии, выбирали этот путь: стать лучшим в своем деле, другие варианты отсутствовали. Соответственны темы его диссертаций: «Общественно полезный труд учеников общеобразовательной школы Советской Белоруссии (1919–1967), кандидатская, защищена в Академии педагогических наук СССР; «Становление и развитие политехнического образования и трудового воспитания в общеобразовательной школе Республики Беларусь в 1919–1991 гг.», докторская, защищена в Минском государственном педагогическом институте им. М. Танка (ныне университет). Актуальность темы – воспитание и образование – не утрачена.

Он строил свою жизнь по лекалам друга: «Человеческой силе духа нет предела. Нет трудностей и лишений, которых бы не мог одолеть человек. Не молчаливо перетерпеть, перестрадать, но одолеть, выйти победителем, стать сильнее. Больше всего бойтесь минуты, когда трудность покажется вам непреодолимой, когда появится мысль отступить, пойти по легкому пути». Вместе с тем, «тот, кто людям служит, должен быть готов к реализации главного их порока – неблагодарности» (Д. Л. Быков). Память о замечательном человеке, выдающемся педагоге жива. Недавно перечитали очень трогательную повесть «Броніцкія загавіны» известного белорусского писателя Н. П. Гроднева, посвященную М. А. Дмитриеву. В этом году в издательстве «Белорусская Энциклопедия им. П. Бровки» вышла книга «В. А. Сухомлинский, М. А. Дмитриев: «Отданные детям сердца». Автор – Леонид Иванович Новиков, сотрудник первого канала Национального Белорусского радио, бывший ученик Кормянской школы-интерната, который через всю жизнь пронес любовь и уважение, признательность и благодарность своему Учителю, направившего его на путь истинный.

УДК 37.018

Л. А. Андрейкова

г. Рогачев, Рогачевский государственный педагогический колледж

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СЕМЬЕ, КОЛЛЕКТИВЕ И СОЦИУМЕ

В статье раскрывается процесс формирования коллектива и описываются этапы его формирования. Акцентируется внимание на принципах, обуславливающих воспитательную деятельность. Раскрываются факторы и обосновывается эффективность воспитательного процесса в семье, коллективе и социуме.

Воспитание, как и обучение, является составной частью образовательного процесса. Это целенаправленный процесс взаимодействия педагога и учащегося, в результате которого усваиваются общечеловеческие ценности, накапливается личностный опыт, формируется культура отношения к себе, окружающим людям, а также к окружающей среде, развивается индивидуальность учащегося.

Отличительной особенностью воспитания как части педагогического процесса является то, что воспитание происходит в результате полученного опыта, индивидуальных переживаний. Иными словами, ценности и отношение к окружающему миру недостаточно просто передать на словах, они не могут быть усвоены простым запоминанием теории. Ценности не воспринимаются в готовом виде, но формируются в результате личностного опыта. Так, гуманность может быть воспитана в реальных действиях по проявлению заботы о людях и вза-

имопомощи. Именно по этой причине эффективность воспитания обусловлена контекстом, в который помещен ребенок.

Воспитание – непрерывный процесс, он не прекращается как только учащийся покидает пределы учреждения образования. Он не обусловлен только воспитательными процессами внутри семьи или отдельного коллектива. Именно поэтому в процессе воспитания так важен комплексный подход. Необходимо включать ценностно-ориентационную направленность не только в качестве самостоятельного направления воспитания, но и включать ее в другие виды деятельности, например, в учебно-познавательный процесс, трудовые, игровые и прочие активности.

Преобладание какого-то одного вида воспитательной деятельности над другими или полное отсутствие комплексного подхода может привести к неэффективности всего процесса. В совместной деятельности и общения взрослые и дети формируют определенные ценностные отношения, результатом которых является усвоения определенных ценностей. Источники и средства воспитания весьма разнообразны. В самом общем понимании это достижения материальной и духовной культуры, науки, морали, искусства, сами персоналии из этих сфер, а также материально-предметные ценности.

Наряду с воспитательной работой важна также воспитывающая деятельность. Имеется в виду деятельность самих учащихся по формированию и усвоению ценностей, отношения к окружающему миру, накоплению личного опыта. В этой связи необходимо учитывать следующие важные аспекты данного рода деятельности:

- созидательность, обязательное наличие качественного осмысления результатов деятельности и связанных с этим ценностей;
- разнообразие деятельности;
- мотивация учащихся;
- формирование социальных мотивов и осознание собственной роли в этом процессе;
- наличие творческой составляющей;
- соблюдение культурных и социальных норм;
- сочетание предметной и духовной деятельности.

Комплексное сочетание данных аспектов воспитательской и воспитательной деятельности может обеспечить эффективность воспитания нужных ценностей у ребенка. Например, вовлеченность учащегося в процесс воспитания без должной мотивации может быть обречена на провал. Воспитание трудолюбия невозможно в атмосфере принуждения или если учащийся не понимает собственной роли в этом процессе, важности осуществляемой им работы и собственной мотивации. Дети нередко выполняют задания, поручаемые воспитателем, без осознания объекта своей деятельности как смысла жизни. Любые действия должны быть проведены через призму личного осознания [4, с. 151].

Подобный комплексный подход к воспитанию определяет успешность выполнимой задачи в любом типе группы, в которую входит учащийся, будь то коллектив, семья или социум в более широком понимании. Поведение учащегося в группе определяется не только личностными качествами, но также обусловлено особенностями той группы, в которую он входит. Зачастую качества ребенка формируются в обход воспитательного процесса и напрямую зависят от того, какие отношения складываются в группах: отношения заботы и взаимопомощи, или отношения соперничества и враждебности.

Говоря о коллективе, помимо важности роли воспитателя необходимо также помнить о влиянии самого коллектива на личность. Коллектив может оказывать эффективное влияние на личность в том случае, если группа опережает личность по уровню развития. В коллективе с высоким уровнем развития создаются условия для разностороннего развития личности. В группах среднего же и низкого развития существует риск подавления личности.

Специфика воспитательской деятельности в коллективе заключается в формировании благоприятной среды, то есть самого коллектива. Сам процесс формирования коллектива достаточно длительный и проходит много стадий. Так, например, согласно А. С. Макаренко, можно выделить следующие этапы формирования коллектива.

На первом этапе в качестве средства, сплачивающего детей в коллектив, выступает единоличное требование педагога к учащимся. Педагог объясняет цель и смысл совместной деятельности, озвучивает требования, тем самым организуя деятельность коллектива. Актив группы только выявляется.

На втором этапе основным проводником требований к личности должен быть актив. На данном этапе расширяется самостоятельность коллектива.

На третьем этапе коллектив получает определенную самостоятельность, появляются органы самоуправления, появляется способность к формированию общественного мнения. На данном этапе большая часть группы активно помогает педагогу корректировать развитие каждого члена коллектива. Создаются условия для развития творческой индивидуальности каждого учащегося [3, с. 294].

Существуют разные подходы к описанию этапов формирования коллектива, однако важно помнить, что для воспитания сам процесс развития коллектива не должен останавливаться, даже если коллектив достиг высокого развития.

Формирование коллектива крайне важно для создания правильной воспитывающей и развивающей среды. Разнообразная воспитательная и воспитывающая деятельность является главным средством воспитания в коллективе. Воспитатель, организующий совместную деятельность коллектива на любом этапе формирования, должен обладать умением четко формулировать цель совместной деятельности, мотивировать учащихся, наполнять их действия ценностным содержанием, давать оценку и подводить итоги совместным действиям [1]. Также в зависимости от этапа формирования коллектива, воспитатель может выполнять различные роли как организатора, так и советчика и судьи. Воспитатель должен непрерывно осуществлять диагностику этапов формирования группы, а также характера внутрigrупповых отношений, определять значимые для группы цели и направлять в их достижении, разумно сочетать руководство группой с естественным стремлением учащихся к самостоятельности, а также контролировать факторы, влияющие на положение учащегося в системе отношений внутри коллектива.

Несмотря на то, что роль коллектива в воспитании учащегося крайне велика, все же роль семьи несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами. Семья, по сути, является первым воспитательным институтом, в котором формируется и развивается личность ребенка, усваиваются основные ценности, формируются привычки поведения, закладываются основные понятия нравственности. В семье раскрывается индивидуальность ребенка, стимулируется его творческая и социальная активность, усваиваются традиции общества.

Эффективность воспитательного процесса в семье обусловлена множеством факторов: от социально-экономических (насколько семья обеспечена и может отвечать всем потребностям ребенка), социально-культурных (гражданская позиция в семье, ответственность родителей, духовное и моральное единство семьи), технико-гигиенических (условия проживания) до демографических (структура и состав семьи). Безусловно, все эти факторы накладывают отпечаток на процесс воспитания ребенка. Также необходимо принимать во внимание тот факт, что сама интенсивность семейного воспитания меняется с возрастом ребенка. Так, в дошкольном возрасте влияние семьи наиболее ощутимо, в то время как в школьном возрасте возрастает значимость коллектива. В период отрочества и юности роль семейного воспитания сохраняется, однако в меньшей степени.

Поскольку главным содержанием семейного воспитания, как и воспитания в коллективе, является развитие личности, формирование ценностных отношений, принятых в обществе, все описанные выше приемы воспитательной и воспитывающей деятельности применимы и в рамках семейного воспитания. В качестве наиболее приоритетных и актуальных можно выделить такие методы, как беседа, приобщение, похвала, игра, разъяснение, порицание, семейные традиции, упражнение, создание ситуации выбора.

Семейное воспитание не стоит рассматривать в отрыве от воспитания в коллективе и социуме, напротив, эффективность воспитательной деятельности семьи характеризуется

успешным дополнением воспитательной системы учреждений образования, с которыми у семьи должны быть налажены отношения взаимодействия и сотрудничества. Важной деятельностью педагога в данном контексте должна стать работа над улучшением качества взаимодействия с семьями учащихся, основанной на доверии к воспитательным способностям родителей, заботе о развитии учащегося, педагогическом такте, жизнеутверждающем настрое в решении проблем воспитания, а также объективном и тактичном изучении семей учащихся. Работа педагога должна строиться по трем основным направлениям: информационно-просветительское; вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс; предоставление возможности родителям принимать участие в управлении учреждением образования.

Процесс воспитания не может быть изолирован от среды, он всегда неотрывно связан с широким контекстом социума. Социальная среда может оказывать как стихийное, так и специально организованное воздействие как на семью в целом (влияя, таким образом, на воспитательные процессы в семье), так и отдельно на учащегося. Стихийное влияние может носить как позитивный (трансляция национальных ценностей и культуры), так и негативный характер (нестабильная экономическая и политическая ситуация в стране, трансляция деструктивных ценностей в СМИ). В этой связи перед педагогами и воспитателями стоит задача по нивелированию отрицательного воздействия социума на воспитание ребенка, а также по регулированию стихийного воздействия среды на него в соответствии с программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, основывающейся на идеологии белорусского государства, общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, отражающей интересы личности, общества и государства [2]. В целом стоит отметить, что несмотря на то, что воспитание в семье, коллективе и социуме обладают своими особенностями, не стоит рассматривать эти процессы в изоляции друг от друга. Общий подход, базирующийся на комплексном анализе и применении воспитательной и воспитывающей деятельности, призван обеспечить успешность в воспитательном процессе.

Список использованных источников

- 1 Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Владос, 2010. – 647 с.
- 2 Система образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <http://edu.gov.by/ru/main.aspx?guid=18201>. – Дата доступа: 16.05.2021.
- 3 Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
- 4 Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие / Н. Е. Щуркова – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

УДК 339.94:378(5)

В. А. Бейзеров
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТЕНДЕНЦИИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ АЗИИ

Анализируются тенденции, происходящие в современном высшем образовании стран Азии в привязке к общемировым проблемам. Описываются процессы, связанные с глобализацией, интернационализацией и коммерциализацией учреждений высшего образования.

Системы высшего образования во всем мире в настоящее время во многом подвержены влиянию международного рынка услуг высшего образования. Увеличение числа иностранных студентов привело к изменению форм международного сотрудничества в данном направлении. Традиционные формы академического обмена преподавателями и студентами, которые происходили в основном на грантовой основе, в настоящее время снижают свое значение (хотя полностью не исчезают).

Высшее образование стало в наши дни такой же коммерческой услугой, как и сфера телекоммуникаций, либо финансовый сектор. Так же, как и в случае с любым другим товаром или услугой, в принципе, как страна-импортер (чьи граждане учатся в зарубежных университетах), так и страна-экспортер (чьи университеты обучают иностранных граждан) получают выгоду от увеличения объема взаимодействий. Если быть более точным, для импортера теоретически выгоды гораздо больше, так как происходит улучшение качества образования и снижение цен за счет растущего выбора и конкуренции.

Видимый рост транснационального высшего образования за последние 15 лет вызывает полемику по возможному его влиянию на национальные системы высшего образования в академических кругах развитых капиталистических и развивающихся стран. Наибольшую тревогу вызывает опасение, что недостаточно финансируемое образование в бедных странах не может быть конкурентом университетам развитых стран, с высоким уровнем финансирования высшего образования. В то же время, предлагаемые программы обучения в развивающихся странах по системе франчайзинга часто серьезно отличаются от западных аналогов в плане качества, недостаточной теоретической и научной подготовкой с преобладанием практической, ориентированной на рынок труда составляющей. Данные опасения также связаны и с возможной либерализацией предоставления услуг в сфере высшего образования в рамках Генерального соглашения о торговле товарами и услугами.

В развитых странах либерализация сектора приводит к тому, что на рынок проникают провайдеры образовательных услуг из развитых стран, причем их образовательный рынок остается закрытым для университетов из развивающихся стран. Тем не менее, так как рынок международного высшего образования продолжает расширяться, многие развивающиеся страны борются с результатами этого в рамках своих национальных систем образования в плане использования, регулирования и ограничения образовательных программ, предлагаемых зарубежными учреждениями высшего образования. Некоторые развивающиеся страны также пытаются открыть зарубежные рынки для своих университетов.

Развитые страны видят огромный и постоянно растущий спрос на услуги в сфере высшего образования и растущее в ответ предложение со стороны традиционных государственных и частных учреждений высшего образования, корпоративных образовательных структур, которые агрессивно ведут поиск новых рынков за границей. Несмотря на опасения по поводу действия многостороннего Соглашения о свободной торговле товарами и услугами, многие страны подписывают региональные и двухсторонние соглашения об экономическом сотрудничестве, торговле, включающие и образовательный сектор.

В мире использование термина «торговля» зачастую отвергается представителями академического сообщества. И в самом деле, для большинства ученых и преподавателей использование данного термина по отношению к высшему образованию означает тенденцию его коммерциализации, либо подчинение ценностей высшего образования исключительно коммерческим интересам, игнорируя вклад высшего образования в интеллектуальное, социальное и культурное развитие общества. Кроме того, ради справедливости, следует отметить, что высшее образование не повсеместно и не всегда является коммерческим продуктом. Во многих странах оно полностью остается бесплатным, используется государственное субсидирование, функционирует международный обмен студентами в рамках проектов Европейского Союза и Болонского процесса.

Не удивительно, что эти термины быстро распространяются как синонимы. Организация по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) предлагает использовать термин «интернационализация высшего образования», охватывающего многие формы междуна-

ного обмена и сотрудничества. Также предлагаются такие термины, как «кросс-граничное», «трансграничное», «транснациональное», «оффшорное» и «безграничное» образование [6].

Давление, вынуждающее расширять доступ к высшему образованию, неизбежно приводит правительства стран Азии к необходимости реформирования и реструктуризации национальных систем образования. Программы реформ высшего образования в Китае, Малайзии, Сингапуре, Вьетнаме сыграли важную роль в развитии рынка образования в Азиатско-Тихоокеанском регионе, позволив ряду западных стран открыть либо свои филиалы в вышеупомянутых государствах, либо создать совместные программы с местными вузами. Основным поставщиком образовательных услуг в регионе стала Австралия [5].

В странах Азии системы высшего образования значительно отличаются друг от друга. В частности, это касается источников финансирования и источников контроля. В Китае, Индии, Малайзии, Сингапуре и Вьетнаме практически все вузы находятся под контролем государства, в то время как в Республике Корея, Японии, Индонезии, Филиппинах, Таиланде значительная часть студентов обучается в частных вузах. Общим для всех систем образования стран Азии является то, что рост расходов на высшее образование значительно отстает от постоянно растущего спроса на высшее образование в развивающихся странах. Все вышеперечисленные государства предприняли серьезные меры по структурной реформе своих систем образования. Правительства этих стран различными способами привлекают частный сектор к участию в финансировании образования, в том числе всячески приветствуется и поощряется открытие частных вузов. Различная вовлеченность частного сектора в образовании стран Азии будет продолжать оказывать значительное влияние на развитие глобального рынка образования [3].

В разы увеличившееся количество иностранных студентов в вузах развитых стран связано с тотальной нехваткой студенческих мест в университетах развивающихся стран Азии (в основном в Китае и странах Юго-Восточной Азии). Исключением здесь являются Япония и Южная Корея, где частные вузы решают проблему недостатка предложения со стороны государственных учреждений образования. В течение последних 20 лет пропорция коммерческих вузов в странах Азии значительно увеличилась. Ярким примером является Япония, где в настоящее время 90% студентов обучаются в частных колледжах и университетах. Страна также является одним из лидеров в Азии по проценту выпускников средних школ, поступающих в вузы (в стране эта цифра составляет 65 %, что является значительным достижением даже для европейских стран) [1].

В 1980–1990-х годах Китай провел существенные структурные реформы высшего образования, главной целью которых было увеличение количества вузов и студенческих мест. Реформы включали диверсификацию финансирования высшего образования путем открытия частных вузов, усиления политехнического высшего образования и укрупнение существующих вузов. С 1997 года китайские вузы начали также взимать плату за обучение, которая быстро росла [2].

Торговля услугами, в том числе и образовательными, была одним из пунктов при осуществлении переговоров по вступлению Китая в ВТО в 2001 году. КНР согласно договору о свободной торговле, действующем для стран, входящих в ВТО, предоставляет свободный доступ на свой внутренний рынок иностранным предприятиям, в том числе и вузам. Зарубежные университеты могут организовывать на территории Китая совместные предприятия, а также филиалы. Особое значение уделяется открытию совместных предприятий.

Количество студентов в частных вузах в Китае, несмотря на постоянное и быстрое увеличение, продолжает оставаться сравнительно низким по сравнению с государственными вузами. В 2003 году был принят закон о частном высшем образовании, главной целью которого стало расширение частных учреждений высшего образования, а также повышение качества образования в данных учреждениях до государственного уровня. С 1995 года в Китае начинается расцвет совместных вузов. Новый закон о коммерческих образовательных партнерствах был принят в Китае в 2004 году. Данный законодательный акт запретил иностранным компаниям доступ на рынок среднего образования, кроме того было запрещено препода-

давание религии и военного искусства иностранными компаниями-провайдером образовательных услуг. Настоящим законом практически прекращено независимое управление учебными заведениями [6].

В настоящее время основным партнером китайских вузов являются австралийские учреждения. Австралийские программы предполагают углубленное изучение английского языка, основы дисциплин, ведущих к профессиональной подготовке. Обучение по данным программам в основном рассматривается как подготовка китайских студентов к продолжению обучения уже по академической программе непосредственно в Австралии. Однако присутствуют и совместные учреждения образования, позволяющие получить академическую степень и два диплома непосредственно в Китае. Австралийский университетский консорциум, действующий на территории Китая, создал настоящую международную академическую сеть, состоящую из Университета Тасмании, Университета Флиндерс, Технологического института северного Мельбурна и ряда других вузов. Австралийские вузы предоставляют инфраструктуру, организуя совместные вузы с Китаем [5].

В настоящее время Университет Тасмании является одним из немногих зарубежных вузов, предлагающих потребителю в Китае обучение по программам бакалавриата. Это программы бакалавра в области информационных технологий и бакалавра в области горной инженерии. Как правило, один или два года студенты обучаются в кампусе на территории Китая (в помещениях, предоставленных университетом-партнером), оставшееся время студенты завершают обучение в австралийском кампусе [5].

После окончания вьетнамской войны в 1975 году структура системы высшего образования Вьетнама формировалась по образцу и подобию систем образования Советского Союза и Китая, где все, в том числе и образование, находилось под тотальным контролем государства и подчинялось системе централизованного планирования. Вузы в данной ситуации были сегментированы в соответствии с отраслями экономики и подчинялись соответствующим министерствам и ведомствам. В соответствии с потребностями плановой командной экономики устанавливались квоты на высшее образование. В 1986 году в стране начались экономические либеральные реформы, которые также отразились и на системе образования. В 2000 году было разрешено открывать в стране частные вузы.

В настоящее время во Вьетнаме работают следующие типы вузов: государственные (полностью контролируемые и финансируемые государством); полугосударственные (правительство производит капитальные инвестиции, в то время, как сам вуз работает в дальнейшем по схеме самоокупаемости); общественные (созданные и работающие при поддержке общественных, негосударственных организаций); частные (вузы, существующие полностью за счет взимания платы за обучение).

Правительство предпринимает действия по трансформации части государственных вузов в полугосударственные или государственные. Была поставлена задача увеличить число студентов в частных вузов до 30 % к 2010 году, и данная задача была успешно реализована. Тем не менее, доля частных учреждений образования на всех уровнях продолжает оставаться незначительной. В настоящее время во Вьетнаме работает три типа вузов: специализированные (или отраслевые) университеты, готовящие специалистов в одной из отраслей – инженерии, юриспруденции, экономике; мультидисциплинарные университеты (где имеется несколько факультетов, готовящим по различным специальностям); открытые университеты (все являются коммерческими, однако качество обучения в них варьируется).

Несмотря на достигнутые успехи, высшее образование страны сталкивается со следующими проблемами: настоящий уровень финансирования образования все еще не в состоянии удовлетворить реформируемую систему образования; качество образования остается невысоким (это связано главным образом с недостаточно развитой системой подготовки педагогов, невысокой заработной платой преподавателей, устаревшими учебными программами, низким уровнем развития системы контроля качества); среди специальностей и академических программ чрезмерно преобладают социальные и гуманитарные науки, при этом ощуща-

ется дефицит предложения академических программ в области технологического образования, инженерных специальностей.

До 1990-х годов высшее образование в Малайзии было представлено небольшим количеством государственных университетов, где взималась номинальная плата за обучение. В вузах существовала дискриминация по национальному признаку. Преимущества при поступлении в вузы получали лица малайской национальности, тогда как многие малайские китайцы вынуждены были выезжать за границу для получения высшего образования. Закон о частном высшем образовании, принятый в 1996 году, ставил своей главной целью решить основную проблему высшего образования страны – нехватку вузов и неспособность существующих удовлетворить возрастающий спрос. План стратегического развития, принятый малайским правительством в 2001 году, уделял огромное значение созданию в стране мощной интеллектуальной базы, которая стала бы залогом повышения конкурентоспособности страны на мировом рынке. Краеугольным камнем данной стратегии является доступное образование на всех уровнях. Изменения, произведенные в законодательстве страны в 1990-х годах, позволили зарубежным вузам заключать договора с местными учреждениями образования и организовывать совместные программы.

Большинство частных вузов страны предлагают совместные программы с университетами США, Великобритании, Австралии, предполагающие получение академической степени и применение кредитной системы. Часть данных программ предполагает обучение в течение по крайней мере одного из трех лет в вузе на территории западной страны.

Данные программы существуют в следующих разновидностях:

1. Программа 2+1 (предполагает 2 года обучения в Малайзии и 1 год обучения в головном университете в одной из развитых стран);
2. Программа 3+0 (студенты проходят полный курс обучения непосредственно в Малайзии);
3. Программа, предусматривающая накопление и перевод кредитных единиц для студентов, продолжающих обучение за рубежом в иных вузах;
4. Внешние программы (студенты регистрируется в одном из университетов – местном, либо зарубежном);
5. Совместные программы, ведущие к получению академических степеней магистра или доктора. Учебные планы и программы разрабатываются совместными усилиями местных и зарубежных университетов.

Сингапур, также как Малайзия и другие страны региона, самостоятельно не мог удовлетворить растущий спрос на высшее образование со стороны собственного населения. В связи с этим, власти Сингапура разрешили ряду иностранных университетов открыть филиалы в стране. Кроме того, правительство Сингапура в 2003 году приняло программу «Глобальный университет», направленную на привлечение иностранных студентов в вузы Сингапура. Самостоятельно справиться с большим количеством студентов, как было сказано выше, сингапурские университеты не в состоянии. В связи с этим основная ставка делается на программы сотрудничества с американскими, европейскими и японскими университетами. Иностранные вузы, открывающие свои филиалы в Сингапуре, с одной стороны, способствуют повышению качества образования в стране, а с другой используют Сингапур как плацдарм для набора студентов со всего Азиатско-Тихоокеанского региона.

Растущий спрос со стороны стран Азии на высшее образование в ближайшие десятилетия будет оставаться основным фактором, влияющим на мировой рынок высшего образования. В Азиатских государствах развивающиеся быстрыми темпами экономики требуют все большего числа высококвалифицированных работников, а, следовательно, все большего количества мест в университетах и колледжах для подготовки этих специалистов. Таким образом, правительства развивающихся стран вынуждены коренным образом пересматривать стратегии развития высшего образования, постоянно идти на компромисс с иностранными игроками на рынке высшего образования, увеличивать расходы на образование.

Список использованных источников

- 1 Altbach, P. G. The Asian Higher Education Century? / P.G. Altbach // International Higher Education. – 2010. – № 59. – P. 3–5.
- 2 Jessop, B. Putting higher education in its place in (East Asian) political economy / B. Jessop // Comparative education. – 2016. – Vol. 52 – № 1. – P. 8–25.
- 3 Lee, J. T. The regional dimension of education hubs: Leading and brokering geo-politics / J. T. Lee // Higher education policy. – 2015. – Vol. 28, №1. – P. 69–89.
- 4 Trade Topics: A Review of Australia's International Trade September Quarter, – 2021. Canberra, 2021. – Режим доступа : URL: <https://www.abs.gov.au/statistics/economy/international-trade/balance-payments-and-international-investment-position-australia/latest-release>. – Дата доступа : 20.08.2021.
- 5 UNDP Development Report 2020 – Режим доступа – URL: <https://report.hdr.undp.org/>. – Дата доступа : 23.08.2021.

УДК 37(1)(476)«18»:929*Ф. Бохвиц

Г. У. Болбас

г. Мазыр, МДПУ імя І. П. Шамякіна

ПРЫРОДАЗГОДНАСЦЬ ВЫХАВАННЯ Ў ПЕДАГАГІЧНЫХ ПОГЛЯДАХ Ф. БОХВІЦА

У артыкуле актуалізуюцца ідэі прыродазгоднасці выхавання ў кантэксце гісторыка-педагагічнай спадчыны беларускага народа. Раскрываюцца погляды прадстаўніка айчынай педагагічнай думкі Ф. Бохвіца на неабходнасць узгаднення прыроды выхавання з прыродай чалавека і прыродай навакольнага свету.

Гісторыка-педагагічная спадчына Беларусі заключае ў сабе велізарны патэнцыял асэнсавання ідэі прыродазгоднасці выхавання. Павевы кожнай гістарычнай эпохі накладвалі свой адбітак на погляды педагогаў-мысляроў аб неабходнасці суадносіць выхаваўчыя ўздзеянні з прыродай чалавека і навакольным светам. Узмацненне матэрыялістычных тэндэнцый, развіццё прыродазнаўчых навук ў Новы час спрыялі з'яўленню натуралістычных уяўленняў, заснаваных на вывядзенні ўсяго таго, што адбываецца, з фактаў прыроды, і як вынік, разуменню прыродазгоднасці ў выхаванні як абумоўленасці працэсу фарміравання асобы законамі яе натуральнай біялагічнай і псіхалагічнай прыроды, а таксама законамі прыроднага фізічнага свету.

Адным з прадстаўнікоў айчынай педагагічнай думкі дадзенай эпохі з'яўляецца Фларыян Бохвіц. Нарадзіўся ён 4 мая 1799 года ў г.п. Мір Гродзенскай вобласці, які ў 1795 г. у выніку трэцяга падзелу Рэчы Паспалітай увайшоў у склад Расійскай імперыі. Вучыўся Ф. Бохвіц ў Нясвіжскім дамініканскім каледжы, вывучаў права спачатку ў Кіеўскім, а затым Віленскім універсітэце. Працаваў адвакатам, быў жанаты на пляменніцы маці Адама Міцкевіча. Вынікам дзейнасці беларускага мысляра сталі філасофскія трактаты, прысвечаныя пытанням рэлігіі, мастацтва і выхавання: «Вобраз думкі» (1838–1839), «Вобраз маёй думкі пра мэты існавання чалавека» (1841), «Асновы маіх думак і пачуццяў» (1842), «Думкі аб выхаванні чалавека» (1847) і інш.

У працах Ф. Бохвіца, якія адлюстроўваюць яго педагагічныя ідэі, досыць ярка прасочваюцца погляды асветніка на неабходнасць узгаднення выхавання з законамі фізічнага свету, а таксама прыроды чалавека ва ўсёй яе складанасці і разнастайнасці. У трактате «Думкі аб выхаванні чалавека» аўтар сцвярджае, што мэты выхавання неабходна суадносіць з навакольным светам чалавека, і перш за ўсё таму, што менавіта ў месцы нашага зямнога

існавання складзены ўсе сродкі рэалізацыі гэтых мэтаў [2, с. 5]. Больш за тое, Ф. Бохвіц лічыў, што чалавек павінен падпарадкоўвацца законам матэрыяльнага (фізічнага) свету, бо з'яўляецца яго адзінкай і заключае матэрыю ў сваёй цялеснай сутнасці [2, с. 6]. Законы фізічнага свету распаўсюджваюцца, згодна з развагамі мысляра, і на выхаванне. Ён паказвае на іх неабходнасць і абавязковасць, немагчымасць парушэння і злоўжывання ў справе фарміравання юнакоў.

Беларускі асветнік піша: «Вопыт нас перасцерагае: моладзь, якая залішне займаецца навукамі, ад бессані і турботы набывае балючы і ненатуральны выгляд. Такі яе стан тлумачыцца ігнараваннем закона прыроды, што прыводзіць да страты раўнавагі, перанпружання маладымі людзьмі сваіх душэўных сіл і няздольнасці вызначыць мэты свайго існавання і выхавання» [2, с. 6–7]. У дадзеным выпадку прыродазгоднасць выхавання знаходзіць увасабленне ў суаднесенні фарміруючых уздзеянняў на асобу перш за ўсё з законам фізічнай прыроды чалавека.

Ф. Бохвіц таксама паказвае на неабходнасць ўзгадняць выхаванне з сацыяльна-культурным кантэкстам жыццядзейнасці чалавека, бо чалавек – гэта не толькі прыродная істота, але і сацыяльная, таму не можа існаваць без грамадства. Пры гэтым, як паслядоўнік ідэй І. Канта, ён лічыць, што мэта выхавання не заўсёды павінна зыходзіць з патрабаванняў сучаснага грамадства і свайго часу, так як людзі жывуць і выходзяць «не толькі для часовых патрэбаў, але і для вечных мэтаў ...» [1, с. 170].

Аўтар некалькі атаясамлівае паняцці «прырода» і «жыццё». Аднак варта заўважыць, што свецкае жыццё з «іншаземшчынай» і «салоннымі манерамі» у разрад апошняй катэгорыі не ўваходзіць, больш за тое, супрацьпастаўляецца ёй. Ф. Бохвіц выказвае спачуванне маці і дзецям, якія з'яўляюцца «ахвярамі ванітных патрабаванняў педантычнага захавання правілаў французскага вымаўлення ...» [1, с. 170].

Ф. Бохвіц лічыць, што выхаванне павінна абапірацца на прыроджаныя пачуцці і імкненні чалавека як сапраўдную прыроду і «адвечную сістэму», у якую трэба ўчытвацца і якой неабходна прытрымлівацца, «не давяраючы навамодным сістэмам і тэорыям, створаным чалавекам» [1, с. 170]. Акцэнтаваўшы на гэтым увагу і прыводзячы прыклады падабенства чалавека і жывёлы, мысляр сцвярджае, што кожны чалавек «разумова самастойны» і ад прыроды вольны ў пошуку і выбары свайго зямнога прызначэння [1, с. 170]. Схільны да павеваў сваёй эпохі, асветнік адзначае, як станоўчы факт, цікавасць у маладых людзей да натуральных навук, якія дазваляюць раскрываць таямніцы прыроды [1, с. 171].

Мысліцель звяртае ўвагу на асаблівасці ўзроставых перыядаў чалавека, якія неабходна ўлічваць у справе выхавання. Так, з самага дзяцінства для кожнага характэрны пошукі першапрычыны і мэты ўсяго існага. Дзяцей ранняга ўзросту адрознівае цікаўнасць і мноства пытанняў пра навакольны свет, адказаць на якія найлепшым чынам зможа маці, «натхнёная Провідам з вышэйшай набожнасцю і пяшчотай» [2, с. 27], але не багаслоў, уплыў якога ў гэтым узросце, на думку мысліцеля, з'яўляецца заўчасным. Місія маці зводзіцца да вырошчвання ў дзіцяці пачуцця веры, развіцця розуму і сэрца, сумеснага пошуку першапрычын і мэтаў існавання. У перыяд дзяцінства выхаваннем дзіцяці лепш займацца маці ці проста жанчыне, чым мужчыне, так як дадзенае прызвание яна атрымала ад самога бога [2, с. 27]. Больш за тое, жанчына ў большай ступені здольная на пачатковых этапах станаўлення асобы дзіцяці на праявы «набожнасці, годнасці, далікацтва і цяплення». Мужчына больш аскетычны, больш глыбокадумны, таму ён як настаўнік у большай ступені падыходзіць дзецям, пачынаючы з дзевяці гадоў, у той час як жанчына ў гэтай ролі пераважная для дзіцяці да дзевяці гадоў [2, с. 28].

Дваццаць гадоў сваёй маладосці па-за залежнасці ад дастатку любы чалавек павінен прысвяціць толькі навучанню. Нароўні з інтэлектуальным развіццём асобы важнай задачай з'яўляецца яе маральнае ўдасканаленне. Ф. Бохвіц лічыць натуральным («зыходзячы з натуральнага парадку рэчаў») працэс кіравання выхаваннем юнакоў, які ажыццяўляецца людзьмі, што «па волі Бога з'яўляюцца ў кожным стагоддзі і кожным пакаленні, каб весці людзей па іх жыццёваму шляху» [2, с. 30]. Пры гэтым такога роду кіраўніцтва працэсам

ўдасканалення асобы не прыводзіць да падаўлення поглядаў і перакананняў маладых людзей, а, наадварот, абуджае ў іх здольнасць і жаданне да ўласных меркаванняў і дзеянняў.

Мэта жыцця чалавека, на думку Ф. Бохвіца, знаходзіцца ў прамой залежнасці ад яго ўзросту, індывідуальнасці і полу. Што тычыцца полу, то перад мужчынам і жанчынай стаяць розныя задачы, прадыктаваныя, перш за ўсё, іх гендэрнай спецыфікай, што і абумоўлівае асаблівасці зместу выхавання і навучання хлопчыкаў і дзяўчынак. У сваім творы «Думкі аб выхаванні чалавека» асветнік піша пра неабходнасць розных сістэм выхавання для мужчын і жанчын, абумоўленых, перш за ўсё, самой прыродай. Напрыклад, мужчына ў сілу сваёй прыроды павінен валодаць ўсебаковымі ведамі, быць здольным да разумовай працы, мець сілу волі і напаўняць грамадскія законы боскімі [2, с. 34]. З прычыны таго, што для жанчыны прыроджанымі з'яўляюцца прыгажосць душы і цела, пачуццяў і ўчынкаў, яна павінна праяўляць дабрыню, клапаціцца аб чысціні і парадку, прывучаць дамашніх да малітвы і заахвочваць мужа да актаў міласэрнасці. Выхаванне жанчын шмат у чым зводзіцца да выхавання добрай маці і жонкі. Жанчына-маці з прыроджаным пачуццём прыгажосці павінна і ў вонкавым абліччы дзяцей, і ў размовах з імі ўвасабляць ідэі прыгожага, прыгажосць усяго свету. Ёй неабходна з самых ранніх гадоў прывіваць дзецям любоў да літаратуры і мастацтва [2, с. 37].

Мысліцель кажа пра тое, што бог вызначыў дакладныя рэкамендацыі выхавання жанчын і мужчын [2, с. 41]. Асаблівая роля жанчыны ў выхаванні дочак, так як асноўным і найлепшым метадам выхаваўчага ўздзеяння непасрэдна на дзяўчынак Ф. Бохвіц называе прыклад маці. Яна сваім вобразам павінна паказваць дочкам прыклад набожнасці, дабрыні, павагі да мужа, дабрадзейнага сямейнага жыцця, клопату аб хворых і міласэрнасці да бедных. Бог надзяліў жанчын прыроджаным пачуццём сціпласці, маральнай чысціні, пяшчоты і сарамлівасці, аднак пры няправільным выхаванні прыроджанае пачуццё цікаўнасці, прыгажосць і вытанчанасць могуць прывесці да з'яўлення ганарыстасці, какецтва і бессаромнасці.

Няправільнае выхаванне мысліцель называе гібеллю для жанчыны. Маці богам дадзены правілы выхавання дачкі, таму яна здольная раней за ўсіх бачыць загану ў яе паводзінах і прадбачыць момант, калі ганарыстасць, залежнасць, зман і зайздрасць закрадваюцца ў сэрца яе дзіцяці. Што тычыцца адукацыі жанчын, то для іх больш карысным з'яўляецца хатняе выхаванне, у адрозненне ад мужчын, якія за выключэннем толькі асаблівых выпадкаў абавязаны атрымаць дзяржаўную адукацыю.

Пры гэтым Ф. Бохвіц удакладняе, што ў выпадку, калі жанчына дэманструе неардынарныя разумовыя здольнасці, дзяржаўная адукацыя таксама можа быць ёй карыснай. Аднак найлепшым рашэннем у гэтай сітуацыі з'яўляецца знаёмства жанчыны з навукай праз гутаркі з бацькам, братам, жаніхом, мужам [2, с. 40]. Па назіраннях мысляра гэта лепш, таму што ўсе шлюбныя, амаль без выключэння, нешчаслівыя, калі жонка адчувае і прызнае ў сабе навуковую ці якую-небудзь іншую перавагу [2, с. 41]. Калі муж уводзіць жонку ў свет навуковых адкрыццяў, вынаходак, гістарычнага мінулага і дзеліцца сваім навуковым успрыманням, гэта умацоўвае сям'ю, прыводзіць да даверу, любові мужа, падвойвае павагу і прыхільнасць да яго. У выніку, шлюбная любоў набывае больш высокую мэту.

Ф. Бохвіц піша пра сілу сусветнага руху ў фізічным свеце і падтрыманні парадку ў планетарным маштабе. Пры гэтым сіла руху індывідуалізавана і знаходзіць увасабленне ў раслінах, жывёлах і чалавеку. Пажыўныя сокі і кроў у жывых істотах знаходзяцца ў пастаянным руху і толькі чалавек, які ведае законы і мэты гэтага руху валодае творчым патэнцыялам. Толькі асоба, якая думае і валодае ўнутранай сілай, здольная прымірыць гэты рух з вечнымі законамі свету [2, с. 8]. Ф. Бохвіц лічыць, што законы фізікі праецыруюцца на прыроду чалавека як фізічную істоту і гэта веданне неабходна выкарыстоўваць ў выхаванні. Як рух забяспечвае існаванне матэрыялу, так і цыркуляцыя пажыўных рэчываў, крыві ў арганізме чалавека забяспечвае яго фізічнае існаванне.

Правілы этыкету, якім мы навучаем моладзь, не павінны ісці ў разрэз з фізічнай прыродай чалавека, з яго патрэбай у актыўнасці і рухомасці.

Маладым людзям неабходны гімнастычныя рухі, якія генерыруюць фізічную сілу ў цэле, спрыяюць умацаванню цягліц, развіваюць спрыт, сілу і цягавітасць. Рух – гэта першая праява жыцця, ён развівае маладых людзей, робіць іх больш здаровымі і здольнымі да натхнёных дзеянняў. Акрамя таго, таксама як жыццё раслін залежыць ад святла, цяпла, харчавання і глебы, так і цела чалавека патрабуе неабходных умоў для свайго функцыянавання. Для здароўя маладога чалавека абавязковыя адпаведныя жыллёвыя ўмовы, адзенне, ежа, цяпло, святло і свежае паветра. Няведанне і невыкананне ў працэсе выхавання законаў медыцыны можа прыводзіць да праблем са здароўем, таму вельмі важна праяўляць дакладнасць у вызначэнні правілаў выхавання.

Такім чынам, у айчыннай гісторыка-педагагічнай спадчыне заключаны вялікі вопыт асэнсавання прыродазгоднасці выхавання. Педагагічныя ідэі беларускага мысліцеля Ф. Бохвіца адлюстроўваюць думкі аб неабходнасці ўліку ў выхаванні як законаў фізічнага свету, так і асаблівасцей індывідуальна-узроставай, гендэрнай прыроды чалавека. Зварот да набытага вопыту з’яўляецца неабходнай умовай мадэрнізацыі сучаснай адукацыі.

Спіс выкарыстаных крыніц

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

2 Bochwic, F. Pomysły o wychowaniu człowieka przez... autora Obrazu myśli mojej / F. Bochwic : Wilno : nakł. i druk. T. Glücksberga, 1847. – 134 s.

УДК 37.015.311:159.923.2-053.6

В. А. Вальтер

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Статья актуализирует проблему формирования и развития потребности в самоактуализации у детей подросткового возраста с учетом современных тенденций развития общества и его ярко выраженной потребности в новом типе личности. Рассматриваются различные аспекты личности и раскрываются факторы, необходимые для построения индивидуальной модели самоактуализации личности подростка.

Вопрос о самоактуализации личности в последнее время очень актуален. Изменения, происходящие в различных сферах общественной жизни, выявляют потребность общества в человеке, способном сознательно и активно определять стиль и направление своей жизни, нести ответственность за результаты собственных действий и поступков, четко ориентироваться в путях своего развития и личностного роста. Общество XXI столетия нуждается в формировании нового типа личности, умеющей адаптироваться к стремительным изменениям в современном образе жизни и идти в ногу со временем [3].

В современном социуме прослеживается разрыв между традиционным типом личности, который продолжает существовать, и социально-экономическими условиями нового времени, требующими формирования и развития принципиально новых, «других» качеств и черт личности. Основным проявлением такого противоречия является ситуация, в которой общество стремится действовать в соответствии со сложившимися устоями, а современный

ритм жизни не приводит к достижению целей. Данное переходное состояние отражается в когнитивных, мотивационных аспектах внутренней сферы личности [1; 4]:

Феномен самоактуализации личности раскрывается гуманистическим направлением в психологии, которое расширяет возможности сознания, освобождает пространство для духовного роста, раскрытия сущности человеческих качеств. Подросткам нужна помощь в постановке задач саморазвития [2]. Основным средством этого процесса является школьное образование, которое должно быть направлено на повышение интереса учащихся к изучаемому предмету, на развитие их творческой самостоятельности, обучение работе с различными источниками знаний. В процессе проведения занятий, направленных на развитие и укрепление творческих, неординарных качеств личности учащихся, формируются благоприятные условия для развития и стимулирования внутренних само процессов. «Стимулировать – значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию» [7, с. 161].

При построении педагогического процесса, направленного на формирование и развитие самоактуализирующейся личности, стоит учитывать психологические качества, присущие самоактуализирующейся личности, которые включают в себя отдельные признаки, и могут быть сгруппированы в следующие 12 классов.

1. Ценностные ориентации, присущие самоактуализирующейся личности, отличны от бытовых и включают творчество, любовь, мораль.

2. Гибкость поведения как способность уходить от стереотипов, быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации.

3. Сензитивность к себе определяет, в какой степени человек осознает и определяет свои потребности и чувства.

4. Спонтанность как способность выражать свои чувства непосредственно.

5. Самоуважение как способность субъекта ценить свои достоинства, положительные стороны характера и ценить себя за них.

6. Самопринятие как способность принимать себя таким, как есть, без оценок и даже иногда вопреки им.

7. Представления о природе человека у самоактуализирующейся личности оптимистичны, а внутренние противоречия преодолимы.

8. Синергия как способность воспринимать мир и людей целостно, без деления на противоположности.

9. Способность принимать свое раздражение, гнев как естественные проявления человеческой природы.

10. Контактность как способность к установлению эмоционально-насыщенных, тесных отношений с людьми.

11. Познавательные потребности не угасают с возрастом, определяют кругозор, любопытство и направляют творчество.

12. Креативность как творческая направленность личности, способность и желание развиваться.

К основным факторам [11], необходимым для построения индивидуальной модели самоактуализации личности подростка, относятся: среда, способности, мотивы, познавательный интерес, ситуация успеха. Таким образом, формирование потребности в самоактуализации в условиях школьного образования является сознательным, целенаправленным и контролируемым учителем процессом. Специфика и существенная сложность этой сферы деятельности заключается в том, что самоактуализация – это не только результат достижения цели, но и средство ее реализации. Однако существующая педагогическая система образования и воспитания традиционно основана на таких способах взаимодействия между детьми, что только 18% учащихся способны к самостоятельному творчеству, пониманию истинного смысла и смысла собственных действий. В связи с этим необходимо перестраивать педагогическое взаимодействие в системе учитель – ученик, находить и внедрять в практику такие методы обучения и воспитания, которые бы развивали творческую активность ученика, способствовали росту его самостоятельности и реализации творческого потенциала [6, с. 138].

Эта задача весьма сложная и требует от преподавателя больших организационных и коммуникативных способностей. Главная задача педагога – сформировать потребность в самоактуализации. Образовательные и воспитательные цели реализуются в процессе выполнения учащимися познавательных заданий. Учителю необходимо сосредоточиться на индивидуальных и психологических различиях учащихся и организовать образовательный процесс таким образом, чтобы потребность в самоактуализации и возможность реализации данной задачи были сопоставимы в процессе обучения.

Исходя из того, что к подростковому возрасту уже сформировался механизм потребностей, крайне важно понимать необходимость формирования еще одного механизма, ответственного за достижение личностного роста. Этот механизм не может быть сформирован в отрыве от механизма познавательного интереса, поскольку понимание закономерностей функционирования внутренней мотивации осуществляется с помощью потребностей личности как основного средства познавательной деятельности [5]. При формировании познавательного интереса механизм самоактуализации формируется инстинктивно на подсознательном уровне в ответ на потребность индивида в самовыражении. Безусловно, процесс самоактуализации требует мотивированной работы над собой. Подростку необходимо понимать, почему он стремится к личностному росту, и уметь формулировать конкретные цели и задачи в процессе приобретения знаний в области различных дисциплин. Овладение данным процессом дает высокие результаты только тогда, когда у учеников есть познавательный интерес к обучению. В противном случае механизм самоактуализации не будет запущен и обучение станет неэффективным.

Понятие «самоактуализация» охватывает и четко отражает последовательность шагов, которые осуществляются в образовательном процессе, реализация которых требует переосмысления первоначальных идей, ценностных ориентаций, целей, всего комплекса методов обучения, предпосылок для организации самостоятельной работы, методов проведения занятий, системы контроля, учета, оценки результатов деятельности школьников. Если подросток достигает этой стадии, проявляет стремление, прилагает соответствующие усилия, такой подход открывает путь к самосовершенствованию [3]. Тактика определяет многообразие приемов, алгоритмов деятельности по отношению к каждому отдельному учащемуся и обеспечивает последовательное осуществление учебной деятельности развивающей направленности. Неотъемлемой составляющей самоактуализации личности является рефлексия – процесс самопознания. Обладая достаточно разносторонним научным пониманием, проблема самоактуализации все еще остается недостаточно разработанной в практическом плане, что в свою очередь требует определения эффективных путей и средств реализации.

Список использованных источников

- 1 Блинова, В. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития : учеб-метод. пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова. – Казань : ТГГПУ, 2009. – 222 с.
- 2 Грохольская, О. Г. Введение в профессиональную деятельность : учеб. пособие для вузов / О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – М. : Дрофа, 2011. – 191 с.
- 3 Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу – 3-е изд.; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
- 4 Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.
- 5 Психология подростка. Полное руководство / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
- 6 Скрипкина, Т. П. Психология доверия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
- 7 Столяренко, Л. Д. Педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : «Феникс», 2003. – 448 с.

А. А. Василькова
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И УРОВНИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена основным компонентам, критериям и уровням девиантного поведения подростков. Рассмотрены такие понятия, как «компонент», «критерий», «уровень». Дана характеристика потребностно-мотивационного, знаниевого, ценностного и деятельностного компонентов. Раскрыта сущность и структура критериев и уровней поведения подростков.

На сегодняшний день актуальность проблемы девиантного поведения подростков заключается в том, что она приобрела особую значимость в связи с общественным кризисом нашего общества. Негативные тенденции (преступность, алкоголизация, подростковая делинквентность, аморальность), которые присутствуют в любом обществе, особенно отразились на такой возрастной группе, как подростки. Именно подростковый возраст представляет собой период кризиса: подросток уже не ребенок, но и не полноправный член общества взрослых [7, с. 15].

В исследовании девиантного поведения важное место отводится изучению его компонентов и критериев. Слово «компонент» означает составную часть чего-либо [6, с. 836]. Л. И. Божович выделяет следующие компоненты девиантного поведения подростков: потребностно-мотивационный, знаниевый, ценностный, деятельностный, которые представляют собой совокупность знаний, взглядов, убеждений, ценностей, идей, принципов личности в их деятельности [3, с. 67]. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [6, с. 58]. Каждый компонент девиантного поведения будет иметь свой характерный признак. Остановимся более подробно на характеристике компонентов, которые раскроют сущность критериев девиантного поведения.

Первый компонент девиантного поведения – *потребностно-мотивационный*. Данный компонент характеризуется как регулятор активности подростка, его поведения и деятельности. На каждом возрастном этапе, в данном конкретном случае мы говорим о подростковом этапе развития человека, для которого будет характерно наличие потребности в умении принимать ответственность за свою жизнь, а также саморазвиваться (не только быть пассивным объектом взаимодействия, но и становиться активным субъектом взаимодействия на основе умения найти применения своим знаниям в практической деятельности) [1]. С возрастом подросток вырабатывает осознанные мотивы и на их основе регулирует свое поведение.

Однако стоит учесть тот факт, что мотивы поведения подростка могут быть как приемлемыми для общества, в котором он живет и развивается, так и мотивы, которые носят асоциальный характер и, как результат, пагубным образом влияют на их поведение в социуме. Подростки стремятся выбрать определенное поведение, которое выступает как потребность удовлетворения своих желаний. Потребностно-мотивационный компонент характеризуется такими критериями, как мотивация, осознание необходимости сохранения собственной культуры поведения в обществе, способность выбирать альтернативное поведение.

Второй компонент девиантного поведения – *знаниевый*, который предполагает представление, знание подростков об объекте или явлении, которые могут негативным образом сказаться на их поведении. Знаниевый компонент во многом будет зависеть от мировоззрения подростка, от того, какую он будет давать оценку тому или иному поступку на основе убеждений, которых следует придерживаться.

Знаниевый компонент характеризуется такими критериями, как умение анализировать процесс и содержание своего поведения (подросток может проанализировать свое поведение в конкретной ситуации, объективно оценить положительный и отрицательный исход своей

деятельности), выделять в нем отрицательные моменты, которые могут стать предпосылкой для развития девиации, и на основе этого уметь увидеть пути его оптимизации [5, с. 71]. Каждый человек имеет совокупность знаний, на основе которых формируется культура его поведения. Немаловажным критерием знаниевого компонента является знание норм и правил общения и поведения в обществе, а также наличие системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих реализацию «правильного» поведения.

Третий компонент девиантного поведения – *ценностный*, который определяет в целом отношение подростка к своей деятельности, ее целям, средствам и свойствам личности. Данный компонент основывается на ценностных суждениях. В своем поведении (действии) подросток дает ценностное суждение своему поступку в категории «хорошо – плохо». Однако в последнее время подростки часто принимают ценности как необходимость. Они следуют данным ценностям не из-за внутренних побуждений, а в соответствии со значимыми для окружающих ценностями. Боясь осуждения со стороны окружающих их людей, подростки учитывают данные ценности общества. Ценностный компонент характеризуется критериями: степень понимания ответственности за свое поведение; степень понимания значения социальных норм общества; умение предвидеть последствия своего поведения.

Четвертый компонент девиантного поведения – *деятельностный*. Данный компонент включает в себя умение подростков эффективно включаться в различные виды деятельности и умение конструктивного взаимодействия с окружающими людьми. Содержание данного компонента вытекает из необходимости развития у подростков качеств, помогающих им реализовать себя и как личность, и как неповторимую индивидуальность. Деятельностный компонент характеризуется такими критериями, как активность поведения в деятельности субъекта, которая заключается в способности самостоятельно принимать эффективные решения [2].

Подросток включается в различные сферы деятельности, в которых приобретает самостоятельный опыт. Деятельностный компонент будет напрямую зависеть от степени овладения подростком социальным опытом. Деятельностный компонент будет также характеризоваться критерием, который включает в себя саморегуляцию, а также самоорганизацию деятельности и поведения, то есть выполнение человеком гражданских обязанностей, соблюдение нравственных норм и правил в своем поведении.

Важная роль в исследовании проблемы девиантного поведения подростков отводится особенностям их поведения. Словарные статьи характеризуют понятие «уровень» как ступень, достигнутую в развитии чего-либо, состояние, степень этого развития [6, с. 512]. Исследователем Б. С. Волковым были описаны следующие уровни поведения подростков: низкий, средний, высокий [4, с. 95]. Данные уровни выделены исходя из внешней и внутренней саморегуляции подростков. Раскроем более подробно содержательную характеристику каждого уровня поведения подростков.

Низкий уровень поведения подростков характеризуется слабым, еще неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, при этом самоорганизация и саморегуляция ситуативны. Взгляды подростков не устойчивы, не сформирована система ценностных ориентаций в собственной деятельности.

Средний уровень поведения подростков характерен для таких подростков, которым свойственны самостоятельность, проявления самореализации и самоорганизации своей деятельности. Однако следует знать, что общественная позиция подростка еще не проявляется, но у него имеет убеждения, необходимые знания, умения и навыки, которые позволяют ему грамотно выполнять свою деятельность.

Высокий уровень поведения подростков предполагает наличие устойчивой и положительной самостоятельности в деятельности и поведении наряду с проявлением активной общественной, гражданской позиции подростка. Также данный уровень характеризуется сформированной системой убеждений, устойчивой социальной позицией. Именно сформирован-

ная система убеждений, устойчивая социальная позиция являются определяющими в поведении подростка во всех ситуациях.

Список использованных источников

- 1 Аронсон, Э. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон. – М. : Прайм-Еврознак, 2002. – 558 с.
- 2 Батюта, М. Б. Структурно-содержательные характеристики профессионального мировоззрения современных студентов – будущих педагогов / М. Б. Батюта // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Психология и педагогика». – 2016. – № 52. – С. 239–247.
- 3 Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 2012. – 352 с.
- 4 Волков, Б. С. Психология подростка : учеб. пособие / Б. С. Волков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 511 с.
- 5 Дружинин, В. Н. Психология: учеб. пособие для вузов / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
- 6 Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус.яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984. – Т. 2. К–О, 1982. – 736 с.; – Т. 4. С–Я, 1984. – 984 с.
- 7 Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 2006. – 64 с.

УДК 37.013.83:331.363

Е. В. Гапанович-Кайдалова
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

В статье раскрываются взгляды на сущность профессиональной направленности личности педагога, проанализированы подходы к определению ее структуры. Приведены результаты эмпирического исследования оценки профессиональной направленности личности слушателей переподготовки ИПК и П ГГУ имени Ф. Скорины.

Направленность личности традиционно рассматривается в психологии как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [3, с. 230]. Профессиональная направленность личности выступает одним из определяющих факторов самореализации педагога в его деятельности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. Маслоу, Л. Л. Митина, К. Роджерс, В. Сартр, Э. Фромм и др.). Ее изучение позволяет получить представление о субъекте профессиональной деятельности, составить его психологический портрет, решать вопросы профессионального становления и самосовершенствования специалиста, проводить профилактику эмоционального выгорания.

Сущность педагогической направленности раскрывается исследователями как:

– интерес и мотивация к профессии, склонность заниматься ею, удовлетворенность своей педагогической деятельностью (С. Х. Асадуллин, А. А. Деркач, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. Маслоу, Л. Б. Спирин и др.);

- профессионально значимое качество педагога, включающее комплекс личностных качеств и профессиональных способностей преподавателя (Л. Амерсон, В. Биддле, З. Бропли, Ф. Н. Гоноболин, Л. М. Митина, Н. Д. Левитов, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков и др.);
- метадеятельность, ориентированная на развитие учащихся, основанная на рефлексии педагога на процесс и результаты своей профессиональной деятельности (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, И. В. Фастовец и др.).

В психолого-педагогической литературе педагогическая направленность рассматривается как многокомпонентное образование, в которое входят в качестве составляющих общегражданские, индивидуально-психологические, нравственные, социально-перцептивные качества педагога, его способности, умения и навыки, мотивация. При этом подчеркивается, что направленность личности педагога находит отражение в его поведении в различных ситуациях профессионального общения и взаимодействия, мировосприятии, оценке себя и эффективности своей профессиональной деятельности в целом (А. К. Маркова, Н. Ю. Марчук).

Так, согласно Н. В. Кузьминой, компонентами структуры педагогической направленности являются:

- наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности);
- обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность);
- осознанность;
- готовность к педагогической деятельности;
- валентность (степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу);
- удовлетворенность своей профессией;
- сопротивляемость трудностям, гражданственность;
- целеустремленность;
- потребность в педагогической деятельности;
- продуктивность в работе;
- возможность видеть и оценивать производительность своей деятельности [\[1, с. 43\]](#).

Л. М. Митина предлагает рассматривать направленность педагога в широком и узком смысле. В узком смысле данный термин трактуется как профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности педагога и обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие. В качестве совокупной характеристики личности педагогическая направленность представляет собой систему ценностных ориентаций, которая определяет иерархию ведущих мотивов личности преподавателя, побуждает педагога к ее утверждению в профессиональной деятельности и общении. Исходя из этого, Л. М. Митина в структуру педагогической направленности включает:

- направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета) [\[2, с. 13\]](#).

Особое значение на современном этапе развития образования придается наличию у педагога ориентации на развитие личности ученика средствами своего предмета, подчеркивается необходимость перехода от предметной направленности к гуманистической (Н. Ю. Марчук, А. К. Маркова, Л. М. Митина, И. В. Фастовец и др.).

С нашей точки зрения, результативность профессиональной деятельности обусловлена наличием у педагога истинно педагогической направленности. Она, согласно Н. В. Кузьминой, «состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование

исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» [1, с. 16]. В данном случае ведущим мотивом педагога выступает интерес к содержанию его профессиональной деятельности. Высшим уровнем педагогической направленности такого типа является призвание, предполагающее развитие у профессионала устойчивой потребности заниматься избранной деятельностью.

Таким образом, педагогическая направленность предполагает стремление педагога к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию, основанное на самоанализе и рефлексии, осознании мотивов и всех аспектов осуществления своей профессиональной деятельности. Профессиональное развитие неразрывно связано с личностным (Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Митина и др.). Развитие личности предполагает становление человека как субъекта деятельности, формирование определенного отношения к себе как профессионалу. В этой связи представляется актуальным изучение профессиональной направленности слушателей переподготовки психолого-педагогических специальностей.

Цель исследования – оценка профессиональной направленности личности слушателей переподготовки. Выборку составили слушатели ИПК и П учреждения ГГУ «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» специальностей «Практическая психология» (очной (вечерней) и заочной форм получения образования), «Педагогическая деятельность специалистов» (заочной формы получения образования) и «Иностранный язык (английский)» (очной (вечерней) формы получения образования). Общий объем – 30 человек.

Методы исследования: тестирование, беседа, ранжирование. При работе с респондентами была использована диагностическая методика «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е. И. Рогова [4, с. 28]. Данная методика направлена на выявление значимости для педагога ряда аспектов его профессиональной деятельности (склонность к организаторской деятельности, направленность на предмет), общительности, одобрения со стороны окружающих, интеллигентности своего поведения.

Кроме того, с испытуемыми была проведена беседа с целью выявления мотивов профессиональной деятельности эффективного педагога. Слушателям было предложено сначала индивидуально обозначить данные мотивы и проранжировать их, а затем обсудить в группе результаты, выделить в ходе коллективного обсуждения ведущие мотивы профессиональной деятельности педагога в иерархической последовательности.

Обсуждение результатов.

Сравнение средних баллов респондентов по шкалам методики «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е. И. Рогова позволяет сделать вывод, что все составляющие профессиональной направленности у слушателей достаточно развиты. Более высокие показатели были отмечены по шкалам «Интеллигентность» и «Мотивация одобрения» (средние баллы – 5, 8 и 6 соответственно при максимуме 10 баллов).

По результатам диагностики у большинства респондентов все показатели профессиональной направленности находятся в пределах нормы. В то же время у 3 % испытуемых недостаточно развита потребность в одобрении окружающих, у 10 % – общительность, организованность и направленность на предмет.

Исходя из процентного соотношения результатов, полученные данные по шкалам профессиональной направленности можно проранжировать следующим образом:

- 1) интеллигентность (83 % – норма, 17 % – яркая выраженность);
- 2) мотивация одобрения (97 % – норма);
- 3) направленность на предмет (77 % – норма, 13 % – яркая выраженность);
- 4) общительность и организованность (по 90 % – норма).

Для педагогов с направленностью на интеллигентность значимыми являются высокий интеллект, нравственность, соблюдение моральных норм, общий культурный уровень. Предметная направленность педагога предполагает ориентацию на профессиональное саморазвитие и личностное развитие учеников средствами изучаемого предмета, стремление к творчеству.

Анализ результатов показал, что, по мнению респондентов, эффективность деятельности педагога связана как с внутренними, так и с внешними мотивами. В качестве таковых слушатели называли: возможность самореализации; стремление к педагогической деятельности; желание приносить пользу людям своей деятельностью; стремление работать с детьми, способствовать их развитию; потребность в признании и одобрении со стороны окружающих; материальное благополучие и др.

По итогам группового обсуждения слушателями переподготовки психолого-педагогических специальностей была установлена следующая иерархия основных мотивов профессиональной деятельности эффективного педагога:

- 1) потребность в самореализации;
- 2) материальное благополучие;
- 3) желание приносить своим трудом пользу людям;
- 4) потребность в уважении.

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы: а) у большинства слушателей переподготовки все показатели профессиональной направленности достаточно развиты; б) для слушателей психолого-педагогических специальностей характерна профессиональная полинаправленность; в) наиболее ярко выражены у респондентов интеллигентность, направленность на одобрение и на предмет; г) основными мотивами профессиональной деятельности эффективного педагога респонденты считают наличие у него потребности в самореализации, материального благополучия, желания приносить своим трудом пользу людям, потребности в уважении.

Список использованных источников

1 Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

2 Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / под ред. Л. М. Митиной. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. – 416 с.

3 Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

4 Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

УДК 37.091.2-057.874

Т. Д. Гартвик
г. Гомель, ГОИРО

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЮ ВРЕМЕНЕМ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассматривается проблема формирования знаний о времени, развития умений планирования и использования способов рациональной организации времени учащимися младшего школьного возраста. Представлено описание методов и приемов работы, направленных на анализ количества потерянного времени и развитие умений планирования в учебный период и в свободное от обучения время.

Формирование знаний о времени и развитие умений рациональной организации времени является важной частью познавательного развития учащихся младшего школьного возраста, способствует повышению качества их ориентировки в окружающем мире, оказывает позитивное влияние на развитие перцептивных и мыслительных операций. Учащимся важно уметь самим ориентироваться во времени, определять, измерять его, правильно обозначая в речи, чувствовать его длительность, чтобы регулировать и планировать деятельность, менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Данные умения создают основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых при обучении в школе и в повседневной жизни.

Важная роль знаний о времени для развития личности младшего школьника подчеркивается в ряде психолого-педагогических исследований, при этом отмечается, что несформированность этих знаний может обуславливать трудности в решении различных учебных задач (Л. А. Венгер, А. Р. Лурия, Н. Я. Семаго).

Согласно Ж. Пиаже, исследовавшего в контексте изучения стадий развития интеллекта генезис временных понятий и представлений, способность определять место одних изменений в системе других, сопоставлять их во времени формируется к моменту, когда ребенок овладевает интеллектуальными операциями, т. е. к семи годам. По мере формирования и совершенствования психических процессов в ходе онтогенеза обеспечивается и все более адекватное приспособление к временным характеристикам среды, овладение все более сложными временными представлениями и средствами приспособления ко времени. Таким образом, формирование у детей знаний о времени находится в необходимой связи со становлением определенных операциональных структур, а это значит, что только при условии зрелости всех функций достигается адекватное отражение временных отношений [3].

Непосредственное восприятие временной длительности выражается в способности чувствовать ее, оценивать и ориентироваться без вспомогательных средств. Эта способность называется «чувством времени». В формировании этого чувства определенную роль играет накопленный опыт дифференцировки времени на основе деятельности многих анализаторов. Так, чувство времени наряду с чувственным восприятием включает и логические компоненты – знание мер времени. Таким образом, «чувство времени» опирается на взаимодействие первой и второй сигнальных систем [2].

Значительные трудности у детей младшего школьного возраста вызывает процесс формирования знаний о времени в связи с тем, что специфические особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие. Время недоступно непосредственному созерцанию, его нельзя задержать, «показать», а восприятие его находится в зависимости от эмоционального и физического состояния, от содержания деятельности, тогда как мышление младшего школьника, как правило, наглядно-образное, требующее опоры на конкретные представления [4].

Восприятие времени младшими школьниками происходит опосредованно, через представленность единиц времени в явлениях жизни и деятельности, которые повторяются изо дня в день. Большей точностью отличаются знания об интервалах времени, которые связаны с личным опытом. Поэтому эффективно знакомить с такими промежутками времени, которые можно непосредственно измерять и определять их длительность, последовательность, ритмичность в процессе различных видов деятельности и действий самих учащихся.

Младшие школьники обладают недостаточными знаниями о способах измерения времени, а названия интервалов времени нередко остаются абстрактными, до того пока не будет накоплен жизненный опыт деятельности в течение этих отрезков времени. При целенаправленной, систематической работе учащиеся успешно осваивают единицы измерения времени и используют их в своей деятельности.

Вопросы, связанные с управлением учащимися собственным временем жизни, обычно решаются педагогами при обсуждении различных ситуаций, возникающих тогда, когда время используется неэффективно, или же при обсуждении необходимости выполнения режима дня. Однако такая работа часто протекает стихийно, опираясь в основном на жизненный

опыт педагогов или родителей, и часто не приносит существенных результатов. Поэтому актуально проводить такие мероприятия систематически, предварительно сформулировав задачи, продумав методы, приемы и формы организации. Методы должны обязательно иметь активный и практико-ориентированный характер для того, чтобы знания были самостоятельно открыты учащимися и получен опыт проживания различных ситуаций в жизни [1].

На первом этапе работы необходимо использовать приемы, направленные на анализ количества потерянного времени с помощью таблицы, в которой по дням недели расписано время суток с интервалом в один час. Дети отмечают время, проведенное с пользой, а также потерянные часы. Когда день, а затем неделя прожиты, в колонках «итого за день» и «итого за неделю» подсчитывается общее количество потерянных часов.

После двухнедельного ведения такого календаря-таблицы педагог индивидуально с каждым младшим школьником проводит рефлекссию, направленную на осмысление собственных действий для формулирования выводов о необходимости изменений.

Одним из приемов анализа количества потерянного времени является использование хронометража. Дети записывают на отдельных листах события выходного и рабочего дня. Затем для анализа проделанной работы педагог предлагает детям ответить на вопросы:

- Что было трудным при заполнении листа хронометража?
- Сколько времени потратили на игры, на учебные дела, помощь по дому и т. д.
- Полезной ли была работа с хронометражем? Почему?
- Что вы собираетесь менять после такой работы? Почему?

Для осознания необходимости управления временем используются также анализ жизненных ситуаций и сочинение историй. Для такой работы педагог использует тексты, сочиненные им самим или взятые из литературных произведений. Анализ ситуаций происходит в рамках групповой работы. Учащимся предлагают проанализировать тексты с точки зрения совершенных литературными героями ошибок. Затем представители команд предлагают исправленные варианты рассказов или историй.

В рамках групповой работы можно предложить учащимся самим представить в виде театрализованных сценок ситуации, в которых люди нерационально используют время. Представители других групп определяют и называют ошибки, а также предлагают варианты рационального использования времени.

Второй этап направлен на обучение младших школьников планированию времени в учебный период и в свободное от обучения время. На данном этапе происходит также отработка навыков формирования ведущей деятельности младших школьников – учебной, состоящей из целеполагания, планирования, самоконтроля, самооценки. Работа с планом позволяет выбирать наиболее важные мероприятия, планировать время для их реализации, контролировать и оценивать результаты.

Организация работы с планом на день (неделю) состоит из следующих этапов:

- Составление списка мероприятий по разделам: учебные дела, полезные дела, дела в свободное время.
- Определение наиболее важных и ценных дел (которые принесут большие результаты). Эти дела необходимо сделать в первую очередь.
- Распределение дел по порядку во времени.
- Отметка о выполнении или невыполнении.
- Анализ выполненных и невыполненных дел.
- Составление нового плана с учетом выполнения предыдущих дел.

Для составления плана на день учащемуся предлагают вначале записать самые важные учебные дела завтрашнего дня. Затем необходимо вспомнить и записать дела, которыми необходимо заняться завтра во вторую очередь. Это могут быть фиксированные дела по дому или же это время, которое необходимо оставить для помощи родителям. Далее необходимо записать дела, которые выполняются в свободное время. В плане указывают последовательность событий и около наиболее важных дел ставят восклицательный знак. Вечером

необходимо поставить отметку о выполнении (невыполнении) и составить список дел на завтра с учетом дел, которые не успели выполнить сегодня.

Таким образом, работа по обучению учащихся управлению временем позволит сформировать знания о способах рациональной организации времени, отработать навыки планирования учебного и свободного времени, организовать возможность проживания ситуаций, связанных с конструктивным и неконструктивным управлением временем.

Список использованных источников

1 Аболенина, Т. И. Тайм-менеджмент в самовоспитании младшего школьника [Электронный ресурс] / Т. И. Аболенина // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 3–5. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/111/27745>. – Дата доступа : 28.07.2021.

2 Запорожец, А. В. Развитие восприятия и деятельность [Электронный ресурс] / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1466.html>. – Дата доступа : 25.07.2021.

3 Рубинштейн, С. Л. О восприятии времени и пространства / С. Л. Рубинштейн // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 56–65.

4 Смирнова, А. С. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте / А. С. Смирнова, Л. В. Левицкая // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1783–1785.

УДК 94:37.013(495)«652»

В. П. Горленко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ЭПОХУ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Историко-педагогические исследования имеют большое значение для дальнейшего развития образовательных и воспитательных систем. Они помогают не только шире использовать достижения прогрессивной педагогической мысли прошлого, но и смелее ставить и решать новые проблемы с учетом предшествующего опыта. Ознакомление с путями развития педагогических идей в разные исторические периоды позволяет критически использовать опыт прошлого в современных условиях, дает возможность проследить генезис многих педагогических проблем и явлений.

Зарождение теоретической мысли по вопросам воспитания детей относится к тому периоду в развитии древнего общества, когда появились государства и возникла необходимость в формировании у подрастающих поколений таких моральных качеств, которые способствовали бы интересам господствующих слоев населения. Более или менее стройные теории в области воспитания начали формироваться в античную эпоху. Философы и общественные деятели выдвинули немало идей, которые в той или иной форме находят свое применение в современной педагогике. Изучение этих идей важно не только для уяснения сущности последующих теорий обучения и воспитания. Оно помогает также глубже понять те факторы, которые оказывали определяющее влияние на их зарождение и формирование.

Представления древнегреческих мудрецов раннего периода по вопросам общественной жизни, воспитания и нравственности. Этическая и педагогическая мысль древних греков несет на себе сильнейший отпечаток тех особенностей в развитии философии, которые обуславливались переходом от мифологических взглядов на природу и общественные явления к поискам более достоверных научных знаний. Из мифологических взглядов на

окружающий мир постоянно обособляются и ведут между собой борьбу два основных типа философского мировоззрения – материалистическое и идеалистическое. В начале развития древнегреческой философии, которое относится к VII–VI векам до нашей эры, мощный толчок к познанию природы и общества дали те ее представители, которые подходили к переосмыслению мифологических воззрений с материалистических позиций. В частности, глубокий след в формировании материалистического мировоззрения в Древней Греции оставили семь древнегреческих мудрецов [6; 7].

Хилон (596–528 гг. до н.э.). Себе в заслугу ставил умение выносить несправедливость. На вопрос: «Что бывает трудно?» Хилон ответил: «Умолчать о тайне; не злоупотреблять доверием; терпеть обиду». Был избран народным собранием для наблюдения за деятельностью должностных лиц. Умным человеком считал не того, кто подчиняется закону, а того, кто по собственной воле выполняет все его требования. *Мысли*: «Чужой беде не смейся», «К друзьям спешу проворнее в несчастье, чем счастье», «Мертвых не хули», «Не злословь о ближнем, чтобы не услышать такого, чему сам не порадуешься».

Клеобул (538–470 гг. до н.э.). Был правителем города Линд (остров Родос). Отличался силой и красотой. Сочинял песни и загадки. Изречения Клеобула часто были написаны на камнях и фронтонах эллинских храмов. Прославился афоризмом «Мера важнее всего». *Мысли*: «Превратности судьбы умеи выносить с благородством», «Мудрый человек ненавидит ложь», «Больше люби знание, чем незнание», «Что ненавидишь, того не желай другому».

Фалес (625–547 гг. до н.э.). Родился и жил в городе Милет. Первым стал рассуждать о природе. Первым занялся астрономией, предсказал солнечное затмение 28 мая 585 года до нашей эры. Жил в одиночестве, сторонился государственных дел. Сочинения Фалеса: «О солнцевороте», «О равноденствии». *Мысли*: «Что трудно? – Познать самого себя», «Кто счастлив? – Тот, кто здоров телом, одарен спокойствием духа и развивает свои дарования», «Что легко? – Давать советы другим».

Солон (638–558 гг. до н.э.). В молодости был купцом, много путешествовал. Считался мудрейшим из семи мудрецов. Определил законом бесчестие тому из граждан, кто во время смуты не пристанет ни к той, ни к другой стороне. Граждане почитали Солона как основателя афинской демократии. *Мысли*: «Быть богатым я хочу, но нечестно владеть не желаю», «Прежде чем приказывать, научись повиноваться», «Стар становлюсь, но всегда многому учусь», «В великих делах всем нравится нельзя».

Биант (642–577 гг. до н.э.). Бианта отличали оригинальность мышления, быстрота реакции и находчивость. Когда родной город Бианта был осажден войсками полководца Кира, жители стали убегать, захватывая с собой самое ценное имущество. Один лишь Биант ничего не взял с собой. На вопрос удивленных граждан, почему он так уходит, Биант ответил: «Все свое я ношу с собой». *Мысли*: «Не спешу братья за дело, а взявшись – будь тверд», «Что человеку сладко? – Надежда», «Кто наилучший советник? – Время», «Не силой бери, а убеждением», «Люби разумение»

Питтак (651–569 гг. до н.э.). Современники отмечали мудрость Питтака и его благородство. Когда ему предложили взять от завоеванной им для сограждан земли столько, сколько ему заблагорассудится, он взял лишь ту часть, которую отмерил брошенный им дротик. Когда египетский царь прислал Питтаку жертвенное животное с просьбой отрезать лучший и худший куски, тот вырезал и отослал обратно язык, орудие добра и орудие зла. *Мысли*: «Взятое в залог следует возвращать», «Не злословь ни о друге, ни даже о враге», «Лучше простить, чем мстить», «Если ты хочешь быть желанным гостем, ходи к своим друзьям гораздо реже», «Желай всем нравиться».

Периандр (666–586 гг. до н.э.). Правитель Коринфа – крупнейшего торгового центра Греции. Прожил 80 лет, много размышлял о мудрости. Мудрость, как утверждал Периандр – это порывы души, она восхитительна, бесконечно красива и притягательна. Посещая человека, мудрость озадачивает его, повергает в состоянии глубоких раздумий и внезапных озарений. *Мысли*: «Сдерживай гнев», «В усердии – все», «Старайся приобрести друзей своими достоинствами, а не деньгами».

Первые древнегреческие философы и их мысли о воспитании. Экономический расцвет Афин в V веке, установление демократической республики, рост афинской культуры все более и более выдвигали потребность молодежи в образовании. Эта потребность в свою очередь вызвала появление странствующих из города в город философов-учителей, софистов (от греческого *sofos* – мудрый). Софисты учили красноречию, были популяризаторами новой философии и науки – естествознания, астрономии, правоведения. Они сыграли огромную роль в истории умственной жизни Афин, подвергли пересмотру отжившие воззрения и подняли значение человека. Среди них можно назвать Пифагора, Гераклита, Демокрита [2; 4].

Пифагор (576–496 гг. до н.э.). Имел красивую внешность, носил длинную бороду, а на голове золотую диадему. Много путешествовал с отцом, сопровождал его в деловых поездках. Пифагор был первым, кто назвал свои рассуждения о смысле жизни *философией*. Сформулировал теорему, носящую его имя. Никогда не плакал и вообще был недоступен страстям и волнению. Был склонен к мистификациям и демонстративности в поведении. Пифагор оставил своеобразный свод правил нравственного поведения. Например, совет «не ходи по дороге» подразумевал рекомендацию не следовать поспешно суждениям толпы. Правило «уважай закон» означало сдержанность и немногословие. Упражняясь в выполнении этого правила, ученики Пифагора нередко соблюдали обет длительного молчания.

Гераклит (535–475 гг. до н.э.). Родился в городе Эфес. Происходил из царской семьи. Отрекся от почетного титула царя в пользу брата. За глубокомыслие и загадочность изложения мыслей получил прозвище «Темный». Имел скверный характер, постоянно ругался, употреблял злобные выражения. В конце своей жизни удалился в горы и жил отшельником. Выступал против веры в божественное происхождение мира. Подвергал сомнению те привилегии в области политики и морали, которые пытались присвоить себе аристократы, и выступал за то, чтобы все члены общества – как бедные, так и богатые – в одинаковой мере соблюдали законы. Высказывал глубокие педагогические идеи: об обучаемости и формировании нравственности как свойства человека; о разуме и чувствах как критерии истинности познания; о необходимости познавать сущность, а не только факты.

Демокрит (460–360 гг. до н.э.). Прожил 100 лет. Происходил из знатной семьи и был богат, но богатство забросил и всю жизнь провел в бедности, предаваясь исключительно любомудрию. Любил одиночество и уединение. Путешествовал в Египет к жрецам, был в Индии и Эфиопии. Демокрит считается автором 50 трактатов. Свои произведения писал днем и ночью, запираясь от всех в одном из склепов за городскими воротами. Имел склонность замечать и удивляться всему необычному. Отстаивал атеистические взгляды. В основе этики Демокрита лежало положение о том, что разумная нравственная жизнь заключается в светлой уравновешенности настроения и спокойном состоянии души. Прославлял дружбу, обдуманность в поведении, стремление к общему благу.

Демокриту принадлежат многие утверждения и высказывания, оказавшиеся весьма плодотворными для будущего развития педагогики. Придавая огромное значение воспитанию, философ отмечал, что оно ведет к обладанию тремя дарами: «хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать». В то же время он указывал, что «воспитание – рискованное дело, ибо в случае удачи последняя приобретается ценою большого труда и заботы, в случае же неудачи горе несравнимо ни с каким другим».

По мнению Демокрита, воспитание преобразует природу человека: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнений, нежели от природы..., воспитание перестраивает человека и создает ему вторую природу». В обучении Демокрит главным считал не количество полученных знаний, а развитие интеллекта: «Многие всезнайки не имеют ума..., прекрасна надлежащая мера во всем. Должно помышлять не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума»; «Не стремись знать все, чтобы не стать во всем невеждой». В то же время он советовал учителям развивать у детей стремление постигать неизвестное, воспитывать чувство долга и ответственности: «Наихудшее из того, чему может научиться молодежь – легкомыслие».

Зарождение педагогической теории в трудах древнегреческих философов. Особое значение в жизни Афин в V веке до нашей эры получило политическое и судебное красноречие. Учителями красноречия выступали софисты-мудрецы, которые за высокую плату учили «золотую молодежь» риторике и положили начало разработке грамматики и литературы. Философы учили произносить речи на данную тему, проводили беседы по вопросам политики. В методике обучения придавали большое значение упражнениям, составили программу обучения, которая впоследствии оказалась программой «семи свободных искусств». Крупными философами-мудрецами этого периода считаются Сократ, Платон и Аристотель [1].

Сократ (469–399 гг. до н.э.). Жил в бедности. Все имущество Сократа оценивалось в 5 мин. Это была очень скромная сумма. Сократ был невысокого роста с короткой шеей, большой лысой головой, огромным выпуклым лбом. Был всегда босой, ходил в старом хитоне – длинной подпоясанной рубахе без рукавов, поверх надевал плащ. Сандалии обувал только идя к кому-либо в гости. Свои познания семейной жизни Сократ обобщил в крылатой фразе «Женишься ты или не женишься – все равно раскаешься». Сократ не был способен ни к какому роду государственной службы, любил посмеяться, выпить. Своих учеников обучал устно и не оставил ни одного трактата [9].

В своем стремлении к нравственному совершенству Сократ учил, что высшей добродетелью является знание. «Никто не делает ошибок добровольно», – часто говорил Сократ, доказывая, что неправильное, безнравственное поведение является лишь результатом неведения, как нужно правильно поступать. Сократ высоко ценил человека как мыслящую, внутренне свободную личность, все поведение которой определяется решением разума. Знание, по Сократу, это лишь самопознание нравственных понятий, но не познание окружающего мира. К необходимости изучения внешнего мира философ относился отрицательно. Изучению природы не придавал никакого значения: «Деревья никого не научили как жить».

Для истории педагогики важен метод, которым учил Сократ. Он не давал в виде готовых положений того, что считал истиной. Вел преподавание путем вопросов и ответов, побуждая слушателей самих находить правильное решение. Тем самым философ развивал их активную самостоятельность. Сократ делил свой метод на две части: *иронию* – отрицательную часть совместного исследования, убеждение в ошибке, и *майевтику* – часть положительную, поиск истины [3]. Из этого сократического метода развился впоследствии «метод наводящих вопросов», или «эвристический метод», при котором ученик, отвечая на ряд последовательно поставленных вопросов, использующих запас представлений ученика, постепенно подводится учителем к ожидаемому выводу.

Платон (427–347 гг. до н.э.). Вырос в небогатой, но знатной семье. Его дядя Критий, за плату учивший молодых людей риторике и философии, отличался непримиримым атеизмом. Имел двух братьев и сестру. Получил обычное для знатного афинянина образование: гимнастика, грамматика, музыка, математика. В подростковом возрасте был очень стыдлив и весьма сдержан; никто не видел, чтобы он смеялся в голос. В течение девяти лет был учеником Сократа. После смерти Сократа Платон много путешествовал, вел философские беседы в Афинах, в саду Академии.

Воспитание Платон считал важнейшим фундаментом всей жизни человека: «В каком направлении кто был воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь». Платон первым сделал попытку определить основные педагогические понятия: «Воспитание – воздействие взрослых на детей, формирование у них добродетели»; «Учение – приобретение знаний посредством наук». В обучении, утверждал философ, нужно обеспечивать «свободу призвания», т. е. учитывать личные склонности детей: «Пусть воспитатель пытается направлять вкусы и склонности детей к тому занятию, в котором они должны впоследствии достичь совершенства»; «Детям нужно определять место в жизни не в зависимости от способностей их отца, а от способностей их души» [5].

Для детей до семи лет Платон намечает целую систему *дошкольного воспитания*. Дети 3–6 лет собираются на детских площадках, расположенных у храмов. С ними находятся назначенные государством женщины, которые занимаются на этих площадках играми.

Большое значение придавал Платон рассказыванию детям сказок, причем отмечал тщательность отбора их нравственного содержания. Он решительно возражал против таких сказок, которые изображают богов в непривлекательном виде, считая что это подрывает к уим кважение. В музыке не рекомендовал использовать жалобные мелодии. Указал на громадное значение детской игры в дошкольном воспитании.

Аристотель (384–322 гг. до н.э.). Считается крупнейшим мыслителем античной Греции, оставившим богатое научное наследие и высказавшим много новых мыслей и идей по вопросам обучения и воспитания. Он был учеником Платона, однако впоследствии по многим философским вопросам отошел от его учения и развивал свои оригинальные взгляды в различных областях науки.

Цель воспитания по Аристотелю – развитие высших сторон души – разумной и волевой. В человеке имеется от природы возможность развития, и осуществляется она воспитанием. Природа связала три рода души, и мы в воспитании должны следовать за природой, тесно связывая физическое, нравственное и умственное воспитание. *Умственное воспитание* Аристотель рассматривал как средство укрепления государственного строя: «Никакой пользы не принесут самые полезные законы, если граждане не будут приучены к государственному порядку, если они не будут в духе его воспитаны». В период начального обучения следует обучать чтению, письму, грамматике, рисованию, музыке. Музыку надо изучать для развития чувства прекрасного. На старших ступенях обучения Аристотель считал необходимым обучать философии и логике.

Физическое воспитание, по мнению Аристотеля, должно предшествовать умственному. Он требовал, чтобы мальчиков отдавали в руки учителей гимнастики, предостерегал от чрезмерного утомления молодого организма гимнастическими упражнениями. С большим осуждением Аристотель относился к суровой спартанской системе физического воспитания. Гимнастика должна привести организм ребенка в готовность для трудного усвоения знаний. Начинать воспитание школьника Аристотель предлагал с «заботы о теле», а затем «заботиться о духе», чтобы «воспитание тела способствовало воспитанию духа».

Исключительно большую роль отводил Аристотель *нравственному воспитанию*. В связи с этим он писал: «Кто хочет с пользой слушать о прекрасном и справедливом, тот должен быть нравственным человеком». И далее: «Природа дала человеку в руки оружие – интеллектуальную и моральную силу, но он может пользоваться оружием и в обратную сторону. Поэтому человек без нравственных устоев оказывается существом самым нечестивым и диким» [8]. К высшим добродетелям Аристотель относил мужество и выносливость, умеренность и справедливость, интеллектуальную и житейскую зрелость. Нравственное воспитание должно осуществляться на основе развития их нравственного сознания путем ознакомления их с правилами поведения и организации нравственных упражнений.

В заключение отметим следующие положения. Фундаментальная разработка педагогических проблем не может осуществляться без их глубокого историко-педагогического освещения, без основательной переработки того теоретического багажа, который накоплен в педагогике прошлого. Историко-педагогические исследования создают правильную теоретическую ориентировку при решении современных педагогических проблем. Без тщательного изучения прошлого невозможно создать строго научную систему образования. История педагогики анализирует прошлое, но ее выводы обращены к настоящему и будущему.

Список использованных источников

- 1 Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 676 с.
- 2 Князев, Е. А. История педагогики и образования : учеб. пособие / Е. А. Князев. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 497 с.
- 3 Козлова, Е. П. Диалог Сократа и его педагогический потенциал / Е. П. Козлова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 9. – С. 66–72.

- 4 Латышина, Д. И. История педагогики и образования : учебник для бакалавров / Д. И. Латышина. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 304 с.
- 5 Нерсисянц, В. С. Платон / В. С. Нерсисянц. – М. : Юридическая литература, 1984. – 104 с.
- 6 Таранов, П. С. 120 философов. Жизнь. Судьба. Учение. Мысли : Универсальный справочник по истории философии : в 2 т. / П. С. Таранов. – Симферополь : Реноме, 2002. – Т. 1. – 704 с.
- 7 Фролов, Э. Д. Круг семи мудрецов в архаической Греции / Э. Д. Фролов // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. – 2012. – № 1. – С. 42–57.
- 8 Харламов, И. Ф. Теория нравственного воспитания / И. Ф. Харламов. – Минск : Изд-во БГУ, 1979. – 364 с.
- 9 Чанышев, А. Н. Философия Древнего мира : учебник для вузов / А. Н. Чанышев. – М. : Высшая школа, 2001. – 703 с.

УДК 303.687.4.37:017:613.94.614-053.4

В. П. Горленко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Обосновывается актуальность проблемы формирования у дошкольников здорового образа жизни в игровой деятельности. Раскрывается назначение, обучающая роль, содержание, формы и методы организации игровой деятельности дошкольников. Приводятся конкретные названия игр из опыта работы воспитателей учреждений дошкольного образования, специально предназначенных для формирования у школьников здорового образа жизни. Речь идет о подвижных, сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных, психо-эмоциональных, психотерапевтических играх дошкольников.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает рост интереса к вопросам, связанным с формированием культуры здоровья у детей дошкольного возраста. Подтверждением тому являются современные научные труды ученых-практиков (А. Г. Аминова, В. Г. Каменская, Л. Т. Кузнецова, М. В. Меличева, И. Н. Романова и др.). В Республике Беларусь различные направления данной проблемы рассматривают Л. Д. Глазырина, М. Н. Дедулевич, Т. Ю. Логвина, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкина и др. Однако, как отмечает А. Давидович, вопрос формирования культуры здоровья у детей дошкольного возраста остается актуальным и до конца не решенным на сегодняшний день [\[5, с. 9\]](#).

«Формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста, – подчеркивает С. В. Филиппская, – является важной педагогической задачей, но решение ее затруднено недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих формирование у детей основ здорового образа жизни» [\[10, с. 419\]](#). Это отмечает и Л. Н. Грязнова, указывая на то, что «в теории и практике дошкольного образования еще остаются нераскрытыми вопросы, касающиеся характера и содержания взаимодействия педагога и ребенка-дошкольника в процессе формирования основ здорового образа жизни, а также позиции педагога в соответствии с имеющимся социальным заказом современного этапа развития общества» [\[4, с. 144\]](#).

В дошкольной педагогике игра считается особым видом деятельности детей, которая выступает эффективным средством как воспитания в целом, так и формирования здорового образа жизни. По существующей классификации игры детей дошкольного возраста делят на подвижные, сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные, психотерапевтические и др.

В данной статье указанные виды игровой деятельности рассматриваются с точки зрения их возможного потенциала для формирования здорового образа жизни дошкольников. Каждый вид игры охарактеризован по специальному алгоритму: назначение и роль игры в формировании здорового образа жизни дошкольников, ее особенности и содержательные моменты, формы организации с указанием конкретных примеров и опыта работы воспитателей учреждений дошкольного образования.

Подвижные игры. Основным средством и методом физического развития детей дошкольного возраста являются подвижные игры, которые играют особую роль в формировании двигательной культуры воспитанников. С их помощью решаются самые разнообразные задачи: оздоровительные, образовательные, воспитательные. Удовлетворяя естественную биологическую потребность детей в движении, подвижные игры способствуют укреплению их здоровья, совершенствованию функциональных возможностей организма, формированию положительных эмоций, воспитанию потребности в активной двигательной деятельности [3, с. 37]. Подвижные игры способствуют интеллектуальному развитию ребенка, благоприятствуют формированию творческой инициативы, воображения, памяти, сообразительности. В процессе подвижных игр дошкольники учатся правильно ориентироваться в пространстве, тренируются в двигательных навыках, спортивном ориентировании.

Подвижные игры и игровые упражнения, реализуемые учебной программой дошкольного образования, проводятся с учетом возрастных особенностей воспитанников (для детей от 3 до 4 лет, от 4 до 5 лет, от 5 до 6 лет, от 6 до 7 лет). Приведем примеры подвижных игр для детей последних двух возрастных групп.

Старшая группа (от 5 до 6 лет). Игры с бегом: «Парный бег», «Хитрая лиса», «Гуси-лебеди», «Салки в кругу», «Мышеловка», «Караси и щука». Игры с прыжками: «Лягушки в болоте», «Пастух и стадо», «Удочка», «С кочки на кочку», «Лягушки в болоте», «Попрыгунчики». Игры с бросанием, ловлей, метанием: «Брось – догони», «Сбей кегли», «Быстрый мячик», «Брось за флажок», «Охотники и зайцы». Игры с элементами спортивного ориентирования: «С картой в путь», «Спрячь предмет», «Если точно идешь, что-то найдешь». *Белорусские народные игры*: «Гарлачык», «Гаспадыня і кот», «Вартаўнік», «Паляўнічыя і качкі».

Старшая группа (от 6 до 7 лет). Игры с бегом: «Коршун и наседка», «Капканы», «Охотник и сторож», «Челнок», «Бездомный заяц», «Скорый поезд». Игры с прыжками: «Зайцы в огороде», «Лягушки и цапля», «С кочки на кочку», «Волк во рву», «Пингвины с мячом», «Скок – поскок». Игры с бросанием, ловлей, метанием: «Точный удар», «Ящерица», «Охотники и утки», «Эстафета с мячами», «Мяч в воздухе», «Выстрел в небо». Игры с лазанием и ползанием: «Ловля обезьян», «Перелет птиц», «Медведи и пчелы», «Веселые соревнования», «Смелые верхолазы», «Охотник и зайцы». *Белорусские народные игры*: «Блін гарыць», «Пераскоч гару», «Сядзі лянок», «Мяч у доміку», «Церамок», «Іванка» и др.

Сюжетно-ролевые игры. На протяжении всего дошкольного детства, пока ребенок растет и развивается, приобретает новые знания и умения, сюжетно-ролевая игра остается наиболее характерным видом его деятельности. Основой сюжетно-ролевой игры, как отмечает Т. А. Кондрашова, является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самой игровой обстановке [6, с. 52]. Одна из главных черт сюжетно-ролевой игры – самостоятельность детей. Они сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли и т. д. Разнообразие содержания сюжетно-ролевых игр определяется знанием детьми тех сторон действительности, которые изображаются в игре, созвучностью этих знаний интересам, чувствам ребенка, его личному опыту. Сюжетно-ролевые игры на тему здорового образа жизни могут отражать самые разные его направления.

Медицинская активность дошкольников может выражаться в таких сюжетно-ролевых играх, как «Кто нас лечит», «На приеме у врача», «Скорая помощь», «Вирусы и микробы», «Больница», «Аптека». *Рациональное питание* – «Что в моей корзинке», «Овощная сказка», «Сладкая жизнь», «Вредное и полезное», «Витаминное меню», «Съедобное – несъедобное». *Гигиена и навыки самообслуживания* – «Мальчик грязнуля», «Уроки Мойдо-

дыра», «Салон красоты», «Каждой вещи свое место», «День и ночь», «Одеваем куклу», «Порядок в доме». *Двигательная активность* – «Дровосек», «В стране Здоровейка», «Правильная осанка», «Я – силач», «Мишка лежебока», «Загадочная аэробика». *Психозмоциональная регуляция* – «Кукла Плакса», «Веселый, грустный, сердитый», «Мой дружок песок», «Сказочный герой», «Человек маска», «Изобрази эмоцию».

Дидактические игры. Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. «Но для играющих детей, – пишет А. К. Бондаренко, – воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила» [2, с. 18]. Для дидактических игр характерно наличие *обучающей задачи*. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру в занимательной для детей форме. В дошкольной педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные.

Приведем примеры дидактических игр, непосредственно предназначенных для формирования здорового образа жизни дошкольников. *Личная гигиена*: «Таня простудилась» (формирование навыка пользования носовым платком), «Сделаем друг другу прически» (закрепление навыка ухода за волосами), «Вымоем куклу» (формирование привычки опрятности), «Тело человека» (систематизация знаний о частях тела человека). *Развитие органов чувств*: «Угадай на вкус», «Угадай по запаху», «Угадай по звуку», «Угадай кто позвал», «Что изменилось», «Что где растет». Цель этих игр – развитие зрительных, слуховых, обонятельных, осязательных рецепторов. *Рациональное питание*: «Назови правильно», «Полезная и вредная еда», «Съедобные и несъедобные грибы», «Осторожно, плохая ягодка». Цель подобных игр – закреплять представления о рациональном питании. *Безопасная жизнедеятельность*: «Сто бед», «Мы спасатели», «Что мы знаем о вещах», «Так или не так», «Найди опасные предметы», «Опасно – не опасно», «Опасность вокруг нас». Цель таких игр – закрепление у дошкольников представлений об опасных ситуациях в быту и окружающем мире.

Театрализованные игры. Театрализованная деятельность – один из самых эффективных способов воздействия на ребенка, в котором ярко проявляется принцип обучения «учить играя». Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, – сюжеты игры [7, с. 30]. Участвуя в театрализованных играх, дошкольники знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, а правильно поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний обогащается словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи, ее интонационный строй. Игра может изменить отношение к себе, улучшить самочувствие, правильно способы общения со сверстниками.

Укажем на наиболее распространенные театрализованные игры дошкольников на тему здорового образа жизни. *Театрализованное представление «Репка»*. Известная всем сказка адаптирована к теме пропаганды здорового образа жизни. Представление показывается с использованием кукол-перчаток и исполнением ролей всех имеющихся в сказке действующих персонажей. *Театрализованное представление «Айболит и семеро зверят»*. Цель игры – уточнение и расширение знаний о здоровом образе жизни, воспитание интереса к театрализованной деятельности. *Игра с элементами театрализации «В гостях у Мойдодыра»*. Цель игры – с помощью действующих лиц закрепить у детей гигиенические знания и навыки, развивать двигательную активность, побуждать к соблюдению правил личной гигиены, воспитывать аккуратность и опрятность. *Игровое театрализованное занятие «Федорино горе»*. Цель игры – дать представления о микробах как распространителях инфекционных заболеваний; формировать привычку следить за чистотой тела, одеждой, обувью; расширять представления о факторах, разрушающих здоровье, развивать навыки безопасного поведения.

Психоэмоциональные игры. Современные дети испытывают постоянный стресс и напряжение. Вот некоторые причины такого состояния детей: отъезд одного или обоих родителей на заработки, большое количество детей в саду, играющих на небольшом пространстве, компьютерные игры и стрелялки. Все это непременно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка и на здоровье в целом. Поэтому игры и упражнения на снятие эмоционального напряжения очень необходимы для дошкольников. Эмоциональные игры в детском саду, направленные на снятие агрессии, помогают детям выплеснуть гнев, снять лишнее мышечное и эмоциональное напряжение, направить энергию в нужное, «созидающее» русло, настроить на спокойный и позитивный лад [1]. Дети выполняют определенные упражнения для того, чтобы утомить мышцы, а утомленные мышцы автоматически, без сознательных усилий, сами собой расслабляются. Остается лишь внимательно наблюдать за процессом расслабления. Эти игры можно проводить в качестве физкультминутки на занятии, во время свободной деятельности детей, в перерывах между занятиями или вечером.

Приведем примеры психоэмоциональных игр для детей среднего и старшего дошкольного возраста. *«Игра с песочком».* Ребенок должен сесть на стульчик, упершись в его спинку, и представить себе, что находится на берегу речки с сыпучим и прохладным песком. Закрыв глаза, на глубоком вдохе он должен условно набрать его в кулачок. В таком положении ребенок должен посидеть некоторое время. При выдохе воображаемый песок необходимо медленно «высыпать» на колени. *«Дудочка».* Это упражнение позволит ребенку расслабить мышцы лица. Ребенок должен представить себе, что держит в руках дудочку. Для «игры» на инструменте малышу необходимо предложить набрать как можно больше воздуха в легкие, а затем вытянуть губы трубочкой и произносить длинный звук «у-у-у». *«Сосулька».* При выполнении данного упражнения достигается релаксация мышц всего тела. Взрослый предлагает детям представить себя в роли сосульки, закрыв глаза и встав с поднятыми вверх руками. В такой позе следует находиться одну-две минуты. Затем детям предлагается представить, как медленно тает сосулька, согретая теплыми солнечными лучами. При этом следует расслабить кисти рук, мышцы шеи, плеч, туловища.

С помощью включения дошкольников в активную игровую деятельность можно эффективно решать многочисленные задачи формирования у них здорового образа жизни. Эти задачи связаны с формированием у дошкольников элементарных представлений о здоровом образе жизни, воспитанием полезных привычек, развитием потребности в двигательной деятельности, стимулированием развития творческих способностей и др. Наибольший потенциал для решения данных задач, на наш взгляд, имеют игры: подвижные, сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные, психотерапевтические.

Психотерапевтические игры. Игра – одна из форм развития психических функций и способ познания ребенком мира взрослых. «Игровая терапия, – пишет Е. В. Филипова, – метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, в основу которого положен свойственный ребенку способ взаимодействия с окружающим миром» [9, с. 220]. Психотерапевтическая игра обеспечивает ребенку безопасность, «психический простор», необходимый для того, чтобы проявить и оформить глубинный потенциал души. Для дошкольника игра – это естественный способ рассказать о себе, своих чувствах, мыслях, своем опыте.

Основные задачи игротерапии: облегчение психологического страдания ребенка; укрепление собственного Я, развитие чувства самооценности; развитие способности эмоциональной саморегуляции; восстановление доверия к взрослым и сверстникам; оптимизация отношений в системах «ребенок – взрослые», «ребенок – другие дети»; предупреждение деформаций в формировании Я-концепции; коррекция и профилактика психоэмоциональных отклонений. Игротерапия помогает решать такие коррекционные проблемы, как расширение репертуара самовыражения, достижение ребенком эмоциональной устойчивости и саморегуляции. «Техника игротерапии, – отмечает Б. Р. Мандель, – включает сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, кукольные представления, игры-импровизации, подвижные игры и др.» [8, с. 188]. К психотерапевтическим методикам относятся также сказкотерапия, песочная терапия, танцевальная терапия, маскотерапия.

Сказкотерапия. Метод, использующий сказочную форму для развития творческих способностей ребенка, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром, формирования здорового образа жизни. Тексты сказок вызывают интенсивную эмоциональную реакцию ребенка. Сказки являются основой для формирования «нравственного иммунитета» и поддержания «иммунной памяти». Хороший конец психотерапевтической сказки дает ребенку чувство защищенности, вызывает стремление к улучшению своего характера и поступков.

Песочная терапия. Способ игровой деятельности, где основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка. Создание песочных композиций стимулирует фантазию ребенка, позволяет понять собственные внутренние процессы через символику ландшафта и выбираемых фигурок людей, животных, деревьев, зданий и др. Песочная игровая терапия может проводиться с детьми любого возраста, начиная с трех лет. Показания к песочной терапии для дошкольников: затрудненная речь ребенка, неуместное проявление чувств, замкнутость или эмоциональные срывы, перепады настроения и др.

Танцевальная терапия. Используется для развития двигательных навыков и применяется для разрядки подавленных чувств (гнева, обиды, печали, радости), гармонизации эмоционального состояния, наполнения себя позитивными эмоциями. Танцевальная терапия помогает избавиться от телесных зажимов и блокировок, которые образовались под воздействием невыраженных эмоций ребенка. Благодаря этому методу ребенок свободно вступает в общение со сверстниками, что существенно улучшает его физическое и эмоциональное состояние.

Маскотерапия. Это игровая технология, основанная на переводе глубинных комплексов и проблем ребенка в неживую материю маски. У дошкольников нет масок, они естественны и спонтанны. Однако постепенно под влиянием различных травматических событий, запретов, установок, давления со стороны взрослых в жизни ребенка начинают формироваться маски, т. е. однообразные роли, набор эмоциональных и поведенческих клише. Маскотерапия позволяет детям через встречу с масками прорабатывать заблокированные эмоциональные переживания, которые отрицательно влияют на их жизнь и ограничивают внутреннюю свободу.

Таким образом, с помощью включения дошкольников в активную игровую деятельность можно эффективно решать многочисленные задачи формирования у них здорового образа жизни. Эти задачи связаны с формированием у дошкольников элементарных представлений о здоровом образе жизни, воспитанием полезных привычек, развитием потребности в двигательной деятельности, стимулированием развития творческих способностей и др. Наибольший потенциал для решения данных задач, как показывает опыт, имеют игры: подвижные, сюжетно-ролевые, дидактические, театрализованные, психоэмоциональные, психотерапевтические.

Список использованных источников

- 1 Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб. : БВХ-Петербург, 2012. – 288 с.
- 2 Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду : книга для воспитателей детского сада / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
- 3 Потенциал игрового метода в физическом воспитании дошкольников / Е. В. Грязнова [и др.] // OlymPlus. Гуманитарная версия. – 2019. – № 2. – С. 36–39.
- 4 Грязнова, Л. Н. Развитие культуры здорового образа жизни у дошкольников / Л. Н. Грязнова // Научный альманах. – 2015. – № 10. – С. 143–146.
- 5 Давидович, А. Здоровье и физическое развитие воспитанников: проблемы и пути решения / А. Давидович // Пралеска. – 2016. – № 6. – С. 8–11.
- 6 Кондрашова, Т. А. Сюжетно-ролевая игра как инструмент формирования картины мира дошкольников / Т. А. Кондрашова // Журнал педагогических исследований. – 2017. – Т. 2. – № 1. – С. 49–57.

7 Луткова, М. И. Театрализованная игра и игра-драматизация в детском саду / М. И. Луткова // Дошкольная педагогика. – 2018. – № 4. – С. 29–31.

8 Мандель, Б. Р. Общая психокоррекция : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2016. – 349 с.

9 Филиппова, Е. В. Игровая терапия / Е. В. Филиппова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2017. – № 28. – С. 216–262.

10 Филипская, С. В. Здоровый образ жизни дошкольников / С. В. Филипская // Образовательная среда: стратегия развития. – 2015. – № 3. – С. 418–420.

УДК 37.013.42:364-32-057.875

Н. Н. Зенько

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЛОНТЕРСТВА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В статье представлены организационные и методические аспекты создания волонтерского движения в студенческой среде. Развитие волонтерской деятельности студентов в интересах личности и общества требует научно обоснованного педагогического участия, поэтому автором предлагается ряд этапов организации волонтерской деятельности студентов, систематизируются целесообразные для каждого этапа формы и методы педагогического сопровождения, включающие традиционные и инновационные формы взаимодействия.

Современное белорусское общество активно осваивает потенциал волонтерской деятельности и возрождает исконно славянские традиции бескорыстной помощи нуждающимся. Проблема волонтерства приобретает статус общегосударственной. Доказательством этому служит вынесенный на рассмотрение законопроект «О волонтерской деятельности» [1]. Являясь социально значимым феноменом, в последнее десятилетие волонтерство вместе с тем трансформируется в одну из наиболее востребованных воспитательных технологий.

Потенциал волонтерства как *социального* феномена получил сегодня широкое распространение на международном и национальном уровнях, что заставляет обратить внимание исследователей на потребности общества в исследовании возможностей управления этой деятельностью. Вместе с тем следует учитывать и *педагогический* потенциал волонтерства, который направлен на личностное развитие и саморазвитие, становление нравственных убеждений и мировоззрения его участников [3].

Отечественные исследователи (Е. С. Азарова, В. В. Митрофаненко, Л. Е. Сикорская, Л. В. Никитина) рассматривают волонтерскую деятельность как способ социализации и самореализации молодежи. В учреждении образования волонтерство выступает средством для реализации программ воспитания обучающихся. Вовлечение обучающихся в деятельность волонтерских формирований способствует осознанию и принятию идеи социального служения, воспитанию социальной ответственности на основе общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей. Распространение волонтерских практик в учреждении образования дает возможность самореализации в помощи другим, расширяет лидерский кадровый ресурс.

Организационно-методические аспекты волонтерства как средства воспитательного воздействия предполагают соблюдение некоторого алгоритма. Понятие алгоритма характеризует определенный набор инструкций, порядок, который необходимо соблюсти человеку для того, чтобы решить определенную задачу. Для организации деятельности волонтерского отряда в учреждении образования необходимо осуществить системные мероприятия по вовлечению обучающихся в волонтерскую деятельность, а также поддержанию имиджа волон-

терства. Создание функционирующего волонтерского объединения можно представить через ряд этапов: организационный; подготовка и обучение волонтеров; практическая волонтерская деятельность; контрольно-аналитический. В рамках данной статьи обратимся к детальному рассмотрению первых двух этапов как основных в плане системной организации функционирования волонтерского движения.

Организационный этап. Прежде чем создать рабочую волонтерскую группу куратор-организатор должен определить цель, задачи, содержание и направления добровольческой деятельности. Это подготовительный этап, в ходе которого важно ответить на ряд вопросов:

- Зачем в нашем учреждении нужны волонтеры?
- Какие воспитательные задачи планируется решать?
- Какими качествами должны обладать волонтеры?
- Где и с кем они будут взаимодействовать?
- Какие внешние ресурсы могут быть вовлечены в воспитательный процесс?

Для решения поставленных задач организатору волонтерского движения необходимо учесть территориальные особенности региона, а также изучить нормативно-правовую базу волонтерства на разных уровнях, опыт других учреждений образования по организации волонтерской деятельности учащейся и студенческой молодежи. Анализ практических аспектов позволит учесть и адаптировать наиболее продуктивные идеи волонтерского участия к ситуации конкретного учреждения образования. Этот предэтап завершается, когда куратор определит концептуальные подходы и возможные модели организации волонтерства, актуальные для конкретного учреждения образования и контингента обучающихся.

Непосредственно организационный этап включает планирование деятельности и набор волонтеров. Вовлечение учащихся в волонтерскую деятельность может быть разделено на *три этапа*: а) выявление интересов учащейся аудитории; б) знакомство обучающихся с социально значимыми проблемами; в) последовательное приобщение и вовлечение обучающихся в решение социально значимых задач общества (знакомство с волонтерством; мотивация и формирование позитивного отношения к волонтерской деятельности; опыт практического участия в волонтерской деятельности; закрепление успешного опыта; социально-педагогическая и психологическая поддержка волонтеров).

Выявление интересов. Для включения студентов в волонтерскую деятельность необходимо выяснить их увлечения и внутренние потребности. Педагог, курирующий волонтерскую деятельность в учреждении образования, выявляет интересы обучающихся и рассказывает о возможностях волонтерского участия в данном направлении. Практический аспект деятельности руководителя отряда осуществляется с опорой на систему психолого-педагогических методов:

- опрос, анкетирование (опросы могут проводить как руководитель волонтерского отряда, так и кураторы учебных групп, классные руководители, старосты, представители действующего волонтерского отряда; анкета должна состоять из открытых и закрытых вопросов, которые позволят получить информацию об интересующих школьника или студента видах и сферах деятельности);

- беседы (в рамках бесед обучающимся рассказывается об имеющихся направлениях волонтерства, результатах акций и проектов, выявляется мотивация потенциальных волонтеров; в конце беседы выдается лист записи для регистрации на участие в понравившемся виде деятельности);

- психологическая диагностика (данный метод позволяет выявить склонности и увлечения обучающихся, по результатам диагностики психолог советует то или иное направление волонтерства).

Знакомство с социально значимыми проблемами. Целью данного этапа является знакомство обучающихся с различными направлениями волонтерства посредством обсуждения социально значимых тем, включения в процессы решения социальных проблем, связанных с

территориальными особенностями. Наиболее продуктивной нам видится следующая система форм и методов работы:

- уроки добра (на классных и кураторских часах затрагиваются социально значимые задачи общества (участие в защите экологии, борьба с нищетой, сиротством, помощь людям с ограниченными возможностями и т. п.), рассказывается о волонтерстве и волонтерских акциях, имеющихся региональных добровольческих объединениях и организациях и их опыте, возможностях самореализации через добровольчество, перспективах развития движения);
- видеолектории, посвященные теме волонтерства в Беларуси и за рубежом;
- дискуссии и круглые столы по приоритетным волонтерским практикам, наиболее актуальным социальным темам и проблемам, требующим решения.
- конкурсы поделок, эссе, проектов, посвященные темам жизни общества, трудностям, возникающим в социальной действительности.

Последовательное приобщение и вовлечение обучающихся в решение социально значимых задач. Вовлечение в социальную практику должно осуществляться как во время занятий, так и во внеучебной деятельности через выполнение различных заданий, анализ способов решения проблем, взаимодействие друг с другом и окружающей действительностью. Наиболее действенными в этом отношении будут следующие формы и методы работы с волонтерами:

- *ролевые и интерактивные игры* на занятиях и кураторских часах, в рамках проведения Дня здоровья, субботника, массовых мероприятий (играя, студенты знакомятся с социально значимыми задачами изнутри, что в большей степени способствует проявлению интереса к волонтерской деятельности);
- *квесты или кейс-методы* (выполняя поэтапно задания, участники квестов соприкасаются с наиболее актуальными задачами общества, предлагают нестандартные решения проблем, иногда выдвигая идеи для новых социальных проектов, кейс-методы позволяют проанализировать ситуацию и выработать практическое решение совместными усилиями);
- *благотворительные акции* (организация акций в учреждении образования и последовательное вовлечение студентов представляет собой эффективный способ приобщения к ценностным основаниям жизни человека, приобретения опыта социального участия).

Этап подбора, подготовки и обучения волонтеров. Непосредственное знакомство обучающихся с волонтерством включает проведение информационно-просветительской кампании и может идти по двум взаимосвязанным путям. *Во-первых*, это получение обучающимися информации о том, что такое волонтерство, каковы его виды и успешные практики, функционал волонтера, в чем философский смысл добровольчества. Информационно-просветительская кампания по ознакомлению студентов с основами добровольчества включает в себя серию мероприятий, целью которых является раскрытие феномена добровольчества как общественного явления, формирование положительного образа волонтера, информирование о ценностях добровольчества.

Во-вторых, огромное значение в привлечении волонтеров имеет проведение ряда мероприятий, представляющих волонтерское движение учреждения образования, где обучаются потенциальные волонтеры. Необходимо показать студентам, чем для них актуально добровольчество и какие перспективы открывает участие в волонтерском движении. Важно использовать игровой формат, интерактивные формы, качественные визуальные материалы.

Наиболее эффективными формами и методами работы на данном этапе являются:

- *презентация добровольческого отряда в фойе учреждения образования* (необходимо подготовить стенд или экран с описанием направлений деятельности отряда с минимальным количеством текста, рядом можно расположить материалы или ссылки, обеспечивающие возможность регистрации для участия в деятельности отряда);
- *интерактивное представление (флешмоб)* (это может быть танец, сценка, раздача шариков или конфет с информационным листом о деятельности отряда);

– презентация деятельности волонтерского отряда органам школьного или студенческого самоуправления (педагог или инициативный волонтер может выступить на мероприятии и презентовать деятельность отряда, раздать информационные листы об отряде в учебные группы);

– распространение флаеров (флаеры и информационные листки распространяются в произвольном порядке в учреждении образования либо выдаются старостам централизованно на группу; флаеры должны иметь минимальное количество текста, афоризм или вопрос (например: «Готов ли ты изменить мир?»));

– размещение афиш (на афишах представляется красочное и яркое описание деятельности отряда и информация о месте и времени вводного занятия);

– социальные сети и интернет (социальные сети являются наиболее популярной площадкой для обмена информацией среди подростков и молодежи. Система информирования посредством социальных сетей (группы в соцсети «ВКонтакте», аккаунта в Instagram) или мессенджеров (Whats App, Viber или Telegram) достаточна эффективна и может быть как отрядного так и университетского уровня;

– радио- и телевидение (в случае функционирования в учреждении образования радио и телевидения необходимо подготовить репортаж и сюжет о добровольческом отряде и транслировать их посредством имеющихся информационных каналов).

Также куратором отряда или инициативными волонтерами могут быть проведены: уроки добровольчества; организационные встречи, пропагандирующие деятельность волонтерского отряда; тематические общеуниверситетские (общефакультетские) мероприятия; распространение материалов волонтерского отряда (фотографии, видеоролики); создание стендов, рубрик на интернет-ресурсах учреждения образования и др.

Для эффективного знакомства, развития и становления волонтерства в учреждении образования может быть разработана факультативная дисциплина (например, «Школа волонтера», «Технологии волонтерства») или комплексная целевая программа по вовлечению обучающихся в волонтерскую деятельность и социальные практики. Смысловым финалом реализации программы должно стать расширение понимания феномена «волонтерство» и демонстрация его возможностей в развитии человеческого, творческого и инициативного потенциала. Это позволит создать достаточные условия для последовательного приобщения и подготовки обучающихся к волонтерской деятельности.

Исследователи Г. С. Курагина и Э. И. Сундукова обобщили опыт активизации добровольческих инициатив и предложили ряд педагогических условий по организации добровольческой деятельности студенческой молодежи [2, с. 121]:

– организационно-педагогические: обеспечение принципа добровольности; наличие педагогов, способных развивать навыки активного гражданского действия; обеспечение целенаправленного сопровождения в процессе реализации социальных проектов;

– психолого-педагогические: учет мотивационной сферы личности волонтера, особенностей уровня притязаний, его деятельностных характеристик, формирование такого качества волонтера, как «вовлеченность»;

– дидактические: наличие технологий и методического обеспечения подготовки волонтеров и организации волонтерского сообщества; возможность обучению навыкам проектирования волонтерской деятельности и их реализации в рамках учебного процесса.

Таким образом, в основе волонтерской деятельности студентов лежит не только деятельность, направленная на решение социально значимых проблем, но и возможность решать собственные психологические задачи, связанные со становлением самосознания, самоопределением и саморазвитием, самоутверждением и самореализацией в актуальных сферах жизнедеятельности. Развитие волонтерства в мире и в нашей стране, в частности, свидетельствует о возрастающем интересе к специфике организации данной деятельности, сферам, в которых могут быть использованы интеллектуальный, физический и нравственный потенциал добровольцев. В этом отношении студенчество – наиболее восприимчивая категория

граждан, способная при определенной организации заниматься добровольчеством с большой самоотдачей и мотивацией.

Список использованных источников

1 Какие законопроекты будут подготовлены в 2021 году : Указом № 2 утвержден перечень [Электронный ресурс] // Новости PRAVO.BY. – Режим доступа : <https://pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2021/january/58167>. – Дата доступа : 15.08.2021.

2 Курагина, Г. С. Организация добровольческой деятельности в студенческой среде / Г. С. Курагина, Э. И. Сундукова // Социальная педагогика. – 2017. – № 3. – С. 119–138.

3 Основы волонтерской деятельности : учебное пособие / С. Л. Балова, И. А. Бездежных, Е. Водолеева ; под ред. И. А. Фирсовой, Р. К. Крайневой. – М : Прометей, 2020. – 215 с.

УДК 37.013.42:316.614-053.6:373.3

Ф. В. Кадол, А. С. Булкина
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К ОБУЧЕНИЮ В БАЗОВОЙ ШКОЛЕ

В материалах статьи актуализируются социально-педагогические проблемы адаптации младших подростков к обучению в современной базовой школе. Рассмотрены психологические особенности младшего подросткового возраста, трудности адаптации пятиклассников к обучению в базовой школе, роль социального педагога и учителей в адаптации школьников к новой социальной роли и выполнению учебных заданий.

Социальную адаптацию младшего подростка можно рассматривать как процесс и результат его гармонизации с внешним миром. В процессе своего социального развития подросток постепенно адаптируется к новой среде, к изменяющимся условиям существования, особенностям взаимодействия в социально-психологических сообществах и овладевает принятыми в школе новыми для себя нормами и правилами поведения. Итогом удачной социализации будет выступать психологическая удовлетворенность подростка новой социальной средой, системой коммуникативных взаимодействий.

Переход учеников из младшей школы в базовую считается одним из проблемных видов школьной адаптации. Адаптация к условиям базовой школы может быть довольно длительным процессом, имеющим как физиологические, так и психологические аспекты. Но в первую очередь все зависит от личностных особенностей самого ребенка. Процесс взаимодействия между учащимся, только поступившим в пятый класс, и образовательной средой базовой школы – это и есть процесс школьной адаптации при переходе в базовую школу.

В результате успешной адаптации устанавливается обоснованное соответствие между личными ценностями ребенка, полученными на предыдущих стадиях обучения, воспитания и развития, и условиями новой образовательной среды. При всем этом главным итогом взаимодействия будет обогащение индивидуального опыта ребенка, развитие его как личности, его «Я»-концепции. Пластичность адаптационной школьной среды проявляется в ее способности быстро реагировать на образовательные потребности обучающегося путем выстраивания особенной линии его обучения, воспитания, социально-личностного развития и здоровьесбережения [1, с. 18].

Возраст учеников пятого класса можно определить как переходный от младшего школьного к младшему подростковому. К психологической особенности рассматриваемого возраста относится постепенное обретение чувства взрослости. Эта особенность является важным личностным новообразованием младшего подростка. Путь понимания себя труден, стремление найти себя как личность вынуждает отделиться от тех, кто до этого обычно оказывал главное влияние на ребенка, и это в первую очередь – семья.

С внешней стороны этот отказ от других людей зачастую проявляется в негативизме. Он выражается в том, что ребенок пытается противостоять любым предложениям и просьбам взрослых. Отсюда вытекают подростковые конфликты с родителями. Это первый механизм отчуждения, который считается стартом поиска, с помощью которого младший подросток пытается обрести собственную уникальность. Понять подростку себя можно и благодаря нацеленности на установление доверительных, дружеских отношений, когда приобретаются навыки осмысления последствий своего или чужого поведения, социальные нормы взаимодействия, моральные ценности.

Когда человек познает других людей, он получает возможность на примере, как в зеркале, увидеть и понять свои личные проблемы. В этом возрасте, в силу психологических особенностей, происходит смена ведущей учебной деятельности (именно такая деятельность была главной у младших школьников) на ведущую деятельность общения и взаимодействия. Это связано с тем, что дети начинают больше общаться со сверстниками. В классах появляются группы одноклассников по интересам. Меняются приоритеты в стенах школы. Следовательно, приходя в базовую школу, ученику больше хочется просто общаться с одноклассниками, нежели учиться.

У младших подростков высокая умственная активность, но их задатки будут развиваться только в той деятельности, которая вызывает у них положительные эмоции. От того, насколько успешна их деятельность, зависит мотивация обучения. В данном случае большую роль играют оценки: высокая оценка дает учащемуся возможность подтвердить свои способности. Совпадение оценки учителя и его личной самооценки значимо для внутреннего благополучия ученика. В противном случае подросток будет ощущать внутренний дискомфорт. Если учитывать еще физиологические особенности младшего подростка, то низкую оценку он может считать несправедливой из-за своей эмоциональности. Это может снизить дальнейшее желание учиться хорошо и получать высокие отметки.

Приведенный выше материал позволяет сделать вывод о том, что переход из четвертого класса в пятый и адаптации к базовой школе – это один из труднейших периодов всего школьного обучения. Чтобы найти пути и способы решения этих проблем, необходимо определить, что поможет обеспечить наиболее успешную адаптацию в учреждении образования, чтобы в дальнейшем ученику было комфортно обучаться, а период адаптации происходил наиболее благоприятно. Успешность адаптации младшего подростка зависит не только от его интеллектуальной готовности, но и от того, насколько хорошо он умеет налаживать отношения и общаться с одноклассниками и учителями, соблюдать школьные правила и дисциплину, ориентироваться в новых ситуациях, как он лично умеет приспосабливаться к новым условиям.

Процесс адаптации к базовой школе может быть осложнен рядом обстоятельств. К подобным обстоятельствам, которые осложняют данный период, можно отнести следующие.

Изменение условий обучения. Когда учащийся обучался в начальной школе, он был ориентирован на одного учителя. Ребенок пытался завоевать авторитет у него и уже через небольшое количество времени после начала обучения этот преподаватель знал, на что способен ребенок, какими интеллектуальными особенностями он обладает, как его ободрить, поддержать, помочь разобраться в сложной теме. Школьник спокойно учился в одном кабинете, с одним основным учителем, среди других ребят – своих одноклассников, и требования к выполнению различных заданий, ведению тетрадей, поведению были одинаковыми. Ребенок к этому привык и адаптировался именно к таким условиям.

При переходе в пятый класс учащийся сталкивается с проблемой множественности. Во-первых, стало много учителей-предметников. Во-вторых, каждый предмет изучается в своем отдельном кабинете, и таких кабинетов – много. Иногда на этом этапе ребята переходят в другую школу, в другой класс (например, если родители решают отдать ребенка в гимназию, или какую-нибудь профильную школу). Тогда ко всему этому прибавляется еще и новый коллектив, много новых ребят, что также усложняет процесс адаптации [2, с. 102].

Кардинально изменяются привычные условия и, конечно, освоить все новое непросто. Ребенку предстоит узнать и выучить всех новых учителей, расположение всех кабинетов, познакомиться и найти контакт с новыми одноклассниками. И на все это, конечно же, требуется достаточное количество времени. Ко всему прочему необходимо помнить, что школьнику надо заново завоевывать авторитет и доверие, и не у одного учителя, а у многих, со многими учителями постараться построить хорошие взаимоотношения. Естественно, для ребенка это большой стресс, у него повышается уровень тревожности, ведь ему предстоит узнать и выучить много чего нового.

Изменение требований. Данный период усложняет рассогласованность требований разных учителей-предметников. Появляется много учителей, следовательно, много новых правил и требований. Один учитель говорит завести тетрадь в 48 листов, другой – тонкие тетради, но их должно быть несколько штук. Одни учителя требуют полной тишины в классе, другие хотят, чтобы дети как можно больше дискутировали и активничали. И все эти условия и правила надо не только выучить, но и соблюдать.

Отсутствие индивидуального контроля. На протяжении всего периода обучения в начальной школе с учеником работал один педагог. Именно он выполнял функции учителя и классного руководителя, а также, определив все особенности детей своего класса, контролировал учебный процесс каждого школьника. При переходе в пятый класс такой индивидуальный подход исчезает. Происходит как бы обезличивание ученика. Для многих учителей есть только пятиклассники в целом. Практически у каждого учителя-предметника довольно большая нагрузка и много учащихся из разных параллелей.

Преподаватели не могут запомнить и учесть возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, вследствие этого у ребенка создается впечатление, что он никому из преподавателей не нужен, что на него никто не обратит внимание, даже если он не подготовится к уроку. Среди большого количества учеников он оказывается незамеченным. Что касается классного руководителя, то у него есть свои уроки, он не находится постоянно в одном классе со своими учениками, не может следить целыми днями за поведением на переменах. Отсюда и внезапно появившаяся у некоторых подростков регрессия: ребенок начинает капризничать, как маленький, уходит к своей первой учительнице или бежит за классным руководителем. А у других, наоборот, восторженное опьянение свободой передвижения приводит к нарушениям школьной дисциплины.

Пробелы в знаниях. За годы обучения в начальной школе практически у каждого школьника остаются некоторые неувоенные темы, неотработанные умения и навыки. В базовой школе пробелы в обучении могут накапливаться как снежный ком. В начальной школе это можно было устранить за счет индивидуальной работы с учителем и повторными объяснениями материала сразу, как только было замечено, что ребенок не усвоил тему. В пятом классе учителя так тщательно не отслеживают, усвоил ли ученик материал или нет. И если школьник не усвоил материал урока и не подошел сразу за повторным объяснением к учителю, то он рискует не понять следующую тему, а материал усложняется от урока к уроку.

Таким образом, если ученик не усвоил одну тему, затем другую он перестанет разбираться в предмете и у него пропадет интерес к его изучению. Иногда неувоенные темы, в особенности по математике, тянутся еще с начальной школы, ведь сразу трудно понять, что именно из пройденного материала вызывает сложность. Также могут быть сложности в усвоении учебного материала из-за недостатка речевого развития, внимания и памяти, когнитивного и эмоционального интеллекта.

Как отмечают многие ученые, с задачами адаптационного периода справиться довольно сложно, что увеличивает угрозу *школьной дезадаптации*. Вовсе не все учащиеся пятого класса, в том числе и с высоким уровнем стрессоустойчивости, могут удачно справиться с трудностями в обучении и общении, личными психологическими проблемами при переходе в пятый класс базовой школы [3, с. 202]. Успешное установление взаимоотношений с одноклассниками и новыми педагогами весьма усложняются, если у ребенка: эмоциональная нестабильность; высокий уровень личностной и школьной тревожности; неадекватное понимание своего школьного окружения и другое.

Из-за этих факторов осложняется сам процесс обучения, продуктивно работать на уроках становится труднее. Даже ребенок, который был отличником в начальной школе, может стать отстающим в пятом классе из-за проблем в адаптации. Процессу адаптации часто сопутствует внутренняя напряженность, из-за которой принятие как интеллектуальных, так и личных решений вызывает затруднение. Такое длительное психическое напряжение может привести к школьной дезадаптации: у ученика страдает внимательность, ответственность, дисциплина. Он быстро утомляется, отстает в учебе, у него пропадает желание ходить в школу. Соматически ослабленные дети являются наиболее подверженными возникновению дезадаптации. К сожалению, при дезадаптации ухудшается не только поведение, но и психофизическое состояние младшего подростка. Если дома ребенок спокоен и ощущает себя в зоне комфорта, то в школе у него резко повышается уровень тревожности. Может учащаться дыхание и сердцебиение, происходит обильное потоотделение, в худшем случае, даже случаются панические атаки. Данное состояние затрагивает практически все личностные сферы – эмоциональную, физиологическую, поведенческую [5, с. 22].

Из этого следует, что социальная дезадаптация пятиклассника – это процесс совершенно противоположный социальной адаптации к обучению в пятом классе. Это неспособность человека приспособиваться к социуму, окружающей среде, усваивать и воспроизводить социальный опыт, соблюдать нормы и правила поведения, следовательно, он не может нормально жить и продуктивно взаимодействовать с другими людьми.

Большую роль в удачном преодолении трудностей, вызываемых адаптацией, отводят личностным особенностям школьника. Если на предыдущих этапах развития и обучения у него были сформированы различные умения и способности, такие, как хорошее взаимодействие с другими людьми, владение необходимыми навыками общения, определение для себя наилучшей позиции в отношениях с окружающими, то процесс адаптации для школьника будет проходить легче.

Одним из серьезных моментов адаптации младших подростков является соблюдение преемственности между начальной и средней школой. Учащийся может сам преодолеть и принять трудности обучения в пятом классе, если будет осознавать, что причиной его неудач может являться он сам, а не учителя. Он должен понимать, что в первую очередь все зависит от его собственного желания учиться. Но если, в четвертом классе он являлся отличником, а в пятом классе его успехи резко упали, то задачами учителей и социального педагога является помощь ребенку в преодолении трудностей и выявлении их причин. Также нужно обязательно помочь в сохранении чувства собственного достоинства, так как это важнейшее условие преодоления неудач [4, с. 293].

Процесс адаптации пятиклассников является значимым и для учителей. Они могут совершить ошибки в оценивании их возможностей из-за того, что еще плохо знают своих новых учеников и их потенциал в обучении. Поэтому преподавателям нужно вовремя вносить изменения в собственную педагогическую позицию касательно как класса, так и отдельных учащихся. Социальному педагогу и учителям в период адаптации младших подростков необходимо обучить детей способности думать о себе, ощущать свои желания, побуждения и мотивы, обладать умением здраво оценивать свои реальные возможности.

Таким образом, адаптация младших школьников как социально-педагогическая проблема остается очень актуальной и в настоящее время. Важность адаптации возрастает в обстоятельствах радикальной смены деятельности и социального окружения младшего под-

ростка. При переходе в пятый класс у детей появляется эмоциональный дискомфорт, а также возрастает угроза школьной дезадаптации, если их психологические проблемы осложняют процесс обучения. В таких условиях переход из четвертого класса в пятый является достаточно трудным. Однако при правильной и грамотной организации он может способствовать социальному и психологическому росту ребенка, в противном случае способен стать болезненным процессом адаптации, привыкания.

Список использованных источников

- 1 Баюкова, Н. О. Педагогическая поддержка адаптации младших школьников в образовательно-развивающей среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Баюкова. – Магадан, 2007. – 21 с.
- 2 Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса : науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. – Минск, 2009. – 244 с.
- 3 Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
- 4 Рослякова, С. В. Особенности социализации современных подростков / С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4. – С. 292–296.
- 5 Ульянова, Т. Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении / Т. Л. Ульянов // Средняя школа. – 2006. – № 7. – С. 21–24.

УДК 37.017:502.12-057.874

А. А. Кішко

г. Мазыр, МДПУ імя І. П. Шамякіна

ЭКАЛАГІЧНАЯ КАМПЕТЭНЦЫЯ Ё СІСТЭМЕ МЕТАПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ СТАРШАКЛАСНІКАЎ

Артыкул прысвечаны актуальнай праблеме фарміравання экалагічнай кампетэнцыі ў старшакласнікаў. У рамках даследавання праведзены аналіз навуковых прац з мэтай вызначэння існасці паняцця «экалагічная кампетэнцыя» і яе ролі ў сістэме ключавых кампетэнцый школьнікаў, паказаны абгрунтаваныя магчымасці фарміравання гэтай кампетэнцыі на ўроках біялогіі ў сучаснай школе.

Фарміраванне экалагічнай кампетэнцыі ў падростаючага пакалення выступае неад'емнай умовай забеспячэння экалагічнай бяспекі, устойлівага эканамічнага і сацыяльнага развіцця сучаснага грамадства. У шэрагу навуковых прац актуалізуюцца розныя аспекты дэфініцыі экалагічных кампетэнцый. Многія даследчыкі ажыццяўлялі і ажыццяўляюць спробы вызначэння, перш за ўсё, яе сэнсавага і змястоўнага напаяўнення, так як у навуковым ужытку адсутнічае адзінае разуменне сутнасці экалагічных кампетэнцый навучэнца. Так, даследчык Т. С. Бакіраў у сваіх працах вызначае экалагічную кампетэнцыю як інтэгральны паказчык сфарміраванасці экалагічнай культуры старшакласнікаў, якая выяўляецца ў наяўнасці цэласнага погляду на ўзаемаадносіны чалавека, грамадства і біясферы, а таксама сістэмы прыродазнаўчых ведаў і практычных уменняў, патрэбы і звычкі выкарыстоўваць іх у паўсядзённай і прафесійнай дзейнасці, уключэнне індывідам экалагічнага кампанента ў сістэму яго маральна-эстэтычных каштоўнасцяў [1]. Аўтар падкрэслівае, што найбольш значнай рысай экалагічнай кампетэнцыі з'яўляецца ўменне экалагічна грамадна думаць і дзейнічаць на аснове сфарміраваных экалагічных ведаў.

У працах Л. В. Панфілавай экалагічная кампетэнцыя вызначаецца як веданне і вопыт у галіне прыродазнаўчых навук і экалогіі, здольнасць да дзейнасці па захаванню прыроднага асяроддзя і прызнанне асаблівай сацыяльна-культурнай каштоўнасцю экалагічных выгод, што забяспечвае максімальную працягласць жыцця чалавека і мінімальнае захворванне [6]. Аўтар вызначае несумненна важную ролю экалагічных ведаў і асабістага вопыту ў рэалізацыі экалагічнай кампетэнцыі, што можа быць рэалізавана ў экалагічна канструктыўнай дзейнасці.

У даследаваннях К. Г. Эрдынеевай і Э. Б. Кадашнікавай экалагічная кампетэнцыя нароўні са здольнасцямі і ўстаноўкамі, уключае вопыт творчай дзейнасці і здольнасць да нестандартных рашэнняў у розных экалагічных сітуацыях [9]. Вопыт творчай дзейнасці ў дадзеным вызначэнні разумеецца як уменне ў сітуацыі прыняцця рашэнняў ажыццяўляць перанос ведаў і ўменняў са знаёмай сітуацыі ў новую і нечаканую. Акцэнт на дзейнасці, якая ажыццяўляецца навучэнцам на аснове асабістых арыентацый, цалкам відавочна з'яўляецца дамінуючай сутнаснай характарыстыкай экалагічнай кампетэнцыі. На думку расійскага прафесара Д. С. Ермакова, асобна арыентаваны і дзейнасны характар экалагічнай кампетэнцыі заключае ў сабе «патэнцыял і вопыт відаў дзеянняў навучэнцаў экалагічнай накіраванасці» [4, с. 86]. Беларускі даследчык А. М. Дарошка раскрывае сутнасць экалагічнай кампетэнцыі праз маральны аспект і вызначае яе ў якасці здольнасці ўспрымаць глабальныя экалагічныя праблемы як асабістыя і неабходнасці адказнасці кожнага навучэнца за зробленыя дзеянні [3, с. 172].

Аналіз сутнасці паняцця «экалагічная кампетэнцыя» пераканаўча сведчыць аб тым, што яна носіць метапрадметны характар і пранізвае ўсю сукупнасць маральна-маральных адносін у сістэме «чалавек – грамадства – прырода». Напрыклад, на думку расійскага вучонага С. Н. Глазачава, суадносіны экалагічнай кампетэнцыі з іншымі ключавымі кампетэнцыямі такія ж, як у экалагічнай культуры і культуры ў цэлым. Экалагічная культура – гэта не асобны від культуры, які рэгулюе адносіны чалавека са светам прыроды, а вектар усіх складнікаў культуры сучаснага чалавека [2, с. 34]. Экалагічная кампетэнцыя пранікае ва ўсе ключавыя кампетэнцыі, паказваючы кірунак у сістэме каштоўнасцяў, нормаў і ідэалаў у розных відах дзейнасці чалавека, як у рамках прыродных, так і сацыякультурных сістэм. Пры гэтым экалагічная кампетэнцыя не губляе сваёй самастойнасці, з'яўляецца ключавым, інтэграваным вынікам агульнай культуры навучэнца і яго адукаванасці ў цэлым.

Некаторыя сучасныя даследчыкі лічаць, што экалагічная кампетэнцыя пранізвае ўсе ключавыя кампетэнцыі, якія фарміруюцца ў школьнікаў ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі. Сутнасць экалагічнай кампетэнцыі яны зводзяць да здольнасці навучэнцаў самастойна пераносіць і комплексна выкарыстоўваць агульнавучэбныя ўменні і прадметныя веды для праектавання і арганізацыі экалагічна бяспечнай дзейнасці (дзеянняў, паводзін) у навучальных сацыяльна праблемных экалагічных сітуацыях у інтарэсах устойлівага развіцця, здароўя чалавека і бяспекі жыцця [5, с. 7].

У Рэспубліцы Беларусь фарміраванню экалагічнай кампетэнцыі вучняў надаецца асаблівая ўвага і перш за ўсё з прычыны экалагічнай сітуацыі пасля аварыі на Чарнобыльскай АЭС. Ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі фарміраванне дадзенай кампетэнцыі перш за ўсё ажыццяўляецца ў рамках вучэбнага прадмета «Біялогія». Змест вучэбнага матэрыялу дадзенай дысцыпліны дазваляе прааналізаваць экалагічныя сувязі, пачынаючы з самага нізкага, малекулярнага, ўзроўню арганізацыі жывой матэрыі і заканчваючы найбольш высокім узроўнем жыцця – біясферным. Таксама магчымым становіцца рэальная праява экалагічнай кампетэнтнасці ў канкрэтнай экалага-біялагічнай сітуацыі, глыбокае разуменне, што ў аснове экалагічных узаемаадносін ляжаць біялагічныя працэсы. Змест дадзенага вучэбнага прадмета спрыяе ўсведамленню важнасці змены ладу жыцця ў напрамку скарачэння спажывання прыродных рэсурсаў, неабходнасці іх рацыянальнага выкарыстання.

Фарміраванне экалагічнай кампетэнцыі на ўроках біялогіі ва ўмовах сучаснай школы абумоўлена мэтамі, задачамі, зместам навучальных праграм. Аналіз блока кампетэнцый

навучальных праграм па біялогіі для 10-х і 11-х класаў паказаў, што вызначэнне экалагічнай кампетэнцыі ў праграмах абсалютна ідэнтычна, нягледзячы на тое, што тэмы дадзеных курсаў істотна адрозніваюцца [7; 8]. Таксама экалагічная кампетэнцыя адносіцца да прадметных кампетэнцый, разам з прыродазнаўчай, здароўезберагальнай і натуральна-навуковай кампетэнцыямі. З нашага пункту гледжання, гэта не зусім карэктна, так як экалагічная кампетэнцыя мае больш шырокі сэнс і глыбіню, у сілу чаго паглынае прадстаўленыя, больш прыватныя, кампетэнцыі.

У кантэксце разумення экалагічнай кампетэнцыі як метапрадметнай, здароўезберагальнай, прыродазнаўчай і натуральна-навуковай кампетэнцыі могуць выступаць кампанентамі, асобнымі аспектамі экалагічнай кампетэнцыі. Гэта абумоўлена тым, што захаванне здароўя чалавека магчыма толькі ў экалагічна бяспечнай абстаноўцы, што вызначае здароўезберагальны аспект экалагічнай кампетэнцыі. Паважлівае і гуманнае стаўленне да жывых арганізмаў грунтуецца на аснове гарманічных экалагічных узаемаадносін чалавека з навакольным асяроддзем, што вызначае прыродазнаўчы аспект экалагічнай кампетэнцыі. Прымяненне на практыцы біёлага-экалагічных ведаў, уменняў і навыкаў, а таксама трансфармацыя іх у напрамку ўстойлівасці прыродных экасістэм, балансу ў сістэме «прырода – чалавек – прырода» складае сутнасць натуральна-навуковага аспекту экалагічнай кампетэнцыі.

Такім чынам, экалагічная кампетэнцыя можа разглядацца як прадметная і метапрадметная, якая вызначае сфарміраванасць экалагічнай свядомасці навучэнцаў, гуманнае стаўленне да навакольнага асяроддзя, змяненне ладу жыцця ў напрамку да канструктыўнага ўзаемадзеяння чалавека і навакольнага асяроддзя, выключэнне толькі спажывецкіх адносін да прыроды і яе багаццяў. Экалагічная кампетэнцыя выступае як здольнасць навучэнцаў сістэмна думаць у структуры «прырода – чалавек – грамадства», самастойна ўжываць атрыманыя веды на аснове сфарміраванай экалагічнай грамадскай, мыслення, свядомасці, а таксама пераўтвараць гэтыя веды для экалагічна бяспечнай дзейнасці.

Спіс выкарыстаных крыніц

1 Бакиров, Т. С. Оптимизация процесса формирования экологической культуры старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. С. Бакиров ; Татар. гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2006. – 26 с.

2 Глазачев, С. Н. Экологическая культура учителя: исследование и разработка экогуманитарной парадигмы : монография / С. Н. Глазачев. – М. : Современ. писатель, 1998. – 431 с.

3 Дорошко, О. М. Экологическая педагогика : пособие для студентов педагогических специальностей вузов / О. М. Дорошко ; Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». – Гродно : ГрГУ, 2002. – 182 с.

4 Ермаков, Д. С. Экологическая компетенция учащихся: содержание, структура, особенности формирования / Д. С. Ермаков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 1. – С. 86–91.

5 Захлебный, А. Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2. – С. 3–7.

6 Панфилова, Л. В. Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Панфилова ; Тольяттин. гос. ун-т. – Тольятти, 2002. – 42 с.

7 Учебная программа по учебному предмету «Биология» для X класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый уровень) : Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2020. – С. 4–5.

8 Учебная программа по учебному предмету «Биология» для XI класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый уровень): Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – С. 164–165.

9 Эрдынеева, К. Г. Экологическая компетентность как феномен педагогической реальности / К. Г. Эрдынеева, Э. Б. Кадашникова // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 1. – С. 59–62.

УДК 37.015.31:001.895

Е. А. Колесниченко
г. Гомель, ГОИРО

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРАХ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье анализируется проблема преодоления психологических барьеров в профессиональной деятельности педагога. Исследуются специфика проявления, причины, типы, коррекция и влияние психологических барьеров на инновационную деятельность педагогов.

Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его инновационная деятельность. Под инновационной мы понимаем целенаправленную деятельность педагога, основанную на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики, освоение новых, инновационных способов организации образовательного процесса, использование современных методик и технологий. Конечно, характер инновационной деятельности педагога зависит и от существующих в конкретном учреждении условий, но прежде всего от уровня его личностной готовности к этой деятельности. Многие педагоги уже сегодня готовы к серьезной поисковой работе, разработке авторских программ, проектов, современных педагогических технологий, позволяющих совершенствовать образовательный и воспитательный процессы.

Однако в ходе реализации инновационной деятельности современный педагог может сталкиваться с преодолением ряда барьеров, в том числе и психологических, которые побуждают его выйти за пределы сложившейся и знакомой ему «системы координат», традиционных способов решения профессиональных задач и осуществить переход на другую научную платформу или точку зрения. Исследования показывают, что в процессе профессиональной деятельности у значительной части педагогических работников формируются определенные стереотипы мышления, складываются инерционность системы ценностей, «затвердение» убеждений, нежелание или боязнь, мешающие эффективно выполнять инновационную деятельность. Так, психологические барьеры, по мнению российских ученых В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой являются отражением в сознании человека некоего внутреннего препятствия, выражающегося в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности [1, с. 163].

Известно, что все новое и неизвестное у человека изначально вызывает определенное напряжение, тревогу и даже страх, которые, в свою очередь, могут явиться причиной возникновения отрицательных чувств, закрепления в профессиональном сознании педагога ряда устойчивых стереотипов и ограничений. Вот почему профессиональные инновации у определенной части педагогических работников могут восприниматься как неоднозначные, а порой и как болезненные. В то же время следует отметить, что психологическое сопротивление

в определенных ситуациях может иметь положительный результат. Так, наличие психологических барьеров препятствует проведению в жизнь скоропалительных и непродуманных решений, активизирует деятельность по выявлению ряда существенных недостатков начального замысла и нахождение более совершенных вариантов решения воплощения нововведения. Психологические барьеры могут также выполнять функцию определенного индикатора, с помощью которого новатор оперативно получает информацию о существенных слабостях принятого им решения и необходимой корректировки своих действий.

Любое нововведение затрагивает интересы, ценностные ориентации и установки педагогов. Выделяют когнитивный и регулятивный типы психологических барьеров перед всем новым и неизвестным. Следует отметить, что данные типы психологических барьеров в профессиональной деятельности современных педагогов являются наиболее часто встречающимися. Мы разделяем мнение российского исследователя Л. С. Подымовой, которая считает, что психологические барьеры когнитивного характера проявляются у педагога тогда, когда у него отсутствуют или не в должной степени сформированы определенные знания о новом, нет базовой чувствительности к новизне, вследствие чего все передовое и новое может вызывать у педагога пассивное сопротивление. Под регулятивными психологическими барьерами в педагогической деятельности понимаются определенные базовые установки недоверия учителя к любым инициативам как со стороны своих коллег, так и руководства. Данная личностная установка, как правило, принимает разнообразные формы активного и некритичного противодействия педагога любым нововведениям [1, с. 168].

Достаточно распространенным в педагогической деятельности психологическим барьером к инновациям является защита, которая зачастую проявляется у педагога неосознанно и выражается в искажении обычного поведения. Ее проявлениями могут стать немотивированная робость, неуверенность в себе, мнительность. К наиболее изученным видам психологической защиты относят: отрицание, подавление, рационализацию, проекцию, идентификацию, отчуждение, замещение, катарсис и др. Следует отметить, что педагог начинает понимать значимость и ценность педагогических инноваций, когда рискует их полностью лишиться. В кризисный период у него может рухнуть устоявшееся отношение к себе, другим, профессиональной деятельности в целом, формироваться новая система ценностей, изменяться критерии оценки принятых решений и др. В этой связи инновационный риск является своего рода источником и важным условием для принятия педагогом решения об изменении своего поведения. Общее отношение к нововведению зачастую строится одновременно на смешении боязни и увлеченности новшеством.

Одним из важных механизмов освоения профессионально-педагогического инновационного поведения является идентификация. В психологии под идентификацией понимают частично осознаваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей и перенос на него (них) желательных для себя чувств и качеств. Идентификация традиционно связана с процессом отождествления себя с конкретным лицом, либо соотнесения себя с определенным психологическим типом, родом, классом, научной школой. Не случайно, что учителя, которые считают себя последователями определенного педагогического движения («занковцы», «шаталовцы», «харламовцы» и др.) разделяют и опираются в своей профессиональной деятельности на нормы, ценности и установки уважаемых и авторитетных для них коллег. Поэтому при организации инновационной педагогической деятельности следует помнить, что принадлежность педагога к определенному инновационному движению может рассматриваться как важный ресурс формирования чувства собственного достоинства, повышения самоуважения, преодоления чувства незащитности. Идентификация также может стать средством самовоспитания педагога и формирования профессиональной эмпатии как ощущения эмоциональной общности с чувствами и состояниями своих коллег.

Антиинновационные барьеры в педагогической профессии могут быть обусловлены как социально-психологическими особенностями той среды, членом которой является педагог, так и его индивидуально-личностными особенностями. Внешне инновационные барьеры, как правило, выражаются в форме определенных стилистически устоявшихся «защитных

стереотипных высказываний». Согласно исследованию российского ученого А. И. Пригожина, можно выделить ряд инновационных стереотипов, построенных по принципу: «Да, но...». Некоторые из них могут быть применимы и к ситуациям педагогических нововведений. Перечислим наиболее распространенные из них, которые указаны в работах А.И. Пригожина:

1. «Это у нас уже есть». В данном случае противник инноваций приводит пример, действительно сходный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством, а оппоненту приходится доказывать значимость различий и обманчивость сходства.

2. «Это у нас не получится». В данном утверждении противник инноваций перечисляет ряд особенностей, объективных (субъективных) условий, которые делают невозможным данное нововведение.

3. «Это не решает наших главных проблем» – в этом высказывании у противника инноваций мы наблюдаем позу сторонника категоричных и радикальных решений. Если инноватор здесь займет позицию недостаточно смелого и активного проводника новых идей, то сопротивляющемуся гарантировано право отвергнуть любое новшество, поскольку разведение главного и второстепенного всегда дело интерпретации.

4. «Это требует доработки». В данном высказывании сопротивляющийся инновациям педагог выделяет ряд существенных недостатков и ограничений, которые, как правило, всегда неизбежны, ибо всякий проект нуждается в апробации и доводке в рабочем режиме. Однако, тем самым, любое новшество наделяется характеристикой «сырого», «недодуманного до конца», а значит хотя и нужного, но не готового к применению.

5. «Здесь не все равноценно». В данном варианте у сопротивляющегося инновациям педагога ставка делается на отсечение деталей по любому из названных выше соображений. Новшество либо становится «безобидным» по-своему инновационному потенциалу, «приручается», либо оказывается бессмысленным, ибо ощутимого эффекта не предвидится.

6. «Есть и другие предложения». В данном случае противник инноваций указывает на реальную альтернативу предложенному новшеству, а его оппонент ставится в конкретные отношения с параллельными инноваторами, что перемещает ракурс с решения проблемы в сферу их взаимоотношений между собой.

Распространенными психологическими причинами сопротивления педагога к инновационной деятельности являются: страх как боязнь признания собственной некомпетентности, личностная незрелость, негативное самовосприятие, характеризующееся заниженной самооценкой, боязнью высказывать открыто свои мысли, идеи, чувства, ригидность или «вязкость» мышления, излишняя тревожность относительно собственной самооценки, преобладание в деятельности ориентации на стремление избегания неудач, а не на достигательную мотивацию, что также влечет за собой уклонение от разного рода нововведений, в которых видится чрезмерный, неоправданный риск и непредвиденные трудности. Также психологическими барьерами педагога на пути к инновационной деятельности могут стать излишняя склонность к конформизму, выражающаяся в стремлении быть похожим на других коллег, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.

Таким образом, следует заключить, что даже фрагментарный анализ вышеуказанной проблемы показывает, что современному педагогу необходимо избавиться от ряда психологических барьеров и «комплексов», мешающих и ограничивающих его в реализации своей инновационной деятельности. Современное белорусское образование требует от педагогического работника устойчивого, активного, системного инновационного поведения, где инновационные процессы в образовании объективно задают новый тип профессионального сознания и поведения педагога, как субъекта своей педагогической деятельности.

Список использованных источников

1 Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с.

2 Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 270 с.

УДК 37.015.3:005.336.2-057.86:37

М. Ю. Кошель, Е. Е. Кошман
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Рассматривается психологическая и педагогическая культура педагога и проблемы ее развития. Обосновываются структурные компоненты и основополагающие нравственные показатели психологической и педагогической культуры педагога. Раскрываются личностные качества педагога, характеризующие уровень его педагогической культуры.

В настоящее время общество предъявляет высокие требования не только к организации педагогического процесса, использованию и внедрению инновационных технологий, но и к личности педагога. Профессия педагога характеризуется многофункциональностью и полинаправленностью деятельности.

Во многих литературных источниках (Л. Н. Клименко, Л. М. Митина, Ю. И. Салов и др.) акцентируется внимание на многообразии культур в деятельности педагога (педагогическая, психологическая, методическая, политическая, нравственно-эстетическая, коммуникативная, технологическая, духовная, физическая). Одной из главных, на наш взгляд, является психолого-педагогическая культура, под которой понимается специфическая профессиональная категория, определяющая степень овладения преподавателем педагогическим опытом, совершенствования учебно-воспитательного процесса [1, с. 138].

Научные предпосылки возникновения понятия «психологическая культура» мы можем встретить в трудах представителей «психологической антропологии» (А. А. Белик, Г. Мюррей, В. И. Слободчиков, М. Спиро, Д. Хонигман, Ф. Хсю и др.) и культурно-исторического направления в психологии (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. Коул). Основа для научной разработки явления психологической культуры как внутренней культуры человека представлена в работах таких классиков зарубежной и отечественной психологии, как Б. Г. Ананьев, Н. Я. Басов, В. Вундт, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, З. Фрейд, К. Юнг [2].

Анализируя исследования феномена психологической культуры можно отметить, что за основу методологических основоположений в трудах подавляющего большинства авторов выдвигаются структурно-функциональные, деятельностные, аксиологические плоскости анализа, в меньшей степени анализ производится с точки зрения системного и междисциплинарного подходов. В общей структуре исследователи считают данный феномен как целостное новообразование личности (А. А. Деркач, Е. Н. Гришина, Т. Е. Егорова, Л. С. Колмогорова, Н. Т. Селезнева, В. В. Семикин) [3].

Сформировавшаяся психологическая культура, по мнению исследователей Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. Т. Селезневой, В. В. Семикина, отражается как в характеристиках деятельности, в том числе в ее коммуникативном аспекте (эффективное социальное взаимодействие, успешная адаптация, саморегуляция, самореализация в профессиональной деятельности), так и в характеристиках личности (рост творческого потенциала, личностное и профессиональное самосознание, адекватная самооценка, психологическое здоровье и т. д.). Акцентируя внимание на различные элементы психологической культуры, большинство авторов (Л. Д. Демина, О. И. Мотков, Н. Т. Селезнева, В. В. Семикин) считают, что в ее структуре

следует разделять следующие компоненты: когнитивный, регулятивный, коммуникативный, аксиологический и рефлексивный [4; 9].

Педагогическая культура предполагает наличие таких личностных свойств педагога, как эрудиция, интеллигентность, высокая нравственность. Преподаватель всегда на виду у своей аудитории, для обучающихся он является авторитетом, его поведение может служить образцом. Для эффективного воздействия на студентов, преподавателю необходимо много работать над собой. Каждый педагог нацелен на передачу собственных знаний своим ученикам, которые будут усвоены на высоком уровне, помочь с самоопределением, содействовать всестороннему развитию обучающихся. Для этого он проявляет доброжелательность, учитывает интересы каждого обучающегося и не подавляет инициативность.

Во главе педагогической культуры находится общечеловеческая культура, основополагающими компонентами которой выступают: мироощущение, уровень образованности, отношение к труду, воспитанность, круг интересов, нормы, ценности и идеалы личности. Для педагога, обладающего высокой психолого-педагогической культурой, характерны следующие качества: последовательность, анализ поведения и поступков, чувство эмпатии, глубокая вера в каждого ребенка. Создавая в своем окружении здоровый микроклимат, являясь центром внимания для других людей, он может управлять запросами, чувствами и настроением каждого обучаемого в отдельности.

Педагогическая культура педагога синтезирует различные элементы умственной и практической деятельности. В ней можно выделить мировоззренческую, нравственную, профессиональную, интеллектуальную, эмоциональную, эстетическую и физическую стороны. Понимание социальной значимости педагогического труда мотивирует педагога постоянно совершенствоваться и повышать свой профессиональный уровень.

При раскрытии выше обозначенных культур, возникает такой феномен, как психолого-педагогическая культура, под которой понимается специфическая профессиональная категория, раскрывающая определенный показатель уровня овладения преподавателем педагогическим опытом развития учебно-воспитательного процесса [6]. Основополагающими нравственными показателями культуры каждого педагога являются честность, принципиальность, любовь к людям, самоотдача, тактичность. Когда профессия педагога является призванием человека, то это демонстрируется им в отношении к личности другого человека, к своим профессиональным обязанностям.

Педагогическая культура педагога неразрывно связана с высокой индивидуальной культурой, которая, в свою очередь, отражается в его профессиональном мастерстве, разносторонних знаниях, гармоничности личности, соблюдении педагогического такта, умении получать доверие студентов, а также способность стать с ними единомышленниками. Насколько успешно будет сформирована педагогическая культура педагога зависит от его личностных качеств. Это объясняется тем, что:

– для эффективного воздействия на личность необходимо быть искренне заинтересованным в их судьбе, проявлять уважение к человеческому достоинству, быть наблюдательным, обладать психологической прозорливостью, стремиться понять душевное состояние обучающегося, раскрыть индивидуальные особенности личности каждого из них;

– в каждой конкретной педагогической ситуации при принятии решения педагогу необходимо быть уверенным в своих психолого-педагогических знаниях и не допускать проявления резких эмоций и высказываний.

В процессе взаимодействия с обучающимися педагогу необходимо соблюдать меру, что выступает показателем его уровня культуры, демонстрирует способность соблюдать педагогический такт, который в психологии рассматривается как проявление чувства меры, выбор наиболее подходящей в конкретном случае формы и содержания педагогических воздействий в ходе учебно-воспитательной деятельности. Он предполагает выдержку и уравновешенность, внимательность и высокую требовательность, уважение к обучающимся со стороны преподавателя [7].

Педагогический такт проявляется в требовательности без дерзости и пустяковой придирчивости, воздействии на обучающихся при помощи убеждений и предупреждений. Следует уметь раздавать команды или выражать пожелания без упрашивания, но и без высокомерия; уметь слушать собеседника, не показывая чувства собственной важности; подходить ответственно и с пониманием к тому, что сказал собеседник, независимо от уместности и грамотности высказывания. Выдержка, дисциплинированность и деловой тон общения без холодности и раздражительности способствуют взаимопониманию и являются показателями культуры педагога.

Профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек» (по типологии отечественного психолога Е. А. Климова), следовательно, умение общаться является для педагога ведущим, профессионально важным качеством [8]. Общение является фундаментом педагогической деятельности. От того, как педагог общается с обучающимися, зависит степень их познавательного интереса к предмету, а, следовательно, и учебная мотивация. Стиль педагогического общения в большинстве своем определяет степень овладения учащимися предметными знаниями и умениями, формирует культуру межличностных отношений, способствует созданию соответствующего морально-психологического климата процесса обучения. Общение выступает важным фактором социализации личности.

Педагогическое общение – это процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, содержательной характеристикой которого является обмен информацией, познание личности партнера по педагогическому общению, а также организация совместной деятельности. При этом информация может передаваться как вербальными (речевыми), так и невербальными средствами. Речевое общение – это общение посредством слова. Педагог А. С. Макаренко считал, что педагогом-мастером учитель может стать лишь тогда, когда научится произносить даже самые простые слова и фразы с 15–20 интонационными оттенками.

Если говорить о том, с какими трудностями сталкивается современное образование, и какие проблемы ему предстоит решить для повышения качества предоставляемых им услуг, то можно выделить следующие моменты (по А. М. Руденко):

- недостаточная интенсивность и эффективность взаимодействия педагога и учащегося, а именно низкая активность обучающихся в процессе обучения. Задача педагога – не только самому работать на уроке, а мотивировать учащихся к не менее продуктивной работе. При этом, это должна быть не эпизодическая активность по определенным предметам, а создание целой системы обучения, системы всех методик, при которых обучающиеся не смогут быть пассивными в процессе обучения;

- перегруженность учебных предметов. Обучающиеся должны овладеть большим количеством информации, по не менее большому количеству предметов, за короткий промежуток времени. При этом процесс усвоения знаний у каждого учащегося происходит по-разному, кто-то способен понять излагаемый материал сразу, а кому-то необходимо дополнительное объяснение и время для усвоения знаний;

- отказываясь от воспитательной функции, от роли «воспитателя» и отдать предпочтение роли «обучающего». Следует стремиться к преобразованию позиций педагога и обучающегося в личностно-равноправные, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей. Педагог должен не воспитывать, но актуализировать исследовательскую активность самого обучающегося, стимулировать у него желание к личностному росту, создавать условия для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач;

- остро стоит вопрос о необходимости индивидуализации процесса обучения, о непременном учете возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, соответствующей дифференциации знаний, оценок, а самое главное – программ. Прослеживается общая ориентировка обучения на середняка, на обучающихся с средней успеваемостью, но при этом одинаково нехорошо как высоко успевающим, так и отстающим ученикам;

- нежелание значительной части учителей работать по-новому, с учетом последних достижений педагогики. Педагоги просто не успевают за инновационными научными до-

стижениями в области информационных технологий. Старшая возрастная категория педагогов (а это сегодня основной костяк любого учебного заведения) «дорабатывает» свой трудовой стаж и не считает нужным овладевать инновациями.

Таким образом, психолого-педагогическая культура педагога является базовой составляющей его профессионально-педагогической культуры и определяет успешность взаимодействия преподавателя с учащимися. Именно от уровня компетентности педагога зависит, какие цели ставит перед собой педагог, как будет проходить процесс обучения, сможет ли он стать авторитетом для обучающихся и мотивировать их на получение новых знаний, необходимых для личностного развития каждого отдельного учащегося.

Список использованных источников

- 1 Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
- 2 Вераксин, В. Н. Психолого-педагогический практикум / В. Н. Вераксин. – М. : Феникс, 2012. – 288 с.
- 3 Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Феникс, 2012. – 510 с.
- 4 Колмогорова, Л. С. Психологическая культура как целевой ориентир деятельности службы практической психологии образования / Л. С. Колмогорова. – М. : Владос-Пресс, 2002. – 360 с.
- 5 Макаренко, А. С. Воспитание в советской школе / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1966. – 255 с.
- 6 Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 2004. – 215 с.
- 7 Руденко, А. М. Основы педагогики и психологии / А. М. Руденко. – М. : Феникс, 2018. – 384 с.
- 8 Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 256 с.
- 9 Семикин, В. В. Психологическая культура в образовании человека : монография / В. В. Семикин. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 155 с.

УДК 378.091.21-057.875

Е. Е. Кошман
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПРИНЦИП СИСТЕМНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И СХЕМАТИЗАЦИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается сущность принципа системной дифференциации и схематизации в экологическом образовании студентов. Раскрываются требования, предъявляемые к принципу системной дифференциации и схематизации в экологическом образовании студентов и обосновывается его гарантийность.

В своей длительной истории человечество крупномасштабно изменяет и преобразует окружающую природную среду. В той мере, в какой люди изменяют внешнюю природу, они преобразуют себя, свою внутреннюю, психологическую, интеллектуальную и духовно-нравственную среду. Разрушенная природная среда есть результат и вещественная материализация духовной деградации современного человека, поэтому одна из задач экологического

образования состоит в том, чтобы научить человека действовать в природной среде на основе принятия экологически ответственных решений.

Потребность в установлении культурных, ценностных норм взаимодействия в системе «человек – общество – производство – природа», осознании ответственности людей перед окружающей средой, разумном управлении экологической деятельностью, развитии экологического мышления, мировоззрения и сознания в целом является одной из главных составляющих нашего общества. Особенно это ярко выражается в сфере профессиональной деятельности человека.

Данная проблема базируется на основных противоречиях, которые сегодня имеются в социокультурном, экологическом и образовательном пространствах. К ним относятся противоречия между:

- становлением постиндустриального общества, характеризующегося творчеством, опорой на знание, коэволюционностью, инновационностью, биоцентризмом, ноосферностью и неготовностью человека к адекватному экологическому бытию в нем;

- господством технократического, потребительского отношения к природе на фоне формально-декларируемого экологического принципа и недостаточным осознанием потребности в гуманитарном подходе к рассмотрению экологических проблем в социуме;

- необходимостью подготавливать обучающихся к осуществлению экологически обоснованной деятельности в природе и недостаточно эффективной деятельности педагогической системы в этом направлении;

- информационно-репродуктивным характером обучения, который доминирует в современной образовательной системе, и самоопределением студентов, способных к творческому, критериальному экологическому осмыслению социокультурной ситуации и профессиональной деятельности.

Разрешение данных противоречий возможно, если экологическая составляющая будет являться стратегической линией деятельности в различных сферах человеческой деятельности, особенно в системе образования, т. к. экологическое образование строится на основе диалога многих естественных и гуманитарных дисциплин, связывая наши действия с последствиями завтрашнего дня. Значимость экологического образования для развития личности обучающихся заключается в том, что усвоение совокупности мировоззренческих идей и нравственно-экологических знаний, интеллектуальных и природоохранных умений и навыков приводит к формированию основ экологической культуры. Идеалом цели образовательных систем становится личность, обладающая определенной внутренней свободой, независимостью в своих мнениях, словах, поступках; личность, которая строит свои отношения с природой и окружающей средой как с целостным образованием, рефлексировав позицию субъективных отношений [2].

В настоящее время в соответствии с программно-нормативными документами в области образования и научно-педагогическими исследованиями в области экологии главной целью и основным направлением общего экологического образования стало развитие экологической культуры как части общей культуры учащегося, проявляющейся в его духовной жизни, поступках в быту и повседневности. То есть, уже предусматривается более глубокое системное и поступательное овладение основами экологии с гуманистическим и культурологическим акцентом на осознание роли природы в жизни людей, а также развитие более объективного, с позиции общечеловеческих ценностей, взгляда на роль самого себя в природе.

По мнению ученых и практиков, становление экологической культуры личности более эффективно происходит в системе образования на основе реализации субъект-субъектных отношений, организации коллективной мыследеятельности и рефлексивности. Образование во всем обозримом пространстве человеческой истории выступало как передача и усвоение образца, культурной нормы, усвоение систематизированных знаний, то есть сведений проверенных, общепризнанных, необходимых и упорядоченных [3].

Наиболее эффективно процесс формирования экологической культуры студентов можно осуществлять на основе принципа дифференциации и схематизации, который являет-

ся одним из «новых» общепедагогических принципов, вытекающих из современного нейрофизиологического и психолого-педагогического знания. Этот принцип выражает чрезвычайно важную закономерность образования вообще и экологического образования в частности и имеет прочное обоснование в психолого-педагогической литературе. Его объективность и научная состоятельность обосновывается в трудах Н. И. Чуприковой, А. А. Потебни, Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, В. Ц. Цатурова и др.

Развитие когнитивных структур в онтогенезе идет по линии их прогрессивного усложнения и всецело подчиняется принципу (закону) системной дифференциации. Этот закон состоит в том, что более развитые, сложные, высоко расчлененные и иерархически упорядоченные когнитивные структуры, допускающие широкий, глубокий, многоаспектный и гибкий анализ и синтез окружающей действительности, развиваются только из более простых, диффузных, глобальных или плохо расчлененных структур путем их постепенной дифференциации [4]. Важнейшие требования, предъявляемые принципом системной дифференциации к экологическому образованию студентов, заключаются в том, что процесс становления экологической культуры должен начинаться с усвоения знаний, имеющих обобщенный, принципиально теоретический характер. Огромную помощь в усвоении данных знаний учащимися оказывает схематизация учебного материала.

По мнению О. С. Анисимова, схемы выступают удобными предметами оперирования, которые обеспечивают первичный опыт манипулирования конструкциями, изучения возможностей в их изменении, применении в решении интеллектуальных задач, опыт трансформаций конструкции, их упрощения, усложнения, отнесения к объекту, соотнесения оперирования конструкциями, их трансформации с ходом мыслительного процесса, процессом решения задач, постановки и решения проблем, в понимании и критике, в изложении мнений и т. п. [1, с. 148]. Схемы, в силу их «статичности» и пошаговой переструктурируемости, морфологичности, подчиненности замыслу манипулирующего ими, легко осознаются как обладающие нормативностью, предписывания, вынуждения к вполне определенному обращению с ними. Они достаточно быстро становятся предметом группового манипулирования, совместного и параллельного, стимулируют к сплочению, согласованности мыслительных действий [1, с. 149].

Автор отмечает, что схемы позволяют проходить последовательный путь от самовыражения и стихийности мысли к предельным, логически организованным и культурно-рефлексивным формам организации мышления. Но траектория этого пути, задержки, конечные пункты, в которые «приходит» мыслитель зависят от его индивидуальных качеств и опыта, среды мыслительного бытия. Если среда стимулирует понимания и принятия задач и критериев, специфичных для все более сложных этапов на этом пути, то при фиксированных особенностях мыслитель пройдет большое количество этапов. Более же частные и конкретные знания, в том числе различного рода эмпирические знания должны выводиться из обобщенно-теоретического знания как из своей единой генетической основы.

Экологическое образование студентов должно быть ориентировано на поэтапное раскрытие принципов научной экологии и этических норм, на объяснении и понимании основных экологических закономерностей, на выявление механизмов развития и взаимодействия различных природных и антропогенных факторов.

Экологическое образование должно обеспечивать не только усвоение студентами основных теоретических положений современной экологической науки, но и умение конкретизировать эти положения множеством частных эмпирических знаний и умений (фактов, примеров и т. д.). Формирование знаний об экологической действительности одновременно должно являться формированием этических отношений к этой действительности.

Реализация данного принципа гарантируется направленностью экологического образования на формирование у студентов теоретического мышления и построением учебного процесса от простого к сложному, от общего к частному и конкретному; реализацией процедуры схематизации, использованием исследовательской, проектной деятельности студентов в образовании и рефлексивно-деятельностным характером обучения.

Список использованных источников

- 1 Анисимов, О. С. Метод работы с текстами и интеллектуальное развитие / О. С. Анисимов. – М., 2015. – 416 с.
- 2 Левко, А. И. Проблема ценности в системе образования / А. И. Левко, Л.В. Ахмерова. – Минск : НИО, 2010. – 311 с.
- 3 Мамедов, Д. М. Культура, экология, образование / Д. М. Мамедов. – М. : Изд-во РЭФИА, 2014. – 51 с.
- 4 Экологическое образование: концепции и методические подходы / отв. ред. Н. М. Мамедов. – М. : Агентство «Технотрон», 2006. – 136 с.

УДК 37.018.11-053.2-055.1:316.362.31

Е. Е. Кошман, А. Ю. Лисовская
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ МУЖСКОГО ПОЛА В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

В статье раскрываются проблемы неполной семьи и особенности воспитания в них подростков мужского пола. Освещены распространенные ошибки и аспекты, возникающие в процессе воспитания подростков мужского пола в неполной семье, и обозначены особенности взаимоотношений с юношами в неполных семьях.

Процесс воспитания в неполной семье обычно деформирован, так как дети из неполных семей испытывают острую потребность в определенном социальном статусе и хотят иметь обоих родителей. При разрыве отношений, позиции родителей по поводу воспитания детей чаще всего расходятся, что, несомненно, сказывается на психологическом состоянии детей. Такая ситуация вызывает у ребенка чувство растерянности и неполноценности, поэтому дети из неполных семей обычно хуже адаптируются в социальной среде. Как отмечает И. Ф. Дементьева, проблема неполной семьи состоит в том, что ребенок часто встречается лишь с одной ролью родителя – либо только карающей, либо только поощряющей [3]. В неполной семье проблема неправильного выбора стиля воспитания наиболее усилена, так как ответственность целиком и полностью ложится на плечи одного родителя.

В неполной семье подросток, особенно мужского пола, находится практически без присмотра и, следовательно, на него воздействуют отрицательные примеры. Чаще всего в неполных семьях отсутствует единая устойчивая линия воспитания, это то, что обычно порождает слабохарактерность, избалованность подростка. Недостаточная требовательность к подростку, применение физических наказаний – все это приводит к возникновению лживости, трусливости. Отсутствие четкого режима дня в неполной семье вызывает у детей беспорядочность, рассеянность, неаккуратность. На появление определенных черт характера оказывает большое влияние неспособность принимать во внимание возрастные особенности подростка. Таким образом, неудовлетворение подростком потребности быть или хотя бы казаться взрослым, отношение к нему как к ребенку часто приводит к появлению и закреплению у него упрямства, капризности, негативизма, грубости [1].

Возможны и более серьезные деформации черт характера у детей мужского пола, воспитывающихся в неполных семьях. Переоценка или недооценка недостатков характера также неблагоприятно влияет на развитие подростков. Так, некоторые представители неполных семей склонны объяснять чрезвычайную капризность или недисциплинированность, невыдержанность подростков их нервностью. Это способствует укреплению у таких детей этих недо-

статков и появлению чувства вседозволенности. Плохо и когда не обращают внимания на повышенную возбудимость, неуравновешенность, повышенную обидчивость или полную безучастность ребенка, на такие симптомы, как бессонница, головные боли, тики, неоправданная слезливость [2, с. 279].

Многие исследователи обращают внимание на то, что часто сами подростки неправильно квалифицируют свои черты характера, принимая упрямство за силу воли, грубость – за правдолюбие и мужество, невежливость – за прямоту, высокомерие – за гордость и проявление чувства собственного достоинства. Педагог Ю. С. Жиров выделяет шесть наиболее распространенных ошибок, возникающих в процессе воспитания детей в неполной семье:

1) гиперопека, когда ребенок и проблемы, связанные с ним, выдвигаются на первое место в системе жизненных ценностей и ориентаций (утрированные формы любви);

2) отстраненность матери от собственно воспитательного процесса и чрезмерная ориентация на материальную заботу о ребенке. Такой ребенок в последствии начинает требовать от матери все большего, но, т.к. она уже не в состоянии выполнять возрастающие запросы, это становится причиной многочисленных конфликтов и переживаний;

3) препятствие контактам ребенка с отцом вплоть до настойчивого искоренения унаследованных от него качеств, что обусловлено неприязнью матери к бывшему мужу;

4) двойственное отношение к ребенку, проявляющееся то в приступах чрезмерной любви, то во вспышках раздражения. Подобное отношение приводит к возникновению неврозов у ребенка;

5) стремление матери сделать ребенка образцовым, несмотря на то, что у него нет отца. Мать становится «домашним надзирателем». Ребенок либо становится пассивным, либо включается в жизнь уличных компаний;

6) отстраненность матери от ухода за ребенком и его воспитания.

Причины таких ситуаций, как отмечает автор, могут быть разными, начиная от безответственности, избытка примитивных интересов, удовлетворению которых ребенок мешает, недоброжелательного отношения к ребенку, и вплоть до крайних случаев: алкоголизма матери, беспорядочности в сексуальных отношениях, проституции и других форм асоциального поведения.

Выделяют следующие особенности взаимоотношений с детьми в неполных семьях (по Г. Фигдору):

– у маленького ребенка, как правило, складываются эмоционально глубокие (симбиотические) взаимоотношения с родителем (особенно с матерью);

– значительное напряжение во взаимоотношениях в неполной семье, особенно материнской, может происходить, когда ребенок достигает подросткового возраста. Эмоциональное слияние на протяжении детства может помешать ребенку в становлении его автономности. Мать, находясь в сильной зависимости от ребенка, начинает тяжело переживать его первые шаги в самостоятельной жизни. Часто встречаются матери, которые манипулируют ребенком через свое здоровье. В этом случае подросток будет испытывать сильное чувство вины или агрессию;

– в диадических семьях, чаще типа «мать-сын», могут встречаться и своеобразные конфликты, напоминающие супружеские. Основаны такие конфликты на проецировании матерью на сына нереализованных претензий к его отцу;

– достаточно сложной в неполной семье является такая ситуация, когда оставшийся с ребенком родитель стремится доказать (продемонстрировать) обществу, что и один он может воспитать достойного человека. Часто при этом родитель стремится реализовать в ребенке собственные нереализованные планы и идеалы, при этом склонности и особенности ребенка игнорируются. В такой ситуации учащаются детско-родительские конфликты.

Подростки мужского пола в неполной семье не могут наблюдать отношений между мужчиной и женщиной, поэтому в большинстве случаев они вырастают без понимания целостной модели данных отношений. В будущем для них более проблематично будет строить

собственные отношения. Последствия отсутствия отца для детей являются катастрофическими по ряду аспектов (по Е. О. Браге):

- заниженная самооценка детей и скомпрометированная физическая и эмоциональная безопасность (дети постоянно сообщают, что чувствуют себя брошенными, когда их отцы не участвуют в их жизни, борются со своими эмоциями и эпизодическими приступами ненависти к себе);

- поведенческие проблемы (дети без отца имеют больше трудностей с социальной адаптацией и с большей вероятностью будут сообщать о проблемах в дружеской сфере; у многих развивается чванливый, пугающий образ в попытке скрыть свои основные страхи, обиды, беспокойство и несчастье);

- прогулы и плохая успеваемость (дети, оставшиеся без отца, имеют больше проблем в учебе, плохо набирают результаты на тестах по чтению, математике и мышлению; подростки без отцов с большей вероятностью будут прогуливать школу, у них более высокая вероятность исключения из школы; такие подростки из неполной семьи с меньшей вероятностью получают академическую и профессиональную квалификацию в зрелом возрасте);

- преступность среди молодежи, включая преступления с применением насилия (у 85 % молодых людей в тюрьмах отсутствует отец; дети, оставшиеся без отца, с большей вероятностью совершают преступления и попадают в тюрьму);

- беспорядочные половые связи (дети-сироты с большей вероятностью испытывают проблемы с сексуальным здоровьем);

- злоупотребление наркотиками и алкоголем (дети, оставшиеся без отца, чаще курят, употребляют алкоголь и злоупотребляют наркотиками);

- бездомность (у 90 % сбежавших из дома детей отсутствует отец);

- эксплуатация и жестокое обращение (дети, оставшиеся без отца, подвергаются большому риску физического, эмоционального и сексуального насилия, в пять раз чаще сталкиваются с физическим насилием);

- проблемы с физическим здоровьем (дети без отца сообщают о значительно большем количестве психосоматических симптомов и болезней, таких, как острая и хроническая боль, астма, головные боли и боли в животе);

- психические расстройства (среди юношей, росших в неполной семье, чаще встречаются дети с различного рода расстройствами личности, в частности, тревожность, депрессия и самоубийства);

- жизненные шансы (взрослые дети, выросшие без отца, чаще сталкиваются с безработицей, имеют низкие доходы, остаются на социальной помощи и становятся бездомными)

- будущие отношения (подростки из неполной семьи чаще разводятся; они с большей вероятностью будут иметь детей вне брака или вне каких-либо партнерских отношений).

Таким образом, неполнота семьи предполагает, что семья сталкивается со специфическими трудностями, которые влияют на процесс воспитания и, как следствие, на формирование личности. Эти проблемы негативно сказываются на членах семьи и препятствуют их адекватному функционированию в обществе. К ним относятся: проблема в материальном обеспечении семьи; проблема совмещения социальной роли матери (отца); проблема поиска брачного партнера. Еще одна проблема, с которой сталкивается неполная семья, – негативные стереотипы восприятия такой семьи со стороны общества. Неоднозначное общественное мнение порождает различные оценки этого явления. Одни предполагают, что данная проблема приобретает вид всемирной эпидемии и не поддается «лечению». Другие утверждают, что даже в неполной семье можно воспитать полноценную личность.

Список использованных источников

1 Брага, Е. О. Отсутствие отца в семейной структуре как детерминанта представлений об отцовстве [Электронный ресурс] / Е. О. Брага // Современные проблемы науки и образо-

вания. – 2013. – № 2. – Режим доступа : URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9075>. – Дата доступа : 14.09.2021.

2 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 2013. – 480 с.

3 Дементьева, И. Ф. Негативные факторы воспитания в неполной семье / И. Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 2001. – № 11. – С. 108–118.

4 Жиров, Ю. С. Проблемы неполной семьи – проблемы общества / Ю. С. Жиров // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2003. – № 3. – С. 18–24.

5 Фигдор, Г. Дети разведенных родителей / Г. Фигдор. – М. : Наука, 1995. – 376 с.

УДК 159.923.5

А. Н. Крутолевич

г. Гомель ГГУ имени Ф.Скорины

СВЯЗЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Самоактуализация представляет собой процесс саморазвития и становления личности, связанный с иерархией ценностей, направленный на выстраивание стратегии жизни. Одним из трех компонентов самоактуализирующейся личности студента является потребностно-мотивационный компонент. Остальные два – ценностно-смысловой и функционально-регулятивный. Самоэффективность раскрывает потребностно-мотивационную сферу человека и отражает его веру в успешность собственных действий. В статье представлены результаты корреляционного анализа переменных «самоактуализация» и «самоэффективность» студентов.

Основными теориями самоактуализации являются концепции А. Маслоу и К. Роджерса в рамках гуманистической психологии. Изучением самоактуализации занимались также К. Хорни, А. Адлер, Э. Фромм. В отечественной психологии данной проблемой занимались такие ученые, как Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская [3].

Студенческий возраст – важнейший период развития самосознания и зрелой самооценки. Именно в период обучения в университете индивид приобретает новую способность – способность к самообразованию. Способность к самообразованию активизируется на фоне развития самосознания. Способность к самообразованию затрагивает не только профессиональное становление, но и познание самого себя и своей индивидуальности, своего потенциала. Самоактуализация личности рассматривается психологами как непрерывный процесс актуализации и развития способностей, формирование готовности к продуктивным личностным и профессиональным изменениям [4].

Готовность к изменениям связана с оценкой своей собственной самоэффективности. Согласно А. Бандуре, самоэффективность – это «вера в собственные возможности справиться с трудными жизненными ситуациями». Оценки самоэффективности позволяют спрогнозировать не только общий уровень достижений, а также то, как цели, желания и мотивы воплощаются в жизнь. Исследования показали, что профессиональный успех напрямую связан с оценкой своей самоэффективности. Практически все люди могут ставить перед собой те или иные цели и желания достижения этих целей. А. Бандура и многие исследователи обнаружили, что индивидуальная самоэффективность играет важную роль в том, какие цели ставит перед собой индивид [2].

Гипотетически рассматривался вопрос о прямой связи параметров общей самоэффективности и самоактуализации студентов. С целью выявления характера связи между этими двумя параметрами было проведено исследование. На первом этапе будет представлена описательная статистика: средние значения, стандартные отклонения, минимальные и макси-

мальные значения по методике «Самоактуализация личности» А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина и по методике изучения общей самооффективности личности (Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека). Далее будут представлены результаты корреляционного анализа по выявлению взаимосвязи самооффективности и самоактуализации студентов.

Для определения особенностей самоактуализации у студентов использовался опросник «Самоактуализация личности». Опросник содержит 100 вопросов с одним возможным вариантом ответа из двух. Опросник содержит 11 шкал. Оценка общей самооффективности личности осуществлялась при помощи методики Р. Шварцер, М. Ерусалем в адаптации В. Ромека. Методика включает в себя 10 утверждений, оценка которых дается по 4-х балльной шкале Ликерта. Для низкого уровня общей самооффективности количество баллов не должно превышать 27, для среднего уровня самооффективности количество баллов составляет от 27 до 35, для высокого уровня самооффективности суммарное количество баллов должно составить более 35. Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. В исследовании приняли участие студенты в количестве 48 человек: юноши факультета физической культуры и девушки факультета психологии и педагогики. Средний возраст составил 18,84, минимальный возраст – 17 лет, максимальный – 22 года. Среди опрошенных студентов 44 % составили девушки и 56 % – юноши. Общий показатель по шкале «Самоактуализация» среднее арифметическое значение (M) составило 52,39, со стандартным отклонением (S) равным 9,215.

По шкале «ориентация во времени» среднее арифметическое значение (M) составило 5,61, со стандартным отклонением (S) равным 2,319. По шкале «ценности» среднее арифметическое значение (M) составило 8,84, со стандартным отклонением (S) равным 2,531. По шкале «взгляд на природу человека» среднее арифметическое значение (M) составило 4,10, со стандартным отклонением (S) равным 1,599. По шкале «потребность в познании» среднее арифметическое значение (M) составило 5,33, со стандартным отклонением (S) равным 1,688. По шкале «стремление к творчеству и креативность» среднее арифметическое значение (M) составило 8,81, со стандартным отклонением (S) равным 2,482. По шкале «автономность» среднее арифметическое значение (M) составило 7,97, со стандартным отклонением (S) равным 2,401. По шкале «спонтанность» среднее арифметическое значение (M) составило, со стандартным отклонением (S) равным 2,257. По шкале «самопонимание» среднее арифметическое значение (M) составило 4,87, со стандартным отклонением (S) равным 1,708. По шкале «аутосимпатия» среднее арифметическое значение (M) составило 7,65, со стандартным отклонением (S) равным 2,627. По шкале «контактность» среднее арифметическое значение (M) составило 5,26, со стандартным отклонением (S) равным 1,591. По шкале «гибкость в общении» среднее арифметическое значение (M) составило 5,06, со стандартным отклонением (S) равным 1,365.

По полученным результатам можно сделать вывод, что наиболее выраженными проявлениями самоактуализации у студентов являются такие качества личности, как стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми (шкала «ценности»), творческое отношение к жизни (шкала «стремление к творчеству и креативность»), автономное независимое самопонимание (шкала «автономность») и осознаваемая позитивная «Я-концепции», которая служит источником устойчивой адекватной самооценкой (шкала «аутосимпатия»), умение устанавливать прочные и доброжелательные отношения с окружающими, поддерживать полезные и приятные контакты с другими людьми (шкала «контактность»).

В дополнение к тесту по самоактуализации использовалась методика изучения общей самооффективности личности (Р. Шварцер, М. Ерусалем в адаптации В. Ромека). Среднее арифметическое значение по шкале «Самооффективность» составило 29,39 со стандартным отклонением 5,487. Согласно В. Ромек для низкого уровня самооффективности количество набранных баллов не должно превышать 26, средний уровень определен 27–34 баллами, а для высокого уровня необходимо набрать свыше 35 баллов. Для участников нашего исследования установлено, что у 32 % опрошенных имеют низкий уровень самооффективности, 48,5 % имеют средний уровень самооффективности, а у 19,5 % выявлен высокий уровень са-

моэффективности. Полученные данные говорят о том, что у большинства опрошенных уровень общей самооффективности низкий и средний.

Гипотетически рассматривался вопрос о взаимосвязи параметров самоактуализации и самооффективности студентов. Данных по шкале «общая самооффективность» и по шкале «самоактуализация» составляет $r=0,102$ при $p=0,49$, что говорит о статистически недостоверном результате. Исследование не выявило связи между переменными «самоактуализация» и «общая самооффективность».

Возможно, что для большинства участников исследования в возрасте 18–19 лет стремление к самоактуализации не является основополагающим. Дискутабельным объяснением недостоверности взаимосвязи является и то, что у большинства опрошенных студентов уровень самооффективности невысокий. В силу возраста многие из студентов еще не выработали пути повышения общей самооффективности личности и не полностью осознали необходимость к саморазвитию (самоактуализации). К. А. Абульханова-Славская считает, что самореализация возможна лишь тогда, когда полностью сформирован свой «образ Я» и имеется готовность личности к самореализации [1]. А. Маслоу считал, что молодые люди в силу недостатка опыта не могут в полной мере сформировать представление о себе, так как система ценностей у них полноценно не сформирована, у них нет жизненного опыта, который предполагает не только переживание успеха, но и переживание неудачи. «Перфекционистские иллюзии» и «слабое осознание своих пороков» не дают им возможности полноценно понимать и сострадать другим.

Список использованных источников

- 1 Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
- 2 Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 218 с.
- 3 Большакова, О. Н. Особенности развития самоактуализации студентов / О. Н. Большакова // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2011. – № 7. – С. 27–31.
- 4 Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

УДК 37.015.31-053.4:792:303.687.4

Э. М. Кушнерова
г. Гомель, ГОИРО

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИГУРОК ОРИГАМИ В ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема статьи затрагивает актуальные вопросы развития и совершенствования творческих способностей подрастающего поколения. Указан благоприятный период для развития творческих качеств личности – дошкольный возраст. Найден один из важнейших методов творческого развития – театрализованная игра. Раскрыта интегративность театрализованной деятельности, в которой восприятие, мышление, воображение, речь выступают в тесной взаимосвязи друг с другом, проявляясь в разных видах детской активности – речи, движении, изобразительной деятельности и творчестве. Определена необходимость создания «театра оригами» в детском саду для формирования творческих компетенций дошкольников.

Одним из важнейших процессов психической жизни детей является творчество. Формирование личности в дошкольном возрасте неразрывно связано с развитием творческих способностей. Средством творческого развития дошкольников является театральная-игровая деятельность, применяемая в детском саду как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности.

Наиболее понятным и привлекательным способом переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций для дошкольников является игра. Театрализованная игра как один из ее видов является важным средством процесса осмысления нравственного подтекста литературного или фольклорного произведения. В театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают внутренние причины того или иного поведения, настроения. Театрально-игровая деятельность является эффективным средством самовыражения ребенка, а также совершенствования его речевого развития [1].

Театрализованная игра и игра дошкольника имеют общую природу, которая раскрывается в потребности ребенка играть. Важную роль в игровой деятельности занимает игровой предмет. Ключевым инструментом для театральной деятельности служит игрушка. А игрушка, сделанная самим ребенком, является важнейшим и эффективнейшим педагогическим средством. Фигурки оригами в кукольном театре – это целостность двух искусств, в которых ребенок развивает коммуникативные и творческие способности, которые, в свою очередь, формируются как в процессе самих игр-драматизаций, так и при подготовке к ним.

«Театр оригами» – очень интересный, развивающий, воспитывающий вид кукольного театра в детском саду. Оригами – ценно само по себе, оно не только интересное и веселое занятие. Это искусство способно направить детскую энергию в нужное русло, развить ловкость рук, пространственное мышление, художественный вкус [2].

Многообразие и несложность выполнения фигурок оригами позволяет дошкольникам инсценировать различные художественные произведения. Дети с удовольствием готовят атрибуты и персонажи к постановке. То, что дети сделали сами, побуждает их активно пользоваться атрибутами театрального уголка, развивает творческие способности и психические процессы. Персонажи, выполненные в технике оригами, можно использовать в разных видах театра (рисунок 1).

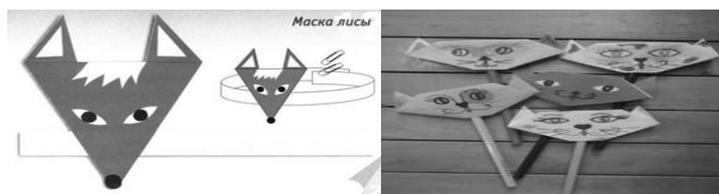
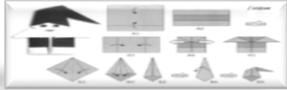
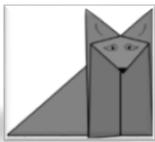


Рисунок 1 – Разные виды театра

Используя поделки, можно не только воспроизвести сюжет сказки, но и выполнить ряд заданий с творческой основой (какие сказки начинаются словами: жили-были, как-то раз, однажды; составить подсказки для героев, оказавшихся в сложной ситуации; «прерванный текст» – продолжить сказку; подобрать пословицу к тексту сказки; инсценировать отдельные отрывки из сказки; придумать рассказ по изготовленным поделкам).

Действия с бумагой в отличие от обычных упражнений осознаются и принимаются детьми благодаря их наглядности и практической направленности, как необходимые им. В связи с этим у дошкольников повышается мотивация к таким занятиям, начинает проявляться осмысленность и целенаправленность при выполнении заданий. Развитию навыков способствует специальные занятия по обучению конструированию, где от простого к сложному, учитывая возрастные особенности, дети учатся быть волшебниками и создавать свои игрушки (таблица 1).

Таблица 1 – Программные задачи по теме «Фигурки оригами в театрально-игровой деятельности»

<p>«Маска для театра «Лиса»</p> 	<p>Формировать у детей умение складывать первую базовую форму «треугольник»; познакомить с условными знаками «наметить линию» и «перевернуть»; закреплять представления об основном термине – диагональ.</p>
<p>«Фигурки для настольного театра по мотивам сказки М. Либина «О том, как гном покинул дом»</p> 	<p>Закреплять у детей умение складывать базовую форму «воздушный змей», «блин», складывать по схеме, пооперационной карте; пользоваться условными знаками и приемами складывания «наметить линию», «перевернуть», «тянуть», «повернуть»; развивать логическое мышление; воспитывать творческую инициативу.</p>
<p>«Фигурки для настольного театра по мотивам русской народной сказки «Лиса и заяц»</p> 	<p>Закреплять у детей умение складывать базовую форму «воздушный змей», «треугольник»; складывать по пооперационной, схеме; закреплять представления об термине – диагональ; закреплять умение проглаживать сгибы изделия, совмещать углы и стороны; пользоваться условными знаками и приемами складывания, «перевернуть», «надрезать»; развивать умение понимать условный знак «раскрыть, расплющить карман»; воспитывать аккуратность, усидчивость.</p>
<p>Фигурки для настольного театра по сказке «Серая шейка» Д. Н. Мамин-Сибиряка</p> 	<p>Закреплять у детей умение складывать базовую форму «воздушный змей», «треугольник»; закреплять представления об термине – диагональ; закреплять умения пользоваться приемами оригами при складывании, умение пользоваться пооперационной, схемой складывания; развивать творческое мышление; воспитывать аккуратность, усидчивость.</p>

Чтобы процесс обучения дошкольников был успешным, педагогу необходимо:

- познакомиться с историей оригами;
- изучить международные условные знаки, принятые в оригами;
- уметь четко пользоваться терминологией, принятой в оригами;
- овладеть основными приемами складывания;
- научиться складывать все базовые формы на память;
- уметь чертить схемы складывания;
- подготовить пооперационные карты (сделать самим);
- распечатать плакаты оригами по основным темам;
- подготовить презентации по темам;
- запастись бумагой разных видов;
- найти необходимую литературу (сказки, стихи);
- сложить фигурки оригами по темам.

Создание «Театра оригами» способствует решению многих проблем. Обогащая развивающую среду театрального уголка с помощью игрушек самоделок, ребёнок включается в процесс обыгрывания сюжетов сказок, потешек, песенок, реализует свою естественную потребность в игре, расширяет свой игровой опыт (рисунок 2).

Оригами в комплексе с чтением художественных произведений помогает:

- сделать рывок в развитии речи;
- улучшить произношение и обогатить лексику;
- подготовить руку к письму, что особенно важно для ребят, которые скоро пойдут в школу, ведь там им придется много писать;

- развить внимание, терпение, так называемый внутренний тормоз (умение сдерживаться именно тогда, когда это необходимо);
- стимулировать фантазию, проявить творческие способности;
- играя, освоить начало геометрии, как на плоскости, так и в пространстве.



Рисунок 2 – Театр оригами

Процесс изготовления игрушки, игры с ней в самостоятельной деятельности, использование ее в инсценировании художественных произведений, обыгрывание диалогов, сюрпризных моментов в образовательной деятельности помогает почувствовать дошкольнику важность своей деятельности, способствует развитию чувства успешности, доставляет радость от своего труда и коллективной деятельности. А если игрушка создается для своего театра – эта деятельность способствует развитию усидчивости и формированию глубокого интереса к созданию образа своими руками [3]. Использование игрушек оригами в детском саду в уголке театрализованной деятельности обеспечивает развитие творческих способностей воспитанников.

Список использованных источников

1 Гончарова, О. В. Театральная палитра / О. В. Гончарова. – М. : Творческая палитра, 2010. – 98 с.

2 Опаричева, С. В. Оригами как образовательный процесс / С. В. Опаричева // Вестник образования и развития науки (РАЕН). – 2001. – Т. 5. – № 2. – С. 110–112.

3 Развитие творческих способностей детей с помощью техники оригами в процессе ознакомления с художественным словом [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <https://moluch.ru/archive/116/31998/>. – Дата доступа : 06.09.2021.

УДК 159.9

Е. А. Лупекина, М. С. Смирнова
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ЗАМЕЩАЮЩАЯ СЕМЬЯ И КАЧЕСТВО ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТАКТА

Статья посвящена проблеме замещающих семей как института социализации ребенка-сироты. Приводятся результаты эмпирического исследования группы приемных и биологических матерей по параметрам детско-родительского контакта с точки зрения его оптимальности. Установлено, что у приемных матерей более выражена в воспитательном поведении

установка на предоставление ребенку возможности коммуникации, поощрение его активности, установление между родителями и детьми товарищеских отношений, выражена установка на открытый эмоциональный контакт с ребенком.

Сиротство является одной из острых общемировых социальных проблем. Социальная политика государства в отношении детей-сирот в Республике Беларусь ориентирована на распространение семейного воспитания. Осуществляется плановое закрытие государственных интернатных учреждений и одновременно с этим развивается система замещающей семейной заботы. Только в условиях родительской любви и поддержки дети получают возможность в полной мере удовлетворять целый комплекс необходимых для нормального развития потребностей, главными из которых являются потребности в любви и безопасности. Такая практика является приоритетной в большинстве западноевропейских стран и России. В Республике Беларусь приемная семья – это модель семейного устройства детей-сирот, где труд родителей оплачивается государством.

Анализ психолого-педагогической литературы, показывает, что содержанием определения «замещающая семья» является форма жизнеустройства, или форма семейного воспитания детей, нуждающихся в защите государства, где воспитатели или приемные родители не являются биологическими родителями ребенка. Формами такого устройства детей в семью могут быть опека, попечительство, приемная или патронатная семья.

Разнообразие форм семейного устройства детей-сирот позволяет максимально учитывать специфичность жизненной ситуации конкретного ребенка при определении его дальнейшего жизнеустройства. Замещающая семья представляет собой новое семейное пространство, которое развивается так же, как любая другая семья, осуществляет те же функции. Но выполнение ее основной функции воспитания зачастую не связано с рождением детей.

Замещающая семья берет на себя ответственность по воспитанию ребенка, имеющего свое прошлое, не зависимое от данной семьи. Перед замещающими родителями стоит сложная задача – создать все необходимые условия для успешной адаптации принятого ребенка, развития у него полноценного чувства привязанности к новой семье.

Психолого-педагогические проблемы замещающих семей рассматривали такие ученые, как В. Н. Ослон, И. И. Осипова, Г. В. Семья, И. М. Иванова, Т. И. Шульга, М. А. Антипина и др. Как указывает В. Н. Ослон, «замещающая семья представляет собой специфический институт воспитания ребенка, оставшегося без попечения родителей, образованный сложным взаимопроникновением антропологических и профессиональных элементов в воспитательную деятельность приемных родителей. Замещающая семья, как субъект воспитания приемного ребенка, выступает носителем предметно-практической деятельности, направленной на самоизменение себя как целостного сообщества, каждого своего члена, включая ребенка, лишённого родительского попечения» [3, с. 74].

Замещающая семья наиболее полно приближена к психологическим потребностям ребенка иметь родителей и быть защищенным ими (М. В. Иванова); позволяет полноценно интегрировать его в общество, обеспечивая ему непрерывность, продолжительность, устойчивость воспитания, а также безопасное и защищенное существование (Ж. А. Захарова); общает его к культурным и семейным традициям и ценностям, формирует в нем образ здоровой и гармоничной семьи, а также умения и навыки, необходимые для успешной социализации (И. И. Осипова); оказывает положительное влияние на его развитие при условии, что в такой семье не ярко выражены нарушения ее функционирования (Н. П. Иванова, О. В. Заводилкина); обеспечивает оптимальные условия для гармоничного развития личности приемного ребенка (О. А. Карабанова); является главным фактором компенсации у него различных нарушений (психотравм и депривационной симптоматики), вызванных негативным опытом жизни в родной семье (В. Н. Ослон, А.Б. Холмогорова).

Современные авторы указывают на огромный воспитательный потенциал замещающей семьи. Как подчеркивает В. С. Егоров, воспитательный потенциал – важнейший компонент жизнедеятельности семьи, от состояния и качества реализации которого зависит направленность развития личности и эффективность ее адаптации в обществе [2, с. 259]. Воспитательный потенциал семьи является значимой детерминантой стартового потенциала детства, представляющего собой совокупность внутренних (физико-генетических: биологическое, интеллектуальное развитие и экзистенциальных: уникальность развития) и внешних (потенциал семьи и ресурсы общества) характеристик [1, с. 214].

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении различий между группой приемных и биологических родителей по детско-родительскому контакту с точки зрения его оптимальности. Исследование проводилось в 2020 г. на базе Гомельского городского социально-педагогического центра, который осуществляет подготовку кандидатов в приемные родители и сопровождение приемных семей г. Гомеля.

В исследовании приняли участие 25 приемных матерей и 25 биологических матерей, воспитывающих кровных детей. Средний возраст опрошенных – 43 года. Особенность выборки приемных родителей состоит в наличии у них приемных детей и многолетнего опыта в их воспитании. Это эффективные приемные семьи. Особенность группы биологических родителей заключалась в том, что они обладали опытом воспитания собственных детей и отсутствием опыта в воспитании приемных детей.

Для исследования была использована методика PARI (Е. С. Шефер и Р. К. Белл, адаптация Т. В. Неццетт). Методика PARI (parental attitude research instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Результаты данной методики также позволяют проанализировать следующие параметры детско-родительских отношений в исследуемых группах: оптимальность эмоционального контакта с ребенком; излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (гипоопека); излишняя концентрация на ребенке (гиперопека).

В интегральную характеристику «оптимальный эмоциональный контакт», согласно методике PARI, входят следующие признаки: побуждение словесных проявлений ребенка, вербализация; партнерские отношения между ребенком и родителем; развитие активности ребенка; уравнительные отношения между родителем и ребенком.

В интегральную характеристику «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» входят следующие признаки: раздражительность, вспыльчивость родителя; суровость, излишняя строгость родителя; уклонение от контактов с ребенком.

В интегральную характеристику «излишняя концентрация на ребенке» входят следующие признаки: чрезмерная забота, установление отношений зависимости; преодоление сопротивления, подавление воли ребенка; создание безопасности, опасение обидеть; исключение внесемейных влияний; подавление агрессивности ребенка; подавление сексуальности ребенка; чрезмерное вмешательство в мир ребенка; стремление ускорить развитие ребенка. Для математико-статистической обработки данных использовался критерий U-Манна-Уитни (таблица 1).

Интегральный показатель «оптимальный эмоциональный контакт с ребенком» и в группе биологических родителей, и в группе приемных родителей находится в диапазоне средних значений (от 10 до 15 баллов). Однако согласно данным математического анализа установлено, что существуют достоверные различия между группой приемных и биологических матерей по детско-родительскому контакту с точки зрения его оптимальности. Так, оптимальный эмоциональный контакт с ребенком более выражен у приемных матерей, чем у биологических ($U=56$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что приемные матери более склонны стимулировать словесные проявления ребенка, в большей степени поддерживают партнерские отношения с ребенком, развивают его активность.

Таблица 1 – Результаты оценки достоверных различий между приемными и биологическими родителями по детско-родительскому контакту с точки зрения его оптимальности

Параметры	Ср.зн. в группе приемных родителей	Ср.зн. в группе биологических родителей	Uэмп	Уровень значимости
Оптимальный эмоциональный контакт с ребенком	13,5	12,9	56	$p \leq 0,05$
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (гипоопека)	7,1	13,7	103,5	$p \leq 0,05$
Излишняя концентрация на ребенке (гиперопека)	10,6	10,0	291,5	нет

Примечание: Укр. = 192 при $p \leq 0,01$, Укр. = 227 при $p \leq 0,05$

Интегральный показатель «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (гипоопека)» в группе биологических родителей находится в диапазоне средних значений, а в группе приемных родителей – в диапазоне низких значений. По данным математического анализа установлено, что существуют достоверные различия между группой приемных и биологических матерей в отношении этого показателя.

Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком более выражена у биологических матерей, чем у приемных ($U=103,5$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что приемные матери менее склонны проявлять в отношениях с ребенком раздражительность, вспыльчивость, суровость, строгость, при этом они открыты для эмоционального контакта с ребенком. Интегральный показатель «излишняя концентрация на ребенке (гиперопека)» и в группе биологических родителей, и в группе приемных родителей находится в диапазоне средних значений (от 10 до 15 баллов). Достоверных различий по этому показателю не обнаружено.

Таким образом, у приемных матерей более выражена в воспитательном поведении установка на предоставление ребенку возможности высказаться, соблюдение равенства родителей и ребенка, поощрение активности ребенка, установление между родителями и детьми товарищеских отношений. У приемных матерей выражена установка на открытый эмоциональный контакт с ребенком. Замещающая семья представляет собой специфический институт воспитания ребенка, оставшегося без попечения родителей, целью которого является создание условий для успешной адаптации принятого ребенка, развития у него полноценного чувства привязанности к новой семье, предполагающий воспитательную деятельность приемных родителей. Данные нашего исследования также подтверждают наличие ресурсных возможностей замещающей семьи для адаптации и интеграции ребенка в общество, его успешного личностного развития.

Список использованных источников

- 1 Гайсина, Г. И. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Российский и зарубежный опыт / Г. И. Гайсина. – Уфа : Астарт, 2008. – 416 с.
- 2 Егоров, В. С. Воспитательный потенциал замещающей семьи / В. С. Егоров. – Молодой ученый. – 2018. – № 25. – С. 258–261.
- 3 Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. – М. : Генезис, 2015. – 368 с.

И. А. Мазурок
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье представлена модель формирования профессионально-ценностных ориентаций гуманистической образовательной парадигмы, обеспечивающая присвоение студентами гуманизма как нравственной ценности и воспитанию у них гуманности средствами изучаемых дисциплин.

Проводимые в современном обществе реформы затрагивают не только экономическую и политическую сферы, но касаются и системы образования. Становится очевидным, что без ее реформирования не произойдет обновление социальной жизни общества. Большое внимание при этом уделяется проблеме нравственного воспитания, что объясняется неудовлетворенностью современного общества уровнем нравственной воспитанности молодого поколения. В соответствии с вышеназванными процессами повышаются требования ко всей системе воспитания. Гуманизация системы воспитания предполагает:

- переосмысление вопроса о сущности нравственного воспитания и представление о нем как о взаимосвязи внешних воздействий с внутренними механизмами;
- учет закономерностей и особенностей процесса нравственного развития личности при создании условий нравственного воспитания в процессе обучения;
- реализацию воспитательного потенциала процесса обучения.

Гуманизация образования направлена на создание таких форм содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают раскрытие индивидуальности учащихся; на создание условий, при которых учащийся лично заинтересован в том, чтобы отзываться на воспитательное воздействие. Воспитание в таком понимании направлено на выработку у подрастающего человека умения решать свои проблемы, делать жизненный выбор нравственным путем, искать способы построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе.

Говоря о гуманизации образования, нельзя не обратить внимания на такой необходимый фактор данного процесса, как гуманистическая педагогическая культура, система ценностей которой:

- личностные смыслы учения и жизни ученика, а не только знания;
- индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности, а не отдельные умения и навыки;
- педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог учителя и ученика, а не только педагогические требования;
- целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика, а не объем знаний, не количество усвоенной информации [1].

Это обуславливает особое внимание к подготовке будущего учителя, ведь это личность, которая будет постоянно взаимодействовать с подрастающим поколением. В. А. Сухомлинский утверждал: «От того, кто ведет воспитанников по тропке морального существования, зависит, в конце концов, какими станут сердца, которые ежеминутно касаются друг друга, – нежными и чуткими или заскорузлыми, затвердевшими» [4, с. 493].

Подготовка специалистов прежде всего направлена на формирование у них профессиональной культуры. Профессионально-педагогическая культура является мерой и способом творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической дея-

тельности и общения. В структуре профессионально-педагогической культуры выделяют аксиологический, технологический, индивидуально-творческий компоненты.

К аксиологическому компоненту профессионально-педагогической культуры относится совокупность устойчивых профессионально-педагогических ценностей, овладевая которыми, учитель делает их личностно значимыми. Процесс усвоения ценностей педагогом определяется богатством его личности, педагогической квалификацией, стажем, профессиональной позицией и отражает его внутренний мир, образуя систему ценностных ориентаций.

Таким образом, обучение студентов, осваивающих педагогическую специальность, должно способствовать присвоению ими аксиологических оснований, соответствующих гуманистической образовательной парадигме.

В качестве нравственной ценности, на присвоение которой должно быть направлено воспитание будущих учителей, выступает гуманизм, так как среди общечеловеческих ценностей гуманистическая педагогика всегда выдвигала на первое место права человека, его свободу и соответствующие им воспитание и образование. Гуманизм определяется как «система взглядов, выражающих признание человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека» [5, с. 99].

А. П. Сманцер и Л. В. Кондрашова отмечают, что «гуманизм как теоретическая концепция признает право человека на свободу, счастье, беспрепятственное развитие и проявление своих способностей, творческого потенциала. Гуманизм в отношениях между членами общества признает в качестве нормы принципы равных возможностей, социальной справедливости, проявления высокой культуры общения, человечности» [2, с. 103]. Названные ценностные основания деятельности учителя предопределили основную цель нравственного воспитания будущих специалистов. Она состоит в воспитании у студентов педагогических специальностей гуманности.

На основе анализа научной литературы и обобщения эмпирических данных нами предложена модель формирования профессионально-ценностных ориентаций гуманистической образовательной парадигмы. Предложенная модель состоит из взаимосвязанных между собой компонентов, упорядоченных по отношению друг к другу и характеризующихся единством цели, задач, принципов, содержания, форм, средств, критериев и педагогических условий формирования у будущих преподавателей профессионально-ценностных ориентаций.

Реализация цели включает следующие задачи:

- вооружение будущих преподавателей системой аксиологических знаний и формирование у них истинных общечеловеческих и профессиональных ценностей;
- формирование умений и практических навыков руководствоваться общечеловеческими, и профессиональными ценностями;
- вовлечение слушателей в разнообразную ценностно ориентированную образовательную среду.

При разработке модели мы руководствовались следующими принципами:

- принцип антропоцентризма предполагает восприятие и принятие в совместной деятельности личности слушателя во всех ее проявлениях;
- принцип природосообразности требует учета закономерностей природного развития личности взрослого, укрепление и поддержание его физического и психического здоровья;
- принцип индивидуализации предусматривает учет индивидуальных особенностей педагога, создание условий для реализации индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития;
- принцип субъектности ориентирует на превращение слушателя из пассивного обучаемого в развивающегося субъекта педагогической деятельности;
- принцип элективности предполагает возможность выбора слушателем целей, содержания, форм и методов, источников, средств профессионального образования;

– принцип рефлексии реализуется через осмысление процесса деятельности и результатов как каждого субъекта в отдельности, так и учебной группы в целом, что позволяет реализовать эффективную обратную связь и обеспечить на этой основе присвоение ценностей. На основании мнения о том, что «в результате одновременного разворачивания нескольких типов рефлексии, то есть в их взаимодействии, возникают качественно различные и более сложные новообразования, чем при функционировании лишь одного типа рефлексии» [3, с. 39] важно разработать задания как для активизации одного из типов рефлексии, так и для культивирования всех их одновременно.

Структура профессионально-ценностных ориентаций включает когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты, формирующиеся и реализующиеся в процессе профессиональной подготовки специалиста. В соответствии с содержанием данных компонентов было определено содержание работы по формированию профессионально-ценностных ориентаций, которое включает теоретическое и практическое направления.

Теоретическое направление предполагает формирование профессионально-ценностных ориентаций у студентов при реализации аксиологического потенциала учебных дисциплин «Педагогика», «Педагогическая этика» и др., а также в процессе выполнения проектов, рефератов, презентаций, курсовых и дипломных работ. Основными методами выступают лекция с проблемными вопросами, работа с текстами, дискуссия. Работа в данном направлении обеспечивает формирование когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов профессионально-ценностных ориентаций.

Практическое направление предполагает формирование мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов профессионально-ценностных ориентаций в процессе приобщения к ценностям профессиональной деятельности при организации квазипрофессионального обучения, применения в образовательном процессе деловых игр, кейс-технологии, педагогических ситуаций, прохождении практики.

Кроме того, необходимо обращать внимание на необходимость формирования у студентов опыта положительных эмоционально-чувственных переживаний, что достигается в результате реализации следующих требований: снятие всех стрессообразующих факторов образовательного процесса, создание доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

Таким образом, формирование профессионально-ценностных ориентаций у будущих педагогов рассматривается нами как сложный, целостный, личностно ориентированный процесс, от результатов которого будет зависеть их будущая профессиональная деятельность. От современного учителя требуется не только владение методиками обучения и содержанием преподаваемого предмета, но и высокая нравственная воспитанность, потому что именно на него возложена задача воспитания будущего поколения. Этим определяется цель нравственного воспитания будущих учителей – нравственно воспитанная личность как реализатор индивидуального способа общественного бытия и носитель нравственных идей, а также воспитатель подрастающих поколений, реализующий эти идеи в своей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

- 1 Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
- 2 Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность : учеб.-метод. пособие для студентов / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : «Беспринт», 2001. – 308 с.
- 3 Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
- 4 Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1969. – 398 с.

УДК 159.942.5:616-036.81:159.923.3

Н. Г. Новак

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

КРИЗИСНЫЕ СОБЫТИЯ В СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема жизненного пути личности с позиции субъектно-деятельностного подхода, описаны кризисные события как личностно значимые, структурированы узловые моменты жизненного пути, рассмотрены индикаторы субъективной значимости событий. Представлена классификация стрессоров разного уровня, лежащих в основе кризисных событий.

В понимании обычного человека жизненный путь – это его уникальный, неповторимый опыт, его жизнь, включающая важнейшие события и связанные с ними эмоциональные переживания. Эти события становятся значимыми, потому что связаны с целями, деятельностью, мировоззрением, ценностями личности, отражаются на профессиональной сфере, влияют на его личную жизнь.

Поворотной точкой жизненного пути личности становятся кризисные события как наиболее опасные для психологического благополучия в переломные моменты. По мнению Л. А. Пергаменщика, оказавшись в кризисной ситуации, человек не сможет оставаться прежним, он должен внутренне измениться, присвоить, осмыслить психотравмирующий опыт, потому что, оперируя усвоенными категориями и привычными моделями совладания, он не справится, не выйдет из кризиса. Важнейшими признаками кризисного события являются опасное переходное состояние и событийность происшествий, совместимость по времени (со-бытие) [1]. Каждый прожитый жизненный этап становится предпосылкой для последующих жизненных событий.

Кризисное событие – это всегда стрессовая ситуация, из-за которой значительно изменяются представления о мире и о себе за короткий промежуток времени. Очевидно, что такого рода пересмотр представлений, установок и переоценка ценностей приводит к существенному изменению структуры самой личности. Изменения могут быть позитивными или негативными.

Значимые события жизни накладывают отпечаток на личность, связаны с приобретением нового субъективного опыта. В ходе переживания кризисного события с приобретенным опытом у человека происходят изменения на смыслообразующем или когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях. Из этого следует, что возникновение кризиса не зависит от его желания или нежелания, но качество и характер их проживания зависят от ответственности и субъектности личности его переживающей.

Кризисные жизненные события поддаются классификации и могут быть описаны в процессуальных или структурных терминах. В психологии традиционно кризисы, переживаемые человеком, изучались в связи с возрастными аспектами и были связаны с динамическими характеристиками развития в разные периоды жизни человека. При этом интерес исследователей от анализа детских возрастных кризисов последовательно перемещался к кризисам зрелого периода развития.

Чем младше субъект жизненного пути, тем больше вероятность того, что его кризисное состояние будет обусловлено семейной ситуацией, в которой происходит его взросление.

Чем старше человек, тем более вероятно, что стрессогенность события обусловлена сложностями, связанными с самоопределением и самооценкой человека, с чувством ограниченности и трудности перестройки жизненных перспектив. Предикторами возникновения кризисного события выступают ограничение ценностей, потеря смысла или снижение осмысленности жизни, неспособность удовлетворять жизненные потребности, непродуктивность жизни, низкая степень самореализации.

Как указывает В. И. Слободчиков, на каждом возрастном этапе происходит «смена режима индивидуальной жизни». Можно выделить кризисы «рождения» («так жить нельзя») и кризисы развития («хочу быть, как ты»). В особую группу им были выделены кризисы травматического характера, которые обусловлены событиями, не зависящими от воли человека (утрата близкого человека, развод, болезнь, потеря работы и др.) [2].

В результате систематизации жизненных событий, определяющих кризисное состояние человека, можно выделить следующие аспекты:

- 1) кризис связан с переходом на соответствующий виток, этап развития человека (возрастной, профессиональный);
- 2) качественный скачок в индивидуальном развитии субъекта (экзистенциальный);
- 3) стрессогенные ситуации (психотравма, катастрофа, смерть близкого).

Таким образом, условно все кризисы жизненного пути личности можно отнести к двум группам: *внутренние, нормативные, кризисные события*, имеющие хронологически выраженный характер, связанные с ходом естественного развития человека; *внешние, ненормативные, кризисные события*, где стрессором являются внешние травматические (экстремальные) ситуации, обладающие значительными негативными последствиями, ситуации, сопряженные с переживаем угрозой собственной жизни или жизни значимого человека.

Ключевое значение развития внутренних (возрастных) кризисных событий заключается в изменении и перестройке ведущих видов деятельности и развитии новообразований в качестве ресурсов, получаемых отдельными лицами для перехода на следующий этап онтогенеза. Эти кризисы связаны с нормативными процессами, которые необходимы для прогрессивного процесса динамического развития субъекта. Кроме того, характеристики нормативных кризисов рассматриваются более подробно на примере возрастных кризисов психического развития и кризисов профессионального самоопределения личности.

Кризисы ненормативные определяют уникальность биографии, что связано с существенными, но зачастую неожиданными изменениями условий жизни – изменения социально-экономических, временных и пространственных условий. Это могут быть важные жизненные события, которые всегда изменяют судьбу человека – смена учебного заведения, трудоустройство или увольнение, вступление в брак или разрыв брачных отношений, рождения ребенка или его гибель, смена места жительства, выход на пенсию и т. д. Такого рода события сопровождают соответствующие субъективные сложности, психическое перенапряжение, трудности осознания и потребность выбора конструктивных стратегий совладающего поведения. Данный тип кризисных событий является предметом изучения специалистов в области кризисной психологии и в последнее время вызывает особый интерес со стороны ученых и практиков. Особое внимание уделяется вопросу ресурсов совладания с кризисным событием, поиску эффективных способов его преодоления, детерминант осмысления и осознания, связанных с переживанием кризиса личностных изменений, факторов посттравматического роста.

Список использованных источников

1 Пергаменщик, Л. А. Кризисная психология / Л. А. Пергаменщик. – Минск : Выш. шк., 2004. – 240 с.

2 Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 359 с.

А. Э. Потросов
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Обосновывается актуальность проблемы формирования духовно-нравственной культуры учащейся молодежи в социально-педагогическом и современном социокультурном контексте. Рассматривается понятие «духовно-нравственная культура», дается терминологическая характеристика его основным компонентам, раскрывается их ценностно-смысловое содержание, определяются социально-педагогические условия формирования духовно-нравственной культуры.

Проблеме формирования духовно-нравственной культуры подрастающего поколения в настоящее время уделяется особое внимание в обществе. Этому способствует ряд важных объективных и субъективных факторов, которые определяют содержание современной социокультурной ситуации. Так, динамичные и зачастую достаточно хаотичные системные социально-экономические изменения, с которыми столкнулся постсоветский социум, напрямую затронули целую сферу – сферу духовно-нравственного бытия современного человека. Сложилась весьма неоднозначная и противоречивая ситуация, когда прежние или старшие поколения людей являются носителями традиционных социокультурных ценностей и норм социального бытия, а новые поколения испытывают массивное информационно-коммуникационное воздействие, которое наполнено очень противоречивым контентом.

Смена воспитательных парадигм, вызванная системными социально-экономическими изменениями в обществе, затронула и сферу содержания духовно-нравственного развития, духовной безопасности подрастающих поколений. Стремительные социальные изменения вызвали, с одной стороны, поиск новых моделей воспитания, но, с другой, этот поиск явился также следствием духовно-нравственного кризиса, в котором оказалось общество переходного периода [4, с. 12]. Размывание базовых духовных, нравственных ценностей вкупе с обострением морально-психологических проблем в отношениях между людьми позволяет рассматривать духовно-нравственное воспитание личности как основу развития ее морально-психологического благополучия, безопасности и высших ценностных ориентаций.

Между тем исследователи отмечают, что в современной социокультурной среде нарастают тенденции, связанные с пропагандой индивидуализма, прагматизма, противопоставлением себя другим людям на фоне ниспровержения недавних авторитетов, разрушения сложившихся на протяжении многих столетий идеалов [3, с. 268]. Материальные блага стали занимать значительно больше места в желаниях школьников, культура и образование отодвигаются на периферию их ценностных ориентаций.

Как отмечают многие видные исследователи проблемы трансформации ценностных ориентаций молодежи, «мы живем в эпоху без ценностей» [5]. Безусловно, такой вывод в определенной степени выглядит пессимистично, однако это как раз-таки показывает, что молодежь всегда в гораздо большей степени нуждается в ценностно ориентированном и оптимистическом для себя и своей жизни образе будущего, который заключен в духовно-нравственной культуре.

Важнейшая цель воспитания как социокультурного явления заключается в передаче молодому поколению богатства национальной культуры и традиций, которые имплицитно связаны с его исторически выработанным менталитетом, своеобразным опытом жизни и деятельности. Здесь важно отметить, что и в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь само понятие «воспитание» терминологически определяется как процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально-ценностной

сферы личности обучающихся с целью обеспечения ее успешной социализации в современном обществе [1]. Очевидно, что воспитание как социально-педагогический феномен становится средством трансляции ценностно-смыслового социокультурного содержания.

Дело в том, что сам процесс «передачи» ценностей и смыслов подразумевает не только организацию соответствующей целенаправленной деятельности, но и создание благоприятных условий для восприятия и освоения (осмысления, осознания) связанной системы знаний, ценностей, наконец, практик. Более того, заключенные в общественном опыте знания, умения, навыки приобретают ценностно-смысловой контент только посредством интериоризации или перевода заданных извне для усвоения воспитанниками социальных норм и правил в их собственные социальные и духовные отношения, личностные свойства и качества [2, с. 108]. Это объясняет, почему в воспитании личности важно все: то, какие (и как именно) знания, умения, навыки у нее вырабатываются, то, как они отражаются в ее опыте жизнедеятельности и смыслов творчества, и, наконец, как преломляются через формирование у нее соответствующих отношений, свойств и качеств.

Можно сказать, что эти отношения свойства и качества «одухотворяются» определенным образом, одновременно формируя образ самой растущей личности, создавая при этом особую среду и условия для поступательного стремления человека к самовоспитанию, самосовершенствованию и саморазвитию. Отсюда и непреходящее значение именно духовно-нравственной культуры, формирование которой у воспитанников придает ценностно-смысловое содержание воспитанию и как социокультурному явлению, и как сложному педагогическому процессу. В этой связи необходимо рассмотреть сущность самого понятия «духовно-нравственная культура».

В настоящее время понятие «духовно-нравственная культура» рассматривается в разных аспектах, так как само по себе оно является сложным, многоуровневым и интегрированным в другие психолого-педагогические явления, процессы. Однако при всем богатстве и разнообразии позиций различных ученых (философов, педагогов, психологов, социологов) исторически в отечественной культуре выработано два подхода к пониманию сущности «духовности» и «нравственности» – религиозный (религиозно-философский) и светский (научный). Данное замечание, с одной стороны, позволяет рассматривать духовность и нравственность как две стороны одного процесса, с другой – ценностно-смысловое или аксиологическое явление, раскрываемое в историко-культурном наследии, в устоявшихся и непреложных знаниях как «истинах», добытых и выстроенных в систему национального достояния, опыта социодуховного развития общества. Соответственно понятие «культура» определяется как система достижений людей в сфере духовной-нравственной жизни, полученных в результате общественно-исторической практики.

Под «духовностью» принято понимать состояние человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях [6, с. 16]. Она определяет степень овладения людьми различными видами духовной культуры: философией, искусством, религией, комплексом изучаемых предметов и т. д. Сфера духовного непременно выходит за рамки общепризнанной морали и познания личности на эмпирическом уровне, предполагает опору на объективные ценности, которые возвышаются над человеком, являются идеалами высшего порядка.

Нравственность в большинстве этических учений отождествляется с моралью. Однако важно сделать существенное уточнение. Мораль как форма общественного сознания (система норм, требований к правилам поведения в межличностных отношениях, предъявляемых человеку обществом) не делает человека нравственным, если моральные нормы и требования не становятся его внутренними психологическими императивами. Поэтому нравственность является характеристикой самой личности, отвергающей или принимающей эти требования, осознающей их необходимость и испытывающей внутреннюю потребность в исполнении моральных норм, следовании им.

Компонент нравственности как принятие и следование нормам морали и высшим идеалам как ценностям (добра, справедливости, уважения к людям и т. д.) в основе своей заклю-

чен в формировании ответственного отношения к миру, социуму, людям и самому себе. Нравственным, по определению академика И. Ф. Харламова, «... нужно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения» [7, с. 374].

Таким образом, формирование духовно-нравственной культуры связывается с тем, что выходит за пределы психофизического существования, социального бытия человека – это высшие ценности, внутренняя свобода, творчество, понимание и способность принять другого человека. Вместе с тем, для того, чтобы духовно-нравственные по своей сути идеи и ценности культуры стали достоянием самой растущей личности, они должны преломляться не только посредством соответствующего духовно-нравственного воспитания, формирующего образ растущей личности учащейся молодежи, но и важно создавать для этого соответствующие условия.

Как отмечалось выше, формирование четких духовно-нравственных ориентиров у растущей молодежи – одна из важнейших проблем воспитания. В контексте современной социокультурной ситуации наиболее актуальной по-прежнему остается проблема преодоления размытости границ между этикой права, культурой взаимоотношений людей и ценностными ориентациями личности. С этой точки зрения традиционные механизмы организации педагогического процесса по вовлечению молодежи в социально значимую и духовно, нравственно ориентированную деятельность должны сочетаться с созданием соответствующей педагогически целесообразной среды – воспитательного пространства, в котором каждый учащийся не просто осваивает нормы и правила поведения и деятельности, а сам становится активным субъектом этой деятельности, «творцом» добрых дел и начинаний.

Гуманизация педагогической среды подразумевает здесь использование разнообразных практико-ориентированных форм работы и социальных технологий, позволяющих интенсивно воспринимать и осмысливать на уровне самосознания лучшие образцы духовно-нравственной культуры. Важную роль в этом процессе играет самооценка личности, определяющая готовность овладения компонентами, ценностями культуры в воспитании. Вот почему постоянная диагностика и изучение особенностей динамично развивающейся личности становится еще одним приоритетным условием, обеспечивающим эффективность формирования различных аспектов духовно-нравственной культуры растущей личности.

Список использованных источников

- 1 Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
- 2 Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
- 3 Пичко, Н. С. Духовно-нравственные аспекты личности в контексте культуры: теоретическое осмысление проблемы / Н. С. Пичко // Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4. – С. 267–275.
- 4 Синицын, Ю. Н. Концепция формирования духовно-нравственной культуры школьника : метод. пособие / Ю. Н. Синицын, Е. Н. Жирма, Н. А. Хомутова. – Краснодар : Кубанск. гос. ун-т, 2018. – 82 с.
- 5 Ситаров, В. А. Ценностные трансформации современной студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-transformatsii-studencheskoy-molodezhi>. – Дата доступа: 22.09.2021.
- 6 Соловцова, И. А. Духовное воспитание: система понятий / И. А. Соловцова // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 11–17.
- 7 Харламов, И. Ф. Педагогика : учебник / И. Ф. Харламов. – 7-е изд., перераб. и доп. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.

И. А. Пылишева

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье актуализирована роль психологической культуры личности в профессиональной деятельности педагога-психолога, обоснованы возможности развития психологической культуры в процессе переподготовки специалистов, раскрыты методы и формы обучения, обеспечивающие формирование отдельных компонентов психологической культуры.

Главной задачей института повышения квалификации и переподготовки является подготовка и воспитание специалистов высокой профессиональной квалификации, обладающих зрелой системой ценностей. Развитие профессиональной психологической культуры будущего специалиста в условиях повышения квалификации и переподготовки является важнейшей задачей и параметром оценки эффективности данной системы.

При разработке теоретических основ развития психологической культуры будущего специалиста требуется знать основы профессиональной деятельности, учитывать индивидуальные психологические характеристики и условия для развития профессионального становления слушателей. От уровня развития культуры педагогов зависит нравственный и духовный прогресс общества. Так, педагогическая культура является высшей степенью соответствия развитости личности и профессиональной подготовленности педагога. Это личностно опосредованный педагогический профессионализм, позволяющий осуществлять психолого-педагогическую деятельность на высшем уровне ее социальных, гуманных, нравственных, собственно педагогических, научных и специальных критериев.

Одним из аспектов рассмотрения культуры личности является культура психологическая. Вопросами рассмотрения психологической культуры личности занимались А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, О. И. Мотков и др. В. А. Сухомлинский считал, что знание психологической культуры является культурой духовной жизни личности. Будущий педагог-психолог должен развивать психологическую культуру личности как специалист в своей профессиональной области. Психологическая культура личности рассматривается как реально существующий феномен, охватывающий все сферы личности, сознания и деятельности. Психологическая культура включает в себя навыки в сфере познания и психики, концептуальные достижения, понятия, алгоритмы саморегуляции и межличностных взаимодействий, которые человечество наработало к сегодняшнему периоду своего существования. Являясь условием и целью деятельности в системе образования, психологическая культура призвана готовить будущих специалистов к саморегуляции и должна способствовать взаимопониманию и продуктивному общению [\[1, с. 57\]](#).

Психологическая культура призвана подготовить будущих педагогов-психологов к успешной профессиональной деятельности, она должна способствовать развитию рефлексии, умению конструктивно решать конфликты в межличностном и деловом общении, знать нормы этики и морали. Психологическая культура будущего специалиста активно формируется в процессе профессионального образования и переподготовки.

Будущий педагог-психолог в своей профессиональной деятельности имеет дело не просто с человеком, а личностью, с его психологическим здоровьем, поэтому он обязан быть высококвалифицированным специалистом. Следовательно, можно говорить о таких аспектах профессиональной культуры, как психологическая культура педагога-психолога, опосредующая его отношения с другими людьми. Психологическая культура будущих специалистов обязательно включает в себя систему ценностей – это нравственные, эстетические, социально-психологические, научные, которые являются ядром образовательной культуры.

Не вызывает сомнения то, что особую ценность для будущего специалиста имеют не просто сведения из теории, а информация, рассмотренная через призму преподаваемого предмета, поэтому и будет значимым контекстный подход к процессу повышения квалификации и переподготовки. Будущие специалисты должны руководствоваться не только специальными знаниями по получаемой специальности «Практическая психология», но и учитывать общечеловеческие нормы и правила. Однако специальных знаний, полученных во время переподготовки недостаточно для успешной профессиональной деятельности будущего специалиста, поэтому важная роль отводится самообразованию слушателей.

Особенности организации учебного процесса в условиях повышения квалификации и переподготовки позволяют обеспечить овладение слушателями профессиональной психологической культурой на практическом уровне. Основными предпосылками к этому являются:

- предшествующая базовая и педагогическая подготовка слушателей;
- осознанный выбор получить вторую специальность;
- наличие у большинства слушателей профессионального педагогического опыта;
- возможность реализации приобретаемой психолого-педагогической подготовки в рамках будущей профессиональной деятельности;
- развитие рефлексивных навыков, помогающих осознать динамику роста личности в рамках выбранной специальности и др.

Важное место отводится не только лекционным курсам по базовым предметам получаемой специальности, но и спецкурсам, в которые включаются теоретические и практические материалы по изучаемым дисциплинам. Перед специалистами системы повышения квалификации и переподготовки встает задача управления самостоятельной работой слушателей. Это становится возможным при условии внедрения в практику работы постоянно обновляемых материалов по практическим, тренинговым и лабораторным занятиям, проведения семинаров, конференций и консультаций по актуальным вопросам и различным проблемным темам.

На лекциях, семинарских и лабораторных занятиях слушатели не только овладевают теоретическими и практическими аспектами преподаваемых дисциплин, но и рассматривают морально-этические проблемы будущей специальности. Профессия помогает человеку влиться в социум, но, помимо этого, человек должен освоить нормы и ценности гуманитарной культуры, так как именно в ней формируется духовность будущего специалиста, понимание своего места и роли в профессии. Работа по формированию профессиональной культуры педагога предусматривает проведение комплексных системных мероприятий, управление становлением педагога-профессионала, сочетающееся с самоуправлением [\[2, с. 194\]](#).

В процессе переподготовки слушателей педагогами должны решаться проблемы индивидуального подхода, развития мотивации и сознательности учения, т. к. по мере овладения профессией увеличивается степень субъективного принятия профессии и осознание себя субъектом профессиональной деятельности. Данный процесс непосредственно предполагает изменения в мотивационно-потребностной сфере личности, компонентах самосознания, адекватных характеру и содержанию профессиональной деятельности. Самообразование требует от слушателей видения жизненного смысла в профессиональном обучении, сознательной постановки целей, способностей к самостоятельному мышлению, а также к саморазвитию, самоорганизации и самоконтролю.

Целесообразно использовать следующие методы для решения поставленных задач: метод сотрудничества слушателей с преподавательским составом; метод опроса, анкетирования слушателей; метод обучения; метод контроля. Для более успешного решения профессиональных задач, связанных с самообразовательной деятельностью, важным является понимание личностных особенностей слушателей, т. к. профессиональные установки, система мотивов и ценностные ориентации личности являются основными компонентами подготовки к самообразовательной деятельности слушателей.

На занятиях по учебной дисциплине «Психологическое консультирование и психокоррекция» будущие педагоги-психологи развивают специфические нравственные и эти-

ческие требования, нормы поведения, необходимые в будущей профессиональной деятельности: учатся применять научный подход в решении психологических проблем; учатся использовать отказ от поспешных выводов на основе непроверенных данных; соблюдают гарантии конфиденциальности; учатся разрабатывать практические рекомендации, проявлять эмпатию в межличностном общении и др.

Психологическая культура предполагает сформированность определенных личностных качеств и компетенций у будущих педагогов-психологов, необходимых для успешного социального и профессионального взаимодействия в обществе. Например, эмпатия в профессиональном общении рассматривается как продукт социализации личности и формируется во взаимодействии аффективных, когнитивных и действенных компонентов.

Наличие у будущего педагога-психолога развитой эмпатии повышает его личностную и профессиональную компетентность, выражающуюся в способности проявлять эмоциональную отзывчивость на переживания участников общения в ходе делового межличностного взаимодействия. Слушатели учатся использовать консультативную беседу – это общение, в котором осуществляется ориентировка в личностных и профессиональных качествах будущего специалиста, устанавливается и поддерживается доверительный стиль межличностных отношений, оказывается требуемая психологическая помощь в соответствии с потребностями, проблематикой и характером консультативной работы.

В ходе занятий по учебной дисциплине «Групповая психотерапия» будущие педагоги-психологи развивают следующие коммуникативные компетенции: владение приемами профессионального общения; умение строить межличностные отношения; умение работать в группе (команде); конструктивно разрешать деловые конфликтные ситуации; уважать точку зрения другого и пр. При работе в группе выявляются факторы, оказывающие влияние на взгляды и поведение будущих педагогов-психологов, которые также имеют возможность получить обратную связь и поддержку от других ее участников, имеющих сходные проблемы или опыт и способных благодаря этому оказать существенную помощь. В дружеской и контролируемой обстановке слушатели учатся проявлять эмпатические взаимоотношения, усваивают новые психологические знания, экспериментируют с новыми типами профессионального поведения.

Таким образом, слушатели в ходе изучения учебных дисциплин по выбранной специальности «Практическая психология» получают представление о многообразии психологических приемов, которые помогли бы им справляться с различными неблагоприятными факторами в межличностном общении и деловом взаимодействии, а также развивают практические умения и навыки оказания необходимой психологической помощи в рамках выбранной профессии. Работа со слушателями по развитию психологической культуры личности проводится на всем этапе переподготовки, где важным условием является формирование психологических знаний, развитие коммуникативных компетенций, личностных качеств, необходимых для эффективной будущей профессиональной деятельности педагогов-психологов.

Список использованных источников

1 Коломинский, Я. Л. Проблемы формирования профессиональной психологической культуры социального педагога / Я. Л. Коломинский // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2011. – № 5. – С. 56–58.

2 Попкова, Е. В. Формирование профессиональной культуры педагога в системе повышения квалификации / Е. В. Попкова, А. Е. Гелясин // Современные технологии образования взрослых : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол. : Т. А. Бабкина (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2011. – С. 193–194.

У. М. Старчанка
г. Гомель ГДУ імя Ф. Скарыны

ДЫЯГНАСТЫЧНЫ ІНСТРУМЕНТАРЫЙ ДЛЯ ВЫМЯРЭННЯ ЎЗРОЎНЮ СФАРМІРАВАНАСЦІ ПРАФЕСІЙНЫХ УМЕННЯЎ ФІЗКУЛЬТУРНАГА ПЕДАГОГА

У артыкуле прад'яўлена структура прафесійнай культуры і дзейнасці фізкультурнага педагога, разгледжаны яго практычныя і інтэлектуальныя прафесійныя ўменні. На падставе тэарэтычных уяўленняў распрацавана і апрабавана сістэмная і метралагічна карэктная метадыка дыягностыкі ўзроўню сфарміраванасці прафесійных уменняў фізкультурнага педагога.

Падрыхтоўка прафесійных кадраў для сферы фізічнай культуры і спорту прадугледжвае выкарыстанне ў адукацыйным працэсе дыягнастычнага інструментарыя, які дазваляе вызначаць узровень сфарміраванасці прафесійнай (квазіпрафесійнай) культуры педагога (студэнта). Прафесійная культура фізкультурнага педагога (ФП) уключае ў сябе: прафесійнае мысленне, патрэбна-матывацыйна-каштоўнасную сферу, прафесійныя веды, прафесійныя ўменні і навыкі, фізічную падрыхтаванасць у педагагічнай дзейнасці [1; 2]. Аднак дыягнастычнага інструментарыя для вызначэння ўзроўню сфарміраванасці прафесійных уменняў ФП, які задавальняе прынцыпам сістэмнасці і метралагічнай карэктнасці, ў цяперашні час – няма.

Мэтай дадзенай працы з'яўлялася распрацоўка сістэмнага і метралагічна карэктнага дыягнастычнага інструментарыя для вызначэння ўзроўню сфарміраванасці прафесійных уменняў ФП. Распрацоўваючы дыягнастычны інструментарый, мы зыходзілі з таго, што прафесійныя ўменні і навыкі – гэта выпрацаваныя ў працэсе дзейнасці і даведзеныя да рознай ступені аўтаматызму спосабы ажыццяўлення прафесійнай дзейнасці або яе асобных фрагментаў [3]. Пры гэтым мы абапіраліся на тэарэтычную мадэль прафесійнай дзейнасці педагога [4]. У адпаведнасці з ёй ФП ажыццяўляе наступныя віды дзейнасці:

- дэманструе ўзоры дзейнасці (узоры фізкультурных ведаў і мыслення, рухальных уменняў і навыкаў, фізічнай падрыхтаванасці);
- кантралюе параметры дзейнасці навучэнцаў і кантралюе ўнутраныя педагагічныя ўмовы вучэбнай дзейнасці;
- карэктуюе параметры вучэбнай дзейнасці навучэнцаў і параметры ўнутраных педагагічных умоў вучэбнай дзейнасці;
- стварае аптымальныя ўмовы вучэбнай дзейнасці навучэнцаў (стварае сістэму штучных матываў вучэбнай дзейнасці, прадастаўляе навучэнцам вучэбна-метадычнае забеспячэнне вучэбнай дзейнасці, прадастаўляе аптымальныя матэрыяльна-тэхнічныя, гігіенічныя і арганізацыйна-кіраўніцкія ўмовы вучэбнай дзейнасці);
- арганізоўвае і падтрымлівае камунікацыю ў сістэме «педагог-навучэнцы».

У структуры прафесійнай дзейнасці ФП можна вылучыць практычныя і інтэлектуальныя ўменні.

Практычныя прафесійныя ўменні ФП фарміруюцца ў працэсе практычнай дзейнасці і выяўляюцца ў знешніх дзеяннях, якія можна непасрэдна назіраць. Да іх адносяцца:

- уменні слоўнай і візуальнай (перш за ўсё цялеснай) дэманстрацыі узораў дзейнасці якія падлягаюць капіраванню;
- уменні арганізацыйна-кіраўніцкага плана звязаныя з ажыццяўленнем як педагагічнага кантролю так і з карэкцыйнай параметраў вучэбнай дзейнасці навучэнцаў, з арганізацыйнай аптымальных умоў вучэбнай дзейнасці;
- камунікатыўныя ўменні.

Інтэлектуальныя прафесійныя ўменні ФП ўключаюць у сябе аналітычныя, праектыўныя і рэфлексійныя ўменні [5]. Прафесійныя ўменні выяўляюцца ў адпаведнай дзейнасці,

таму методыка дыягностыкі ўзроўню іх сфарміраванасці прадугледжвае арганізацыю педагагічнага назірання. Улічваючы, што асноўнай формай фізічнага выхавання школьнікаў з'яўляецца ўрок, методыка прадугледжвае арганізацыю педагагічнага назірання за прафесійнай дзейнасцю ФП на ўроку фізкультуры і здароўя.

Мэтай правядзення дыягностыкі з'яўляецца вызначэнне ўзроўню сфарміраванасці прафесійных уменняў ФП. Аб'ект дыягностыкі – ФП абодвух палюў. Прадмет дыягностыкі – прафесійныя ўменні ФП. Сродкі дыягностыкі – пратакол педагагічнага назірання. Метады дыягностыкі: педагагічнае назіранне, экспертная ацэнка.

Праатакол педагагічнага назірання (малюнак) распрацаваны ў адпаведнасці са структурай і зместам прафесійных уменняў ФП.

У «шапцы» пратакола прыводзяцца звесткі аб педагогу, месцы і часу правядзення назірання.

У першай графе пратакола (прадметы назірання і ацэньвання) пералічаны асноўныя ўменні педагога. У другой графе выстаўляюцца адзнакі (вынікі ацэньвання прадметаў назірання).

У трэцяй графе пратакола (медыяна) выстаўляюцца вынікі назірання па кожнаму з пяці галоўных прадметаў ацэньвання.

Апошні радок пратакола (выніковая адзнака прафесійных уменняў (медыяна медыян)) прызначаны для выстаўлення выніковай (інтэгральнай) адзнакі, якая вызначае ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў ФП.

Якаснае выніковае ацэньванне ўзроўню сфарміраванасці прафесійных уменняў ФП ажыццяўляецца наступным чынам. Кожны прыватны прадмет назірання ацэньваецца экспертам з выкарыстаннем рангавай шкалы ад «0» да «3». Адзнака «0» азначае адсутнасць уменняў у дадзеным відзе дзейнасці, «1» сведчыць аб здавальняючым узроўні сфарміраванасці ўменняў, «2» – аб добрым узроўні сфарміраванасці ўменняў, «3» – аб выдатным узроўні. Медыяна атрыманых адзнак дае якасную ацэнку кожнага з вылучаных намі асноўных прадметаў назірання. У сваю чаргу, медыяна медыян дае якасную выніковую ацэнку ўзроўню сфарміраванасці прафесійных уменняў ФП. Медыяна – цэнтральны элемент урадкаванага шэрагу значэнняў. Напрыклад, у шэрагу: 1; 1,5; 2; 2; 2,5 медыяна = 2 [6].

Працэдура дыягностыкі прафесійных уменняў ФП ўключае некалькі этапаў.

На першым этапе эксперт праводзіць аналіз складзенага педагогам плана-канспекта ўрока, як у фармальным, так і сутнасным аспектах. Пры гэтым эксперт ацэньвае праектыўныя ўменні педагога і ў пратаколе назірання, у адпаведнай графе, ставіць адзнаку, якая характарызуе ўзровень сфарміраванасці праектыўных уменняў.

На другім этапе эксперт непасрэдна ажыццяўляе назіранне за прафесійнай дзейнасцю педагога (у адпаведнасці з планам-канспектам урока), ацэньвае ўвесь спектр прадметаў назірання, а вынікі ацэньвання заносіць у пратакол.

Трэці этап характарызуецца тым, што эксперт прапануе педагогу правесці самаацэнку асноўных відаў дзейнасці, ажыццёўленых на праведзеным ім ўроку (ацэньваюцца аналітыка-рэфлексійныя ўменні педагога).

На завяршальным этапе эксперт выводзіць выніковую адзнаку, якая характарызуе ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў ФП ў цэлым (выкарыстоўваецца медыяна медыян). Прыклад прадстаўлены на малюнку 1.

Інтэрпрэтацыя атрыманага значэння медыяны медыян наступная:

0 – адсутнасць прафесійных уменняў; 0,5 – нездавальняючы ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў; 1 – здавальняючы ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў; 1,5 – амаль добры ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў; 2 – добры ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў; 2,5 – вельмі добры ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў; 3 – выдатны ўзровень сфарміраванасці прафесійных уменняў.

Урок правёў: Клёмін А. М. Прафесійны стаж: 5 гадоў. Катэгорыя: 2. Месца правядзення ўрока: спартыўная зала ДУА «СШ № 72 г. Гомеля» Дата правядзення: 08.04.2021 г.	Адзнака (0...3)	Меды- яна
Прадметы назірання і ацэньвання		
Інтэлектуальныя прафесійныя ўменні:		
1 Праектыўныя ўменні		
Уменне складаць план-канспект урока ў фармальным аспекце (адпаведнасць задач урока дакументам планавання, пісьменнасць напісання і ахайнасць афармлення)	2	
Уменне складаць план-канспект урока ў сутнасным аспекце (адпаведнасць запланаваных заданняў задачам урока, магчымасць іх вырашэння з дапамогай гэтых заданняў, метадычная пісьменнасць)	2	2
2 Аналітычныя і рэфлексійныя ўменні:		
Уменні педагога аналізаваць сваю дзейнасць (самааналіз, рэфлексія праведзенага занятку)	1	1
Практычныя прафесійныя ўменні:		
3 Уменні дэманстраваць узоры дзейнасці, якія падлягаюць капіяванню		
Уменні візуальнай (цялеснай) дэманстрацыі ўзораў рухальнай дзейнасці (тэхнікі выканання фізічных практыкаванняў) (частата і якасць дэманстрацыі)	2	
Уменні славеснай дэманстрацыі (частата і якасць славеснай дэманстрацыі пры тлумачэнні вучэбнага матэрыялу, пры карэкцыі вучэбнай дзейнасці, пры кіраванні класам...)	1	1,5
4 Арганізацыйна-кіраўніцкія ўменні:		
Уменні ствараць, кантраляваць і карэктаваць параметры вучэбнай дзейнасці (перманентны кантроль і карэкцыя параметраў вучэбнай дзейнасці вучняў)	2	
Уменні ствараць, кантраляваць і карэктаваць параметры ўмоў вучэбнай дзейнасці (прадастаўляць навучэнцам вучэбна-метадычнае і матэрыяльна-тэхнічнае забеспячэнне вучэбнай дзейнасці)	1	2
Уменні матываваць (актывізаваць) вучэбную дзейнасць навучэнцаў	2	
5 Камунікатыўныя ўменні:		
Уменне падтрымліваць вербальную і невербальную камунікацыю на занятку	2	
Уменне прытрымлівацца педагагічнага такту	3	2,5
Выніковая адзнака прафесійных уменняў (медыяна медыян):		
Назіранне і экспертную ацэнку правёў: С. А. Іваноў		

Малюнак 1 – Бланк пратаколу педагагічнага назірання за параметрамі прафесійнай дзейнасці ФП на ўроку (з прыкладам запаўнення)

Экспертнае заключэнне можа выглядаць наступным чынам.

У выніку педагагічнага назірання ўстаноўлена, што:

- узровень сфарміраванасці праектыўных уменняў педагога «добры»;
- узровень сфарміраванасці аналітычных і рэфлексійных уменняў «здавальняючы»;
- узровень сфарміраванасці ўменняў дэманстраваць узоры дзейнасці «амаль добры»;
- узровень сфармаванасці арганізацыйна-кіраўнічых уменняў «добры»;
- узровень сфарміраванасці камунікатыўных уменняў «амаль выдатны»;
- узровень сфарміраванасці прафесійных уменняў у цэлым «добры».

Рэкамендацыі педагогу. Варта звярнуць увагу на ўдасканаленне ўменняў аналізаваць і рэфлексаваць сваю прафесійную дзейнасць. Таксама патрэбна ўдасканальваць ўменні, звязаныя са славеснай дэманстрацыяй (тэрміналагічная карэктнасць, даходлівасць...) узораў дзейнасці.

Выснова. Распрацаваная намі методдыка дыягностыкі прафесійных уменняў фізкультурнага педагога з'яўляецца сістэмнай і метралагічна карэктнай. Яна апрабаваная на практыцы, мае высокую лагічную інфарматыўнасць, яе надзейнасць (узгодненасць) можа быць

павышана шляхам павелічэння колькасці экспертаў. Прад'яўлены ў артыкуле дыягнастычны інструментарый можа быць выкарыстаны: а) пры праходжанні студэнтамі фізкультурных факультэтаў педагагічнай практыкі ў навучальных установах з мэтай вызначэння ўзроўню сфарміраванасці іх прафесійных уменняў; б) пры правядзенні навуковых даследаванняў; в) у практыцы работы інстытутаў развіцця адукацыі, на курсах павышэння кваліфікацыі педагагічных кадраў; г) у практыцы работы завучаў агульнаадукацыйных школ.

Спіс выкарыстаных крыніц

1 Старчанка, У. М. Структура і змест прафесійнай культуры спартыўнага педагога / У. М. Старчанка // Управление развитием образования в русле акмеологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / редкол. : Н. В. Кухарев (отв. ред.) – Гомель : ГОИРО, 2009. – Вып. 11. – Ч. 4. – С. 44–47.

2 Старчанка, У. М. Тэарэтычная мадэль прафесійнай культуры фізкультурна-спартыўнага педагога / У. М. Старчанка // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. / редкол. : О. М. Демиденко [и др.] : в 2 ч. – Гомель : ГГУ имени Ф. Скорины, 2011. – Ч. 1. – С. 106–108.

3 Старченко, В. Н. Классификация профессиональных умений педагога / В. Н. Старченко // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 9–11 окт. 2014 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол. : С. М. Блоцкий (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2014. – С. 135–136.

4 Старченко, В. Н. Сущность, структура и содержание профессиональной полидеятельности современного педагога / В. Н. Старченко // Взаимодействие науки и практики в развитии инновационных процессов системы образования [Электронный ресурс] : материалы респ. науч.-практ. конф., Гомель, 28 ноября 2014 г.; редкол. : В. Л. Акуленко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель, 2014. – С. 360–363.

5 Старченко, В. Н. Структура и содержание профессиональных умений физкультурно-спортивного педагога / В. Н. Старченко, А. Н. Метелица // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: Подготовка специалиста в контексте современных тенденций в сфере высшего образования : материалы республиканской науч.-метод. конф. (Гомель, 13–14 марта 2014 года) : в 4 ч. - Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – Ч. 1. – С. 53–56.

6 Старчанка, У. М. Спартыўная метралогія : падручнік / У. М. Старчанка. – Мінск : РІВШ, 2021. – 368 с.

УДК 37.015.324.2-053.4

В. С. Тищенко, Е. Е. Кошман
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема готовности детей дошкольного возраста к школе. Выявлены и раскрыты компоненты готовности детей дошкольного возраста к школе: интеллектуальный, эмоционально-волевой, личностный, социально-психологический или коммуникативный, психомоторный.

На современном этапе проблема готовности детей 6-летнего возраста к школе остается актуальной, поскольку, по данным исследований, 60–70 % детей идут в первый класс не готовыми к обучению в школе и с несформированной внутренней позицией школьника. Это выражается в неспособности ими понимать особую социальную роль учителя, в непонимании условной ситуации учебной задачи, в неспособности к сотрудничеству и общению со сверстниками, неумению оценивать причины своих неудач.

Исследователь Л. М. Безруких считает, что готовность ребенка к интеллектуальному обучению в школе – это уровень морфологического, функционального и психического развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребенка [1, с. 32].

Педагог Л. А. Венгер трактует понятие готовности к школе как определенный уровень социальных умений, включающий умения общаться со сверстниками и взрослыми, оценивать ситуацию и регулировать свое поведение, развитие тех функций, без которых обучение невозможно или затруднено (это организация деятельности, развитие речи, моторики, координации, а также личностного развития, характеризующего самосознание, самооценку, мотивацию) [1, с. 38].

Готовность ребенка к школьному обучению – предмет многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых, таких как: Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Симонович, А. Леонтьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Д. Б. Фельдштейн, С. Штребел, А. Керн, А. Анастаси, И. Шванцара и др. На сегодняшний день общепризнанно, что готовность к школьному обучению – это многокомпонентное образование, которое требует комплексных психолого-педагогических исследований. Авторами дается не только анализ необходимых знаний, навыков и умений ребенка при переходе из детского сада в школу, но и рассматриваются вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей к школе, методики определения готовности, а также пути коррекции негативных результатов и в связи с этим рекомендации по работе с детьми и их родителями.

Готовность к школе определяется как итог воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях и результат целенаправленной системной подготовки к школе [3]. В дошкольной педагогике встречается еще один термин, связанный с результатом подготовки детей к школе, – школьная зрелость [2, с. 234]. Разными авторами представляются неоднозначные трактовки содержания этого понятия. Одни авторы считают его синонимом готовности к школе (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Симонович и др.), другие (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Д. Б. Фельдштейн, С. Штребел, А. Керн, А. Анастаси, И. Шванцара и др.) разделяют такие понятия, как «школьная зрелость» и «готовность к школе».

Чаще под школьной зрелостью понимают такой уровень морфологического и функционального развития, при котором ребенок может справиться с требованиями систематического обучения в школе (биологическая, функциональная зрелость, развитие физиологических функций, состояние здоровья) [4, с. 12]. Школьная зрелость объединяет психические и физические стороны развития ребенка. Это основа, на которую накладываются все другие виды готовности (личностная, нравственная, социальная, интеллектуальная). Школьная зрелость отражает психофизиологический аспект органического созревания [4, с. 15].

В историческом аспекте проблема готовности к обучению первоначально рассматривалась как проблема педагогическая. Педагоги занимались рассмотрением этой проблемы с тех пор, как появились общественные учебные заведения (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Симонович и др.). Одним из первых к проблеме формирования готовности детей к школе обратился Я. А. Коменский. Он считал, что систематическое школьное обучение следует начинать с семилетнего возраста, если у ребенка сформированы прочные знания в различных областях окружающего мира: математике, грамматике, географии; способность к логическому рассуждению, умение правильно ставить вопросы и давать точные ответы; интерес к школе и учебной деятельности. Педагог К. Д. Ушинский также в своих работах писал о том, что основные направления подготовки к началу систематического обучения должны

способствовать развитию у ребенка способности сосредоточивать внимание на одном предмете, слушать то, что ему говорят, выражать свои мысли полными предложениями.

Психолог А. Н. Леонтьев считал, что основой психологической готовности является «управляемое» поведение, то есть не просто закрепленное в навыке, а сознательно контролируемое поведение. Этот контроль, по А. Н. Леонтьеву, не требует специально направленного внимания. «Ученик должен вести себя на уроке надлежащим образом – правильно сидеть за партой, не вертеться, не болтать ногами, словом, ни на минуту «не забываться», как бы ни было поглощено его внимание тем, что рассказывает учитель в классе» [1, с. 52].

В настоящее время в психолого-педагогической науке и образовательной практике понятие «психологическая готовность к школе» является широко распространенным и активно используемым самыми различными специалистами: воспитателями детских садов, школьными учителями, практическими психологами, социальными педагогами. С этим понятием знакомы и родители, и даже сами дети. Поэтому подготовка детей к школе – это многогранная задача, которая охватывает все сферы жизни ребенка.

Готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематически организованному школьному обучению («школьная зрелость») [1, с. 57]. Она обусловлена созреванием организма ребенка, в частности, его нервной системой, степенью сформированности личности, уровнем развития психических процессов и т. д. Может быть охарактеризована как общая и специальная готовность к общению и обучению в школе.

Как отмечал еще Л. С. Выготский, сложность переходного периода от дошкольного к школьному детству заключается в том, что у ребенка уже есть основные предпосылки учения – произвольность, способы познавательной деятельности, мотивация, коммуникативные умения и т. д. Однако он, по существу, «еще дошкольник, который, переступая порог школы, несет с собой представления о ярком, интересном мире» [5, с. 1296]. Известный психолог Д. Б. Эльконин указывал, что дошкольники и младшие школьники мало чем различаются между собой. Самое интересное заключается в том, что ученики начальных классов еще не могут окончательно отойти от игровой деятельности: они овладевают учебной деятельностью как основной только к десяти годам, т. е. к концу начального обучения, поэтому считается, что дети дошкольного и младшего школьного возраста принадлежат к своеобразному единому периоду – детству [2, с. 321].

Вместе с тем особенностью изменяющейся социальной ситуации развития ребенка при переходе от дошкольного к школьному детству является, согласно исследованиям Л. И. Божович, осознанное отношение дошкольника к тому месту, которое он занимает и хочет занимать. Он хочет «быть взрослым», как сказал Д. Б. Эльконин, и осуществлять «общественно значимую деятельность», а не просто моделировать ее в игре [4, с. 43].

Проблема заключается в том, что у ребенка-дошкольника на этапе дошкольного детства оказались сформированы представления об основных векторах человеческих взаимоотношений в ролевой игре. Между тем на этапе школьного детства ребенок должен стать «над ними», т. е. научиться смотреть и анализировать свои отношения с окружающими и ситуации морального выбора «со стороны», находя компромисс между собственной оценкой происходящих событий, мнением коллектива и первого общественного авторитета учителя. Ребенок в ситуации школьной жизни учится быть не кем-то другим, а учиться быть собой. Поэтому данная стадия развития личности относится многими психологами (Л. И. Божович, Д. Б. Фельдштейном и др.) к стадии социализации, а не адаптации, как раньше, на этапе дошкольного детства. Ребенок усваивает социальную позицию «Я в обществе».

Это предполагает формирование у дошкольника готовности к принятию новой социальной позиции – положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. «Внутренняя позиция школьника» представляет собой «сплав познавательной потребности и потребности в общении со взрослым» (Л. И. Божович), которая выражается в стремлении ребенка

выполнять общественно значимую и оцениваемую деятельность (учебную). Такая внутренняя позиция в целом характеризует психологическую готовность ребенка к школе.

При педагогическом подходе выделяется общая и специальная готовность к школе. Первую определяет «Концепция непрерывного образования» (дошкольное и начальное звено), согласно которой в качестве основания для преемственности содержания ступеней дошкольного и начального образования выступают развитие любознательности как основы познавательной активности; развитие способностей ребенка как залога успешности; формирование творческого воображения как направления интеллектуально-личностного развития; развитие коммуникативности. Сформированность данных способностей и качеств личности является показателем общей готовности ребенка дошкольного возраста к школе. Она формируется благодаря тому, что дома и в детском саду с 5–6 лет начинается подготовка детей к школе, которая включает две основные задачи: а) всестороннее воспитание ребенка (физическое, умственное, нравственное, эстетическое); б) специальную подготовку к усвоению тех предметов, которые он будет изучать в школе [6].

В контексте специальной готовности ребенок, готовый к обучению в школе, с педагогической точки зрения, имеет специальные умения и навыки, относящиеся к следующим уровням:

– развитие речи (навыки связной речи, достаточный уровень сформированности лексическо-грамматической структуры речи, овладение звуковой культурой речи, навыки фонематического воспитания и звукобуквенного анализа и др.)

– развитие элементарных математических представлений (высокий уровень ориентировки на основе сенсорных характеристик предметов (цвет, форм и размер) и овладения приемами перцептивного действия на уровне зрительной корреляции, овладение количественными представлениями и арифметическими навыками, достаточная степень сформированности пространственных и временных представлений и ориентировок и т. д.).

Кроме того, он должен иметь необходимые предпосылки для учебной деятельности – в виде интереса к обучению, индивидуальных навыков обучения (планирование, организация и контроль действий и деятельности в целом).

У зарубежных авторов, изучающих школьную зрелость, нет четкого и однозначного определения этого понятия. Так, по мнению А. Анастаси, школьная зрелость представляет собой овладение знаниями, умениями, способностями и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы. Чешский педагог Й. Шванцара определяет школьную зрелость как достижение такой степени в развитии, когда ребенок «становится способным принимать участие в школьном обучении». В качестве компонентов готовности к обучению он выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты. По мнению С. Штребела и А. Керна, поступающий в школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях.

В исследовании теоретических подходов к изучению структуры готовности к школьному обучению мы определили компоненты, которые обеспечивают благополучную адаптацию к новым (школьным) условиям: интеллектуальная готовность, эмоционально-волевая готовность, личностная готовность, социально-психологическая или коммуникативная готовность, психомоторная (функциональная) готовность. Рассмотрим каждый из этих компонентов подробнее.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению:

– развитие познавательных интересов (интерес к новым знаниям и интерес к самому процессу познания за счет использования дополнительных усилий);

– развитие познавательной деятельности и психических процессов (формирование сенсорных эталонов; в мышлении – умение понимать основные признаки и связи между явлениями, способность воспроизводить образец, высокий уровень развития наглядно-образного и образно-схематического мышления; в восприятии – систематически изучать предметы и явления и подчеркивать их различные свойства; логическое запоминание);

- формирование произвольности психических процессов;
- развитие речи, развитие способности описывать и объяснять явления и события связным, последовательным и понятным способом, способность понимать и использовать символы;

- развитие тонких движений рук и зрительно-моторной координации.

Эмоционально-волевая готовность к школьному обучению:

- произвольность поведения, которая выражается в способности ребенка подчинять действия заданному образцу;

- формирование таких компонентов волевого действия, как постановка цели, принятие решений, построение плана действия и его реализация;

- начало развития таких волевых качеств как дисциплинированность, организованность, самоконтроль;

- качественно новый уровень развития эмоциональной сферы ребенка, который проявляется в повышении сдержанности и осознанности эмоций, устойчивости его эмоциональных состояний.

Личностная готовность к школьному обучению:

- готовность ребенка принять новую «социальную позицию» ученика и стремление к новой социальной роли, соответствующей его потребностям;

- наличие в поведении социальных и моральных мотивов (например, чувство долга);

- начало формирования самосознания (осознание и обобщение своего опыта) и устойчивой самооценки.

Социально-психологическая, или коммуникативная готовность к школьному обучению:

- проявляется в соблюдении общественно приемлемых норм поведения и общения со взрослыми и сверстниками и предполагает формирование двух форм общения:

- ситуативное и личностное общение ребенка и взрослого, формирующее способность первого воспринимать последнего в роли «учителя» и занимать по отношению к нему позицию «ученика». В контексте этой формы общения предполагается, что взрослый наделен авторитетом и становится образцом для подражания. В это же время умение относиться к взрослому как к эталону помогает адекватно воспринимать позицию учителя и его профессиональную роль, понимать условность педагогического общения;

- общение со сверстниками и особые отношения с ними, что связано с развитием навыков делового общения друг с другом, умения эффективно взаимодействовать и выполнять совместную образовательную деятельность.

Психомоторная (функциональная) готовность к школьному обучению:

- понимают соответствие степени созревания конкретных мозговых структур, нервно-психических функций условиям и задачам школьного обучения. Функциональная подготовленность ребенка указывает на уровень общего развития, его глазомера, пространственную ориентацию, способность к подражанию, а также степень развития комплексно скоординированных движений рук. Психомоторная подготовленность должна включать те изменения, происходящие в организме ребенка, которые способствуют повышению его работоспособности и выносливости, а также большей функциональной зрелости. Среди них, прежде всего, следует отметить следующие:

- баланс процессов возбуждения и торможения позволяет ребенку дольше концентрироваться на объекте своей деятельности, способности к произвольным формам поведения и познавательным процессам на протяжении всего дошкольного детства;

- развитие мелких мышц рук и зрительно-моторной координации – создает основу для овладения письменными действиями;

- улучшение механизма функциональной асимметрии мозга, активизирует формирование речи как средства познания и вербально-логического мышления.

Таким образом, все компоненты психологической готовности к обучению у старшего дошкольника достигают определенного уровня сформированности и развиваются дальше, когда ребенок начинает систематическую учебную деятельность в школе. Это создает основу для обучения ребенка, ставшего первоклассником, формирования качеств, необходимых для успешного освоения программного материала, развития положительных сторон его личности. Изучение компонентов готовности к школе позволяет сформировать полное представление о личности ребенка, определить те сферы, в которых он готов к школе, а также области, в которых тот или иной показатель готовности выражен недостаточно.

Список использованных источников

- 1 Гордиец, А. В. Готовность ребенка к школе / А. В. Гордиец. – Ростов н/Д : «Феникс», 2006. – 123 с.
- 2 Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 432 с.
- 3 Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
- 4 Степанова, М. И. Что такое «школьная зрелость»? : справочник для родителей будущих первоклассников / М. И. Степанова. – Ростов н/Д : «Феникс», 2003. – 130 с.
- 5 Стригунова, А. Г. Сущность готовности ребенка к школьному обучению: характеристика основных понятий проблемы / А. Г. Стригунова // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1296–1299.
- 6 Терещенко, М. Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема / М. Н. Терещенко // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 9. – С. 58–61.

УДК 37.018.46:159.928.235

Т. А. Шакун
г. Минск, БГПУ имени М. Танка

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье описан опыт реализации методики развития дидактических способностей обучающихся в учреждении дополнительного образования взрослых. Представленные результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность апробируемой методики.

Проблема развития дидактических способностей является актуальной для слушателей переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, по специальности 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов». Это обусловлено тем, что в условиях краткосрочной заочной формы получения образования необходимо подготовить компетентных педагогов, способных организовывать обучение на высоком теоретико-методическом уровне.

Под дидактическими способностями мы понимаем свойства личности педагога, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации задач по установлению продуктивного взаимодействия с обучающимися и оказанию управляющего воздействия на их учебно-познавательную деятельность.

В структуре дидактических способностей мы выделяем три взаимосвязанных компонента: ориентационный, операциональный и рефлексивный. Ориентационный компонент

представляет собой систему знаний о дидактических теориях и концепциях, принципах и правилах обучения и включает усвоенные педагогом алгоритмы действий и операций, позволяющие научно обоснованно конструировать учебный процесс. Операциональный компонент обуславливает успешность реализации педагогом конкретных действий и операций дидактической деятельности на практике, а рефлексивный компонент предполагает ее анализ, осмысление и самооценку, выявление положительных моментов, а также осознание затруднений, поиск причин их возникновения и возможных путей разрешения.

С целью развития дидактических способностей обучающихся нами была разработана методика, в основу которой положена идея И. И. Цыркуна о механизмах обучения [1, с. 139]. Под механизмами обучения мы понимаем научно обоснованные способы организации взаимодействия педагога и обучающихся в учебном процессе, определяющие его особенности и порядок реализации. Они обуславливают специфику преподавания и учения на концептуальном, целевом, содержательном, процессуальном и результативном уровнях [2, с. 4].

Выделяют семь механизмов обучения: «усвоение», «действие», «открытие», «переживание», «внушение», «игра», «общение». Они раскрывают двухсторонний характер обучения и определяют репертуар ролевых позиций педагога и обучающихся в учебном процессе: «Информатор» и «Реципиент», «Инструктор» и «Исполнитель», «Проблематизатор» и «Иследователь», «Педагог-культуролог» и «Осваиватель культуры», «Релаксопедагог» и «Внушаемый», «Игропедагог» и «Игрок», «Модератор» и «Коммуникант».

В процессе формирования у слушателей понятия о механизмах обучения, изучения их теоретических обоснований и дидактических предписаний осуществляется развитие ориентационного компонента дидактических способностей. Операциональный компонент развивается за счёт получения нового опыта учебной и дидактической деятельности, осуществляемой из всех ролевых позиций как обучающихся, так и педагога. Развитие рефлексивного компонента происходит в процессе организации рефлексии из ролевых позиций, а также посредством осмысления слушателями границ применимости механизмов обучения.

Методика развития дидактических способностей обучающихся была апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Института повышения квалификации и переподготовки УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Она была реализована во время аудиторных занятий и самостоятельной работы слушателей в рамках учебных дисциплин переподготовки «Психология» и «Образовательный менеджмент», а также в период стажировки и в процессе осуществления информационного сопровождения профессиональной педагогической деятельности.

В опытно-экспериментальной работе приняло участие 108 слушателей специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалистов».

Экспериментальную группу составили 54 человека: 23 слушателя группы ПДС-191, 6 слушателей группы ПДС-193 и 25 слушателей группы ПДС-201, из них 20 мужчин и 42 женщины, величина педагогического стажа которых варьировалась от 0 до 25 лет и в среднем составила 7,5 лет.

Контрольную группу составили также 54 человека: 17 слушателей группы ПДС-172, 21 слушатель группы ПДС-181 и 16 слушателей группы ПДС-192, из них 12 мужчин и 34 женщины, величина педагогического стажа которых варьировалась от 0 до 28 лет и в среднем составила 9,5 лет.

Опытно-экспериментальная работа включала четыре этапа: организационный, констатирующий, формирующий и контрольный.

На организационном этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась разработка диагностического инструментария для исследования дидактических способностей, велась разработка методики и учебно-методического обеспечения, формировались экспериментальная и контрольная группы.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась первичная диагностика ориентационного, операционального и рефлексивного компонентов дидактических способностей слушателей. По результатам диагностики определялся исход-

ный уровень развития каждого компонента дидактических способностей респондентов: нулевой (Н), элементарный (Э), удовлетворительный (У), средний (С), достаточный (Д), высокий (В), продвинутый (П).

Результаты первичной диагностики дидактических способностей слушателей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты первичной диагностики дидактических способностей слушателей экспериментальной группы

Уровни развития	Ориентационный компонент		Операциональный компонент		Рефлексивный компонент	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Н	1 чел.	2 %	1 чел.	2 %	1 чел.	2 %
Э	17 чел.	31 %	–	–	2 чел.	4 %
У	25 чел.	46 %	–	–	–	–
С	9 чел.	17 %	2 чел.	4 %	6 чел.	11 %
Д	2 чел.	4 %	17 чел.	31 %	23 чел.	42 %
В	–	–	28 чел.	52 %	15 чел.	28 %
П	–	–	6 чел.	11 %	7 чел.	13 %

Следует отметить, что применение U-критерия Манна-Уитни позволило определить отсутствие статистически значимых различий между слушателями экспериментальной и контрольной групп по исходному уровню развития ориентационного, операционального и рефлексивного компонентов дидактических способностей.

Таблица 2 – Результаты первичной диагностики дидактических способностей слушателей контрольной группы

Уровни развития	Ориентационный компонент		Операциональный компонент		Рефлексивный компонент	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Н	3 чел.	5 %	3 чел.	6 %	3 чел.	6 %
Э	22 чел.	41 %	6 чел.	11 %	–	–
У	21 чел.	39 %	–	–	1 чел.	2 %
С	5 чел.	9 %	6 чел.	11 %	7 чел.	13 %
Д	2 чел.	4 %	11 чел.	20 %	11 чел.	20 %
В	1 чел.	2 %	22 чел.	41 %	24 чел.	42 %
П	–	–	6 чел.	11 %	8 чел.	18 %

Так, согласно произведенным расчетам, $U_{Эмп} = 1210,5$ (при оценке различий по уровню развития ориентационного компонента), $U_{Эмп} = 1292$ (при оценке различий по уровню развития операционального компонента) и $U_{Эмп} = 1308$ (при оценке различий по уровню развития рефлексивного компонента). Для выборок в 54 человека, когда $U_{кр} = 1078$ ($p \leq 0,01$) и $U_{кр} = 1189$ ($p \leq 0,05$), полученные результаты $U_{Эмп}$ попадают в зону незначимости. Следовательно, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы уровень развития ориентационного, операционального и рефлексивного компонентов дидактических способностей слушателей контрольной группы был не ниже, чем в экспериментальной.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в контрольной группе образовательный процесс осуществлялся без изменений, а в экспериментальной группе была реализована разработанная методика развития дидактических способностей обучающихся, которая предполагала следующие виды деятельности слушателей:

1) ознакомление с теоретическими обоснованиями механизмов обучения: ассоциативно-рефлекторной теорией обучения, теорией поэтапного формирования умственных действий, культурологическим подходом в образовании, проблемным, релаксационным, иг-

ровым и диалогическим обучением, а также изучение дидактических предписаний механизмов обучения (рецептивного, инструментального, культурологического, исследовательского, релаксопедического, игрового и диалогического);

2) овладение репертуаром ролевых позиций обучающихся в ходе проведения преподавателем учебных занятий, организованных на основе механизмов обучения и сопровождаемых их дидактическим разбором и рефлексией;

3) освоение ролевых позиций педагога в обучении посредством разработки на основе механизмов обучения технологических карт учебных занятий и их проведение в ходе стажировки, а также посредством выполнения в рамках образовательного процесса переподготовки различных заданий генеративного характера.

На контрольном *этапе опытно-экспериментальной работы* была проведена повторная диагностика ориентационного, операционального и рефлексивного компонентов дидактических способностей слушателей.

Результаты повторной диагностики дидактических способностей слушателей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах 3 и 4.

Применение U-критерия Манна-Уитни позволило определить наличие статистически значимых различий между слушателями экспериментальной и контрольной групп по итоговому уровню развития ориентационного, операционального и рефлексивного компонентов дидактических способностей.

Так, согласно произведенным расчетам, $U_{ЭМП} = 993,5$ (при оценке различий по уровню развития ориентационного компонента), $U_{ЭМП} = 994,5$ (при оценке различий по уровню развития операционального компонента) и $U_{ЭМП} = 1039,5$ (при оценке различий по уровню развития рефлексивного компонента).

Таблица 3 – Результаты повторной диагностики дидактических способностей слушателей экспериментальной группы

Уровни развития	Ориентационный компонент		Операциональный компонент		Рефлексивный компонент	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Н	–	–	–	–	–	–
Э	8 чел.	14 %	–	–	–	–
У	13 чел.	24 %	–	–	–	–
С	14 чел.	26 %	2 чел.	4 %	2 чел.	4 %
Д	15 чел.	28 %	9 чел.	16 %	9 чел.	17 %
В	2 чел.	4 %	28 чел.	52 %	19 чел.	35 %
П	2 чел.	4 %	15 чел.	28 %	24 чел.	44 %

Таблица 4 – Результаты повторной диагностики дидактических способностей слушателей контрольной группы

Уровни развития	Ориентационный компонент		Операциональный компонент		Рефлексивный компонент	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Н	1 чел.	2 %	–	–	–	–
Э	10 чел.	18 %	–	–	–	–
У	24 чел.	44 %	–	–	1 чел.	2 %
С	15 чел.	28 %	6 чел.	11 %	3 чел.	6 %
Д	3 чел.	6 %	17 чел.	31 %	13 чел.	24 %
В	1 чел.	2 %	23 чел.	43 %	27 чел.	50 %
П	–	–	8 чел.	15 %	10 чел.	18 %

Для выборок в 54 человека, когда $U_{кр} = 1078$ ($p \leq 0,01$) и $U_{кр} = 1189$ ($p \leq 0,05$), полученные результаты $U_{ЭМП}$ попадают в зону значимости. Следовательно, на контрольном этапе

опытно-экспериментальной работы уровень развития ориентационного, операционального и рефлексивного компонентов дидактических способностей слушателей контрольной группы ниже, чем в экспериментальной. Это позволяет сделать вывод об эффективности реализованной методики.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы методика развития дидактических способностей обучающихся учреждения дополнительного образования взрослых подтвердила свою эффективность. Ее использование в образовательном процессе со слушателями специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалистов» позволит интенсифицировать подготовку компетентных педагогов, способных на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность и обеспечивать достижение обучающимися запланированных результатов в учебно-познавательной деятельности.

Список использованных источников

1 Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 325 с.

2 Шакур, Т. А. Механизмы обучения: теория и методика организации взаимодействия педагога с обучающимися в учебном процессе / Т. А. Шакур. – Минск : ИВЦ Минфина, 2020. – 48 с.

УДК 316.614:178.9:004.388.4-053.6

В. В. Шевцов

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ГАДЖЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются такие понятия как «зависимость», «гаджет», «гаджет-зависимость», анализируется проблема зависимости от гаджетов у несовершеннолетних в подростковом возрасте. Исследуется специфика профилактики данной зависимости.

Гаджет – достижение технического прогресса, который позволил без особых усилий увидеть, ощутить и передать то, что несколько десятилетий назад мы могли увидеть только собственными глазами, приложив немалые усилия. В настоящее время можно оказаться в любой точке мира, нажав на одну кнопку, или связаться с близким человеком, который находится за несколько сотен километров от нас. И это стало настолько повседневным, что люди стали забывать о настоящем предназначении гаджетов и используют их в других целях. В стремительном развитии технологий и общей технологизации планеты под удар попало неокрепшее самосознание подростков, которые по причине молодости и неопытности не способны отличить полезную вещь от интересной игрушки.

Гаджет-зависимость, как одно из проявлений зависимости в общем смысле, на сегодняшний день приобретает черты болезни социума, а возможно и общемировой болезни. Данный вид зависимости покрывает своим действием несколько возрастных групп: младший возраст, подростки, старший подростковый возраст, юность и даже возраст ранней зрелости (до 35 лет), но на данный момент наблюдается негативная тенденция вовлечения даже зрелых и пожилых слоев населения в виртуальное пространство. Большой поток новой информации, применение компьютерных технологий, широкое распространение смартфонов оказывает большое влияние на современное общество. Неоднократно можно столкнуться с такой проблемой в конкретной семье, где родители зачастую находятся в состоянии отчаяния, не зная, как изменить сложившуюся ситуацию абсолютной зависимости их ребенка от

смартфона и Интернета. Но в то же время сами «львиную долю» своего свободного времени проводят с гаджетами наедине, не подозревая, какой пример они подадут своим детям, которые еще находятся на стадии формирования и для которых любой родительский пример является эталонным, даже не самый положительный.

Подростки вынуждены находить себе занятие, которое могло удовлетворить их потребности в общении и получении каких-либо эмоций. И помогает им в этом смартфон, планшет, компьютер, телевизор. Но у современных медиатехнологий есть одна очень серьезная проблема: большинство информации не проходит фильтрующую стадию, зачастую показывая информацию, которая неправильно воспринимается подростками, оказывает отрицательное влияние, либо вовсе травмирует их психику. Это привлекает большинство пользователей, так как такие события редко происходят в повседневной жизни, а адреналин и гормоны стресса, которые в этот момент получает человек, хоть и в малых дозах, но все равно вызывают привыкание.

Проблема человеческой зависимости начинается в том случае, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей. Это подтверждает навязчивость увлечений, быстроту превращения их в зависимость. Что касается «ухода от реальности» в виртуальный мир, это одна из главных черт гаджет-зависимости с точки зрения психологов, поскольку этот уход оказывается не образным, а настоящим.

Возникновение зависимости может осуществляться от самых различных форм использования гаджетов, компьютерной техники, мобильных телефонов, приборов и другого. Отмечается, что если для формирования традиционных видов зависимости требуются годы, то для гаджет-зависимости этот срок может исчисляться в месяцах, а иногда и в днях. Зависимость замечают родные и близкие аддикта по изменениям в его поведении, распорядке дня, нежеланию выполнять привычные обязанности, вести дела, которые раньше вызывали интерес у этого человека.

Правильное использование гаджетов обучает, расширяет кругозор, развлекает, расслабляет, уводит от гнетущей действительности, позволяет наслаждаться прекрасным. Однако человек, который понимает, что нужно поменьше времени проводить со смартфоном в руках, зачастую ничего не может с собой поделаться. А для того, чтобы иметь шансы на победу в схватке с гаджет-зависимостью, надо понять, как воздействуют на нас медиа технологии.

Под профилактикой в общем смысле слова подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, которые направлены на предупреждение возможных физических или социокультурных отклонений у отдельных людей групп риска, а также сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья индивидов, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутреннего потенциала [1].

Зависимое поведение (зависимость) погранично как со злоупотреблением со стороны личности чем-то или кем-то, так и с нарушениями потребностей личности. В специальной литературе используется еще одно название рассматриваемой реальности – *аддиктивное поведение*. В переводе с английского addiction – склонность, пагубная привычка. Если обратить взгляд в историю данного понятия, то лат. addictus – тот, кто связан долгами (приговорен к рабству за долги). Другими словами, это человек, который находится в глубокой рабской зависимости от некой непреодолимой власти. Некоторое преимущество термина «аддиктивное поведение» заключается в его интернациональной транскрипции, а также в возможности идентифицировать личность с подобными привычками как «аддикта» или «аддиктивную личность». Понятие аддикция определяют как патологическое влечение к чему-либо, что увеличивает риск развития психических заболеваний и связано с персональными или социальными ситуациями.

Под социальной профилактикой можно понимать деятельность по предупреждению социальных проблем индивида, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне за счет устранения или нейтрализации порождающих их причин.

Выделяют три уровня социальной профилактики подростков от гаджет-зависимости (по Н. И. Никитиной):

1. *Общесоциальный уровень* (общая профилактика) – предусматривает деятельность государственных органов, общества, их институтов, направленную на разрешение противоречий в области экономики, социальной жизни, в нравственно-духовной сфере и т. п.;

2. *Специальный уровень* (социально-педагогическая профилактика) – состоит в конкретном, целенаправленном воздействии на негативные факторы, связанные с отдельными видами отклонений или проблем. Устранение причин этих отклонений осуществляется в процессе взаимодействия соответствующих субъектов с человеком, для которых профилактическая функция является профессиональной;

3. *Индивидуальный уровень* (индивидуальная профилактика) представляет собой профилактическую деятельность в отношении конкретного лица, поведение которого имеет черты того или иного отклонения.

Эффективность социальной профилактики подростков от гаджет-зависимости определяется реализацией структурно-функциональной модели, включающей в себя блоки первичной и вторичной профилактики в условиях воспитательной среды учебного заведения [2]:

– первичная профилактика представляет собой комплекс социально-педагогических мероприятий учреждения, направленных на предупреждение и устранение причин и условий, вызывающих негативные социальные отклонения в поведении человека (ребенка), социальном развитии, социально-психологической адаптации, воспитании, социализации школьников с социально-приемлемым уровнем;

– вторичная профилактика является совокупностью социально-педагогических мероприятий специалистов полидисциплинарной команды, направленных на предупреждение и устранение причин и условий, вызывающих негативные социальные отклонения в поведении индивида, социальном развитии, социально-психологической адаптации, воспитании, социализации школьников с социально-нейтральным и социально-неприемлемым уровнями индивидуального социального здоровья;

– третичная профилактика решает такие специальные задачи, как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения. Третичная профилактика также может быть направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением.

В реализации деятельности по профилактике зависимого поведения подростков от гаджетов можно выделить следующие аспекты (по Ц. П. Короленко):

- 1) взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения;
- 2) взаимодействие школы и родителей (к этому аспекту относят проведение просветительской работы, которая имеет различные направления);
- 3) наличие комплексной программы по профилактике девиантного поведения подростков;
- 4) учет позиции подростка как активного субъекта организации профилактической работы.

Так же можно выделить следующие формы профилактической работы:

– организация социальной среды. В ее основе лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды на формирование девиаций;

– активное социальное обучение социально-важным навыкам (групповые тренинги);

– организация деятельности, альтернативной зависимому поведению. Эта форма работы связана с представлениями о заместительном эффекте зависимого поведения. Например, аддикция может играть важную роль в личностной динамике – повышение самооценки или интеграция в референтную среду.

Предполагается, что люди используют психоактивные вещества, улучшающие настроение до тех пор, пока не получают взамен что-то лучшее. Альтернативными формами активности признаны:

– познание (путешествия);

- испытание себя (походы в горы, спорт с риском);
- значимое общение, любовь, творчество, деятельность (в том числе профессиональная, религиозно-духовная, благотворительная).

4. Организация здорового образа жизни. Она исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом.

5. Активизация личностных ресурсов. Активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста.

Зависимость от гаджетов и интернета актуальная проблема общества: в каждой школе, университете, училище страны большая часть учеников имеет эту зависимость. В большинстве случаев причиной гаджет-зависимости становится расхождение внутренней и внешней жизни, проблемное воспитание в семье, сложные отношения в коллективе, заблуждение, что это безопасно.

Таким образом, в соответствии со спецификой поведения подростков, на которых влияет гаджет-зависимость, выделяются следующие условия социально-профилактической работы: комплексность (воздействия на различных уровнях социального пространства, личности и семьи); адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик личности); массовость (приоритет групповых форм работы); позитивность информации; минимизация негативных последствий; личная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность подростка; устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения).

Список использованных источников

1 Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 288 с.

2 Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с.

3 Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.

УДК 159.922.8:178.9:004.738.5

Ю. А. Шевцова
г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ТИПЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена изучению проблемы интернет-зависимости, в частности типов интернет-зависимости, характерных для современных молодых людей. В статье даются развернутые характеристики пяти основных типов интернет-зависимости.

Современное общество является глобально интегрированным и основано на Интернете. Подъем и популярное развитие Интернета принесли невообразимые удобства и изобилие ресурсов до технологического скачка. Интернет обладает преимуществами удобства, глобализации, анонимности, интерактивности, своевременности, открытости и богатства. Его

быстрое развитие влияет на наши модели мышления, изменяет стиль работы и жизни, проникает в различные области и отрасли и становится неотъемлемой частью нашей жизни.

Всемирная сеть – явление неоднозначное. Она принесла нам богатые информационные ресурсы, различные методы связи и множество технических функций. Но появляется все больше проблем, вызванных Интернетом, среди которых психологические проблемы являются одними из самых острых. В настоящее время люди все чаще и чаще выходят в Интернет, и многие дети, которые только начали ходить в детский сад, уже владеют навыками работы с планшетными компьютерами или смартфонами и находятся в онлайн-мире. В результате на первый план выходит ряд психологических и социальных проблем, обусловленных интернет-зависимостью. Интернет-зависимость можно разделить на пять основных типов.

1. *Зависимость от интернет-развлечений.* Интернет изменил традиционные формы и методы развлечений, объединив текст, звук и графику, чтобы создать всеобъемлющий эффект художественного наслаждения, который сочетает пространство. Это может дать молодежи новое чувство эстетического и духовного удовольствия. Виртуальный, необязательный и безудержный характер онлайн-развлечений удовлетворяет любопытную, романтическую и жаждущую развлечений психологию молодых людей. Молодые люди могут получать развлекательную информацию, участвовать в онлайн-играх, общаться в чате онлайн, слушать музыку, смотреть онлайн-фильмы (видео), читать развлекательные онлайн-статьи и т. д. Зависимость от интернет-развлечений сегодня является наиболее распространенным типом интернет-зависимости среди молодежи. Ключевая причина привлекательности онлайн-игр заключается в том, что их характеристики могут удовлетворить психологические потребности молодых людей быть независимыми, выражать свою индивидуальность и демонстрировать себя. В отличие от традиционных игр, онлайн-игры отличаются анонимностью, удобством и уходом от реальности.

2. *Информационная зависимость от Интернета.* Информационная зависимость в Интернете относится к поведению студентов, которые движимы желанием учиться, искать и собирать различные виды знаний, получают информацию через онлайн-платформы. Обучение в Интернете – это первоначальная цель и мотив для пользователей, но в процессе поиска информации, как правило, многие юноши и девушки сбиваются с пути и в конечном итоге собирают и просматривают сведения, которые не связаны с их учебой или изначальным заданием. Интернет соединил бесчисленные локальные сети для создания крупнейшей в мире «библиотеки» и «информационной базы данных». Широкий спектр контента в Интернете, охватывающего политику, экономику, культуру, общество, науку и технологии, а также искусство, значительно расширил кругозор молодежи.

Традиционные каналы получения информации в основном включают аудиторию, книги, телевидение, радио, газеты и т. д. Благодаря этим каналам поведение обучающихся относительно пассивно, но Интернет преодолел ограничения времени и пространства обучения, так что режим обучения становится активным и гибким, а информация о знаниях передается быстро и легко. Очевидно, что получение знаний из Интернета имеет больше преимуществ, чем традиционные каналы. Однако качество онлайн-знаний варьируется, и студенты университетов часто перегружены огромным количеством доступной информации. Хотя некоторые веб-сайты имеют хорошие системы классификации и организации информации, зачастую нелегко получить полезную информацию из отфильтрованной информации. Информационная зависимость от Интернета неизбежно отнимает много ценного учебного времени. Кроме того, поиск и сбор информации требует высокого уровня развития критичности мышления.

3. *Зависимость от интернет-порнографии.* Интернет-порнография – это новая форма порнографии, появившаяся в виртуальном мире Интернета. Она распространяется через Интернет и содержит сексуальный контент, такой, как произведения откровенного сексуального содержания, сексуальные изображения и аудиоматериалы. Существует несколько основных форм онлайн-порнографии: неподвижные изображения, движущиеся изображения, порнографическая литература, интерактивные эротические беседы в Интернете, порнографическая коммерческая реклама, порнография-посредник и поиск сексуальных партнеров. Молодым

людям свойственны определенные сексуальные интересы и желание регулярно удовлетворять соответствующие потребности. При этом не всегда имеются соответствующие возможности, что неизбежно приводит к противоречиям и конфликтам, ведущим к дисбалансу сексуальности в молодежной среде. Это неизбежное противоречие и конфликт в определенной степени связаны с традиционной этической концепцией и относительным отсутствием полового воспитания.

Юношам и девушкам достаточно трудно получить систематическое, полное и научное образование по сексуальной физиологии, сексуальной психологии и сексуальной морали, поэтому они в большинстве случаев вынуждены прибегать к сексуальному «самообразованию», в основе которого лежит соответствующая тематике информация из интернет-источников. Некоторые исследования показали, что молодые люди становились одержимыми порнографическими сайтами, и многие из тех, кто увлекается порнографией в Интернете, постепенно начинают выбирать виртуальный секс как способ удовлетворения своих психосексуальных потребностей [2].

4. *Зависимость от отношений в Интернете.* Межличностные отношения – это внутренняя потребность людей и это социальные отношения, формирующиеся в процессе межличностного общения. Виртуальное пространство Интернета дает возможности беспрепятственного общения. Виртуальная и анонимная природа интернет-общения позволяет людям свободно выбирать свои социальные роли. Это привело к формированию нового способа межличностного общения. Этот тип онлайн-коммуникации может выйти за рамки пространства и географии, удалить многие основные социальные атрибуты взаимодействующих сторон, отбросить мирские предрассудки, отфильтровать внешние условия, такие как деньги, внешний вид, статус и семейное положение.

Виртуальное пространство в Интернете расширило социальное взаимодействие молодежи. Большинство юношей и девушек стремятся установить равные, дружественные и гармоничные межличностные отношения с окружающими их людьми. Поэтому межличностное общение в Интернете, естественно, стало предпочтительным способом общения. Молодые люди более открыты и смелы в виртуальных взаимодействиях в Интернете. Исходя из различных опросов, студенты считают, что онлайн-общение позволяет им быстрее находить «близких друзей», строить близкие отношения и что это первоначальное виртуальное социальное взаимодействие в Интернете может быть преобразовано в реальные отношения.

5. *Зависимость от интернет-транзакций.* Зависимость от интернет-транзакций свойственна молодым людям, которые увлекаются онлайн-транзакциями, онлайн-аукционами или онлайн-покупками. Самым быстрорастущим контентом Интернета является его коммерческое использование, и онлайн-покупки являются важным элементом онлайн-торговли. Интернет-магазины изменили традиционный способ совершения покупок и компенсировали недостатки традиционного потребления. Онлайн-транзакции быстры, удобны и модны. Например, интернет-магазины работают круглосуточно, оплачивать онлайн-покупки картой легко и удобно, логистика и услуги доставки на дом обеспечивают комфорт онлайн-потребителям и позволяют им тратить деньги в любое время и в любом месте. Являясь важным выражением современных методов покупок и потребления, онлайн-транзакции тесно связаны с современными концепциями потребления [1].

Предполагается, что ценностную ориентацию личного потребления можно разделить на два типа: гедонизм и утилитаризм. В эпоху потребительства индивидуальное потребление больше не удовлетворяется потреблением, ориентированным на полезность, а склоняется к гедонистическому потреблению. Современная философия потребления, представленная ценностной ориентацией личного гедонизма, фокусируется на удовольствии, веселье, эстетике, чувствах, эмоциях и других факторах в индивидуальном потреблении, а интернет-магазины в значительной степени подразумевают ориентацию именно на гедонистическое потребление. Будучи последователями тенденций, молодые люди в большей степени склонны к онлайн-потреблению и покупкам.

- 1 Hongyu, Zhang. Psychological Analysis and Coping of Internet Dependence in College Students / Zhang Hongyu. – Wu Han : Journal of Health Psychology, 2003. – 62 p.
2 Xin, Shi. Internet Addiction Syndrome / Shi Xin. – Beijing : China Newsweek, 2015. – 53 p.

УДК 37.013.8:39

И. М. Шиманская

г. Мозырь, МГПУ имени И. П. Шамякина

ИДЕИ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме этнопедагогизации образования. В рамках исследования проведен анализ научных трудов из разных областей знаний по вопросу формирования идей этноэкологического воспитания в народной педагогике белорусов. Раскрываются теоретические аспекты, связанные с вышеуказанной проблематикой.

Проблемы экологического образования и воспитания, от решения которых во многом зависит смягчение последствий экологического кризиса, в качестве теоретико-методологической основы не могут быть исследованы без опоры на многовековой народно-педагогический опыт. В настоящее время из-за последствий научно-технического прогресса наблюдается значительный отрыв образования от естественной природной среды, а также от региональных особенностей протекания процесса. Поэтому актуальность темы обусловлена необходимостью исследования теоретико-методологических предпосылок различных сфер человеческой деятельности (науки, культуры, образования) в изучении проблемы становления идей этноэкологического воспитания в народной педагогике белорусов.

Первые наиболее осмысленные взгляды на проблему взаимоотношений природы и общества находим на рубеже XVII–XVIII вв. в трудах зарубежных классиков-философов И. Гердера, Ж. Тюрго, Ш. Монтескье и др., исследовавших особенности формирования концепции географического детерминизма. В конце XIX – начале XX вв. сторонниками данного направления выступали как зарубежные (Ф. Ратцель, Э. Реклю), так и русские исследователи (А. И. Воейков, С. М. Широкогоров), которые изучали влияние природной среды на социокультурные особенности этнических общностей. Во второй половине прошлого века в разных областях научных знаний сформировались новые концептуально-теоретические направления по изучению связей этнических групп и природной среды: культурная экология (Дж. Стюард, Л. Уайта), концепция хозяйственно-культурных типов (М. Г. Левин, Н. Н. Чебоксарова), теория «антропогеоценоза» (В. П. Алексеев), концепция этногеоценоза и механизмов взаимодействия в системе ландшафт – этнос (Л. Н. Гумилев), концепция этноэкосистемы (И. И. Крупник) [1].

На фоне представленных выше научных концепций в социогуманитарном знании образовалась новая научная дисциплина – этническая экология. Среди современных российских ученых (Н. Н. Алексеев, Ю. И. Дробышев, В. И. Козлов, Т. М. Красовская, А. Н. Ямсков и др.) проблемы этноэкологии широко рассматриваются по двум направлениям. Первое сосредоточено на анализе рационального природопользования, формирования и функционирования этноэкосистем, традиционного хозяйства и материальной культуры. Второе активно изучает в этноэкологическом аспекте нематериальные явления культуры: религиозные представления, мировоззрения, этику, этноэкологические знания, фольклор, стереотипы поведения и др. [2; 3].

Этноэкологические аспекты в белорусской науке в области этнографии стали складываться во второй половине прошлого столетия. Специфику формирования среды обитания человека в единстве с природным окружением и архитектурными формами находим в исследованиях этнографа и историка А. И. Локотко [7]. В. С. Титов в своих работах поднимал проблему влияния местных экологических условий среды проживания на хозяйственные занятия, организацию жилой среды, народную одежду, еду [10]. Л. И. Минько рассматривал народные приметы, предсказывающие погоду и будущий урожай [8].

Следует обратить внимание на труды современного этнографа и историка В. А. Лобача, который раскрывает мифологические и ритуальные аспекты белорусской народной культуры, в частности, элементы природного пространства, народную медицину [5; 6]. В многочисленных работах К. А. Шумского последовательно раскрываются этноэкологические подходы, исследуются традиционные экологические знания белорусов в историческом и этнографическом аспектах [11].

В философской литературе взаимодействие человека и природы рассматривалось в исследованиях российских ученых: Н. Бердяева, В. И. Вернадского, В. В. Докучаева, Л. Мечникова, И. В. Федорова, П. Флоренского и др. Среди белорусских ученых-философов экологическая проблематика поднимается в трудах П. А. Водопьяновой и Н. Е. Захарова. Нельзя не отметить многотомный труд «Антология экологической мысли», опубликованный авторским коллективом под руководством профессора А. И. Зеленкова. В первой части издания современными учеными (В. В. Анохина, А. П. Ждановский, М. А. Можейко, А. О. Пешков и др.) всесторонне освещена историческая эволюция экосознания белорусского, украинского и русского народов в характерных для них культурных формах: религиозно-философской, естественнонаучной и художественной [1].

В области педагогических наук к проблеме использования этнопедагогического наследия обращались выдающиеся исследователи прошлого: Я. А. Коменский, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др. В своих работах они активно рассматривали воспитательный потенциал народных обычаев и традиций, акцентировали внимание на их роли в формировании ответственного отношения к среде обитания. В трудах зарубежных исследователей (J. Varman, J. Blaut, L. Mattson, U. Singh, D. Smith) находим особенности и способы взаимоотношений этносов с природой, этноэкологические традиции, приемы их адаптации в современных условиях. Экологическая направленность в контексте этнопедагогического знания отмечается в работах таких авторов, как В. А. Афанасьев, Н. Ш. Блягоз, Г. Н. Волков, Т. Н. Кондратьева, Я. И. Ханбиков, М. А. Якунчев и др.

В психолого-педагогических работах российских авторов конца XX – начала XXI в. имеется целый ряд диссертационных исследований, посвященных проблемам этнопедагогизации экологического образования и воспитания, эффективности использования средств народной педагогики в образовательной среде и становления экологической культуры на основе национальных традиций: Ш. И. Джанзакова «Этнопедагогизация экологического воспитания младших учащихся в казахской школе» (1998); Н. Н. Иванова «Народная педагогика как средство экологического воспитания подростков в условиях обновления современного образования» (1998); Н. Н. Лебедева «Этнопедагогические условия формирования экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста» (2003); Л. В. Наранова «Становление экологической культуры старшего школьника в контексте бурятских национальных традиций» (2004); Е. Р. Хатагова «Экологическая направленность народной педагогики Северного Кавказа и ее использование в воспитании младших школьников» (2004); И. М. Гилемшин «Этнопедагогические традиции экологического воспитания учащихся» (2004); Р. А. Лайпанов «Экологическое воспитание старшеклассников средствами народной педагогики» (2004); Н. Р. Астраханова «Формирование у школьников ответственного отношения к природе средствами народной экологии» (2004); Л. М. Шовгенова «Психолого-педагогические основы экологического воспитания сельских школьников в контексте этнокультурных ценностей» (2004); З. К. Узденова «Этнорегиональный компонент в экологическом воспитании школьников» (2005); М. А. Лиджиева «Формирование экологического сознания бу-

дущего учителя начальных классов на основе этнокультурных традиций» (2005); З. А. Хусаинов «Концептуальные основы формирования экологической культуры школьников: этнопедагогический аспект» (2006); О. П. Терехова «Проблема экологического образования в истории чувашской школы и педагогики» (2007); Р. И. Пазова «Формирование экологической культуры младших школьников средствами абазинской народной педагогики» (2009); М. Т. Мингалеева «Формирование этноэкологической культуры подростков в современной общеобразовательной школе» (2015).

Среди белорусских педагогических исследований следует обратить внимание на научные труды ученого-педагога Н. К. Катович, которая исследует экологические традиции историко-культурного наследия белорусов [4]. Н. В. Самерсова рассматривает экологические особенности устного народного творчества, определяет роль фольклора в формировании экологической культуры детей и подростков [9]. Отметим работы исследователей-этнопедагогов В. С. Болбаса и И. С. Сычевой, изучающих отдельные сущностно-содержательные характеристики экологического воспитания в народной педагогике белорусов [2].

Таким образом, проведенный анализ научных трудов из разных отраслей знаний подтверждает, что проблеме становления идей этноэкологического воспитания в научной среде уделяется значительное внимание. Необходимо подчеркнуть, что этноэкологический вектор развития теории и практики воспитания является достаточно новой парадигмой в современной образовательной среде, который дает возможность использовать историко-педагогическое наследие в качестве методологического основания для проектирования и создания современных образовательных эколого-воспитательных технологий, способствующих интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций национальной системы образования.

Список использованных источников

- 1 Антология экологической мысли : в 4 т. / редкол. А. И. Зеленков (науч. ред.) [и др.]. – Минск : Харвест, 2003 – 2008. – Т. 1 : Восточные славяне / А. И. Зеленков, В. В. Анохина, А. П. Ждановский [и др.]. – 2003. – 656 с.
- 2 Болбас, В. С. Народная педагогіка Мазырскага Палесся / В. С. Болбас, І. С. Сычова. – Мазыр : Белы Вецер, 2012. – 246 с.
- 3 Болбас, В. С. Этноэкологические основы педагогической мысли восточных славян : на примере Беларуси и Украины / В. С. Болбас, Г. С. Тарасенко // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 6. – С. 54–62.
- 4 Катович, Н. К. Воспитание средствами природы в народной педагогике белорусов / Н. К. Катович // Актуальные проблемы экологического образования и воспитания : сборник статей. – Минск : НИО, 1999. – С. 25–29.
- 5 Лобач, У. А. Міф. Прастора. Чалавек: традыцыйны культурны ландшафт беларусаў у сяміятычнай перспектыве / У. А. Лобач. – Мінск : Тэналогія, 2013. – 510 с.
- 6 Лобач, У. А. Традыцыйныя лекавыя расліннага паходжання ў беларусаў Падзвіння / У. А. Лобач // Полацкі этнаграфічны зборнік. Вып. 1 : у 2 ч. / Полацкі дзярж. ун-т ; склад. У. А. Лобач, У. С. Філіпенка. – Наваполацк : ПДУ, 2006. Ч. 1 : Народная медыцына беларусаў Падзвіння. С. 26–30.
- 7 Локотко, А. И. Белорусское народное зодчество : Середина XIX–XX в. / А. И. Локотко. – Минск : Навука і тэхніка, 1991. – 287 с.
- 8 Минько, Л. И. Суеверия и приметы / Л. И. Минько. – Минск : Наука и техника, 1975. – 192 с.
- 9 Самерсова, Н. В. Экологическая культура личности: социокультурный аспект / Н. В. Самерсова. – Минск : Беларус. гос. ун-т культуры и искусств, 2011. – 284 с.
- 10 Цітоў, В. С. Народная спадчына: матэрыяльная культура ў лакальна-тыпалагічнай разнайстайнасці / В. С. Цітоў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 300 с.

УДК 316.613.42:159.923.2–057.875

С. С. Щекудова

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И САМООРГАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования жизнестойкости и самоорганизации у студентов-психологов и студентов-медиков. Автор представляет сравнительный анализ выраженности жизнестойкости (шкалы: «вовлеченность», «принятие риска», «контроль») и самоорганизации (шкалы: «анализ ситуаций», «целеполагание», «планирование», «самоконтроль») у студентов-психологов и студентов-медиков.

Актуальность изучения жизнестойкости и самоорганизации современных студентов обусловлена тем, что в настоящее время постоянно возрастает количество факторов, детерминирующих развитие стресса, повышение уровня тревожности, а также психосоматических заболеваний. Жизнестойкость будущих психологов и медицинских работников важна для профилактики развития синдрома эмоционального выгорания.

Базы проведения исследования: УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» и УО «Гомельский государственный медицинский университет».

Характеристика выборки исследования: 115 студентов, из них 60 студентов ГГУ имени Ф. Скорины и 55 студентов ГГМУ.

В ходе исследования применялись следующие *психодиагностические методики*: «Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)»; опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова.

По результатам проведенного исследования жизнестойкости у студентов получены количественные показатели по трем шкалам методики «Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)» («вовлеченность», «принятие риска», «контроль») и четырем шкалам («анализ ситуаций», «целеполагание», «планирование», «самоконтроль») опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова. Результаты изучения студентов по методике «Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные показатели уровней жизнестойкости у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни жизнестойкости	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	13	9
Средний	73	78
Высокий	14	16

Согласно результатам, представленным в таблице 1, следует отметить, что у большинства респондентов, как у студентов-психологов (73 %), так и у студентов-медиков (78 %), выявлен *средний* уровень жизнестойкости. У 14 % студентов-психологов и 16 % студентов-медиков установлен *высокий* уровень жизнестойкости, что свидетельствует о том, что эти респонденты способны продуктивно без сильного внутреннего напряжения справляться с

возникающими стрессовыми ситуациями и воспринимать их как менее значимые. При этом 13 % студентов-психологов и 9 % студентов-медиков имеют *низкий* уровень жизнестойкости.

При помощи многофункционального критерия Фишера оценивалась достоверность различий между процентными долями выборок. Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков с *высоким* ($F^*_{эмп} = 0,019$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), *средним* ($F^*_{эмп} = 0,293$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($p \geq 0,05$)) и *низким* ($F^*_{эмп} = 0,386$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($p \geq 0,05$)) уровнями жизнестойкости. Статистически значимых различий уровней жизнестойкости у студентов-психологов и студентов-медиков не выявлено.

Результаты изучения студентов по шкале «вовлеченность» по методике «Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)» представлены в таблице 2.

Согласно результатам, представленным в таблице 2, следует отметить, что у большинства респондентов, как у студентов-психологов, так и у студентов-медиков, выявлен *средний* уровень по шкале «вовлеченность». *Средний* уровень вовлеченности (69 % студентов-психологов и 83 % студентов-медиков) свидетельствует о том, что данные респонденты, осуществляя какой-либо вид деятельности, не получают от этого достаточного удовлетворения. *Низкий* уровень по шкале «вовлеченность» имеют 7 % студентов-психологов и 3 % студентов-медиков. Это свидетельствует о том, что данные респонденты не получают удовольствия от выполнения деятельности, такое чувство неудовлетворения детерминирует возникновение чувства отверженности. *Высокий* уровень по шкале «вовлеченность» имеют 24 % студентов-психологов и 14 % студентов-медиков. Данные респонденты способны к максимальному сосредоточению на выполняемой деятельности, непосредственному переживанию процесса жизни и его восприятие как интересного и увлекательного. Следовательно, они в целом более продуктивно оценивают и переживают всю свою жизнь.

Таблица 2 – Количественные показатели по шкале «вовлеченность» у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни по шкале «вовлеченность»	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	7	3
Средний	69	83
Высокий	24	14

При помощи многофункционального критерия Фишера оценивалась достоверность различий между процентными долями выборок. Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «вовлеченность» с *высоким* ($F^*_{эмп} = 1,609$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($p \geq 0,05$)), *средним* ($F^*_{эмп} = 1,835$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($p \geq 0,05$)) и *низким* ($F^*_{эмп} = 0,696$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($p \geq 0,05$)) уровнями. Следовательно, статистически значимых различий по шкале «вовлеченность» у студентов-психологов и студентов-медиков не выявлено.

Результаты изучения студентов по шкале «принятие риска» по методике «Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)» представлены в таблице 3.

Согласно результатам, представленным в таблице 3, следует отметить, что у большинства респондентов, как у студентов-психологов (72 %), так и у студентов-медиков (67 %), выявлен *средний* уровень по шкале «принятие риска». 13 % студентов-психологов и 26 % студентов-медиков имеют *высокий* уровень по шкале «принятие риска», который является показателем готовности человека активно усваивать знания из опыта и последующее их применение на практике. *Низкий* уровень по шкале «принятие риска» имеют 15 % студентов-психологов и 7 % студентов-медиков.

Таблица 3 – Количественные показатели по шкале «принятие риска» у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни по шкале «принятие риска»	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	15	7
Средний	72	67
Высокий	13	26

Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «принятие риска» с *высоким* ($\varphi^*_{эмп} = 2,029$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *средним* ($\varphi^*_{эмп} = 0,843$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) и *низким* ($\varphi^*_{эмп} = 1,266$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнями. Следовательно, статистически значимых различий по шкале «принятие риска» у студентов-психологов и студентов-медиков не выявлено.

Результаты изучения студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «контроль» по методике «Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные показатели по шкале «контроль» у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни по шкале «контроль»	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	18	18
Средний	76	73
Высокий	6	9

Согласно результатам, представленным в таблице 4, установлено, что у 6 % студентов-психологов и 9 % студентов-медиков выявлен *высокий* уровень по шкале «контроль». Этот уровень характеризуется убежденностью в том, что респондент сам выбирает собственную деятельность и жизненный путь. 76 % студентов-психологов и 73 % студентов-медиков имеют *средний* уровень по шкале «контроль». Такой уровень характеризуется тем, что субъект убежден в том, что не только он сам, но и другие выбирает его жизненный путь и деятельность. 18 % респондентов имеют *низкий* уровень по шкале «контроль», следовательно, данные респонденты испытывают чувство беспомощности.

Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «контроль» с *высоким* ($\varphi^*_{эмп} = 0,919$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *средним* ($\varphi^*_{эмп} = 0,378$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) и *низким* ($\varphi^*_{эмп} = 0,188$ при $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнями. Следовательно, статистически значимых различий по шкале «контроль» у студентов-психологов и студентов-медиков не выявлено.

Результаты изучения студентов по шкале «целеполагание» по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова представлены в таблице 5.

Согласно результатам, представленным в таблице 5, *низкие* показатели по шкале «целеполагание» установлены у 13 % студентов-психологов и 11 % студентов-медиков, что свидетельствует о сложностях в постановке и достижении конкретных целей. *Средний* уровень выявлен у 62 % студентов-психологов и 58 % студентов-медиков. Это говорит о том, что респонденты достаточно четко видят и понимают свои цели, способны достигать их, однако периодически они испытывают затруднения с целеполаганием. *Высокий* уровень определен у 25 % студентов-психологов и 31 % студентов-медиков. У данных респондентов отсутствуют сложности с целеполаганием и достижением конкретных целей.

Таблица 5 – Количественные показатели по шкале «целеполагание» у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни по шкале «целеполагание»	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	13	11
Средний	62	58
Высокий	25	31

Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «целеполагание» с *высоким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,414$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *средним* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,344$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) и *низким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,266$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 0,118$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнями. Следовательно, статистически значимых различий по шкале «целеполагание» у студентов-психологов и студентов-медиков не выявлено.

Результаты изучения студентов по шкале «анализ ситуаций» по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные показатели по шкале «анализ ситуаций» у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни по шкале «анализ ситуаций»	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	17	20
Средний	42	56
Высокий	41	24

Согласно результатам, представленным в таблице 6, по шкале «анализ ситуации» установлены *низкие* показатели (17 %) у студентов-психологов и у студентов-медиков (20 %), что свидетельствует о неадекватном анализе и оценке обстоятельств при достижении цели у данных респондентов. *Средний* уровень выявлен у 42 % студентов-психологов и 56 % студентов-медиков, что свидетельствует об умении выявлять и анализировать обстоятельства, значимые для достижения поставленной цели. *Высокий* уровень определен у 41 % студентов-психологов и 24 % студентов-медиков. Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «анализ ситуаций» с *высоким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,003$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *средним* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,590$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) и *низким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,324$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 0,118$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнями. Следовательно, статистически значимых различий по шкале «анализ ситуаций» у студентов-психологов и студентов-медиков не выявлено.

Результаты изучения студентов по шкале «планирование» по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные показатели по шкале «планирование» у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни по шкале «планирование»	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	12	5
Средний	50	71
Высокий	38	24

Согласно результатам, представленным в таблице 7, следует отметить, что у большинства респондентов, как у студентов-психологов (50 %), так и у студентов-медиков (71 %), выявлен *средний* уровень по шкале «планирование». Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «планирование» с *высоким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,822$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) и *низким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,149$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 0,118$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнями. Выявлены статистически значимые различия у студентов по шкале «планирование» со *средним* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,381$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнем. Результаты изучения студентов по шкале «самоконтроль» по опроснику «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Количественные показатели по шкале «самоконтроль» у студентов-психологов и студентов-медиков (в %)

Уровни самоконтроля	Студенты-психологи	Студенты-медики
Низкий	15	24
Средний	75	56
Высокий	10	20

Согласно результатам, представленным в таблице 8, *средний* уровень по шкале «самоконтроль» преобладает у студентов-психологов (75 %) и студентов-медиков (56 %). Это свидетельствует о достаточно гибкой системе в планировании своей деятельности и построении взаимоотношений, а также стремлении выполнять свои обязательства. Выявлены статистически незначимые различия у студентов-психологов и студентов-медиков по шкале «самоконтроль» с *высоким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,604$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)), *средним* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,075$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \geq 0,05$)) и *низким* ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,041$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 0,118$ ($\rho \geq 0,05$)) уровнями. Следовательно, статистически значимых различий по шкале «самоконтроль» у студентов-психологов и студентов-медиков не выявлено.

Таким образом, в результате проведения эмпирического исследования установлено, что большинство студентов-психологов и студентов-медиков имеют *средний* уровень жизнестойкости и самоорганизации, в том числе по шкалам: «вовлеченность», «принятие риска», «контроль», «целеполагание», «анализ ситуаций», «планирование», «самоконтроль». Проведение статистического анализа данных позволило заключить, что не установлено статистически значимых различий жизнестойкости и самоорганизации личности у студентов-психологов и студентов-медиков.

СОДЕРЖАНИЕ

Кадол Ф. В., Горленко В. П. Жизненная, профессиональная и научная компетентность М. А. Дмитриева (к 100-летию со дня рождения).....	3
Новиков Л. И. Мудрая власть педагога.....	12
Шилько Т. Н. Михаил Афанасьевич Дмитриев – гражданин, педагог, ученый.....	21
Абрамов Б. Э., Сквиря И. М. Добротворец.....	23
Андрейкова Л. А. Теория и методика воспитания детей и учащейся молодежи в семье, коллективе и социуме.....	24
Бейзеров В. А. Тенденции интернационализации высшего образования в странах Азии.....	27
Болбас Г. У. Природазгоднасць выхавання ў педагагічных поглядах Ф. Бохвіца....	32
Вальтер В. А. Формирование потребности в самоактуализации у детей подросткового возраста.....	35
Василькова А. А. Основные компоненты, критерии и уровни девиантного поведения подростков.....	38
Гапанович-Кайдалова Е. В. Профессиональная направленность личности слушателей переподготовки.....	40
Гартвик Т. Д. Особенности обучения управлению временем учащихся младшего школьного возраста.....	43
Горленко В. П. Развитие педагогической мысли в эпоху древнегреческой цивилизации.....	46
Горленко В. П. Потенциал игровой деятельности в формировании у дошкольников здорового образа жизни.....	51
Зенько Н. Н. Организационно-методические аспекты волонтерства в студенческой среде.....	56
Кадол Ф. В., Булкина А. С. Социально-педагогические проблемы адаптации младших подростков к обучению в базовой школе.....	60
Кішко А. А. Экалагічная кампетэнцыя ў сістэме метапрадметных кампетэнцый старшакласнікаў.....	64
Колесниченко Е. А. К вопросу о психологических барьерах в инновационной деятельности педагога.....	67
Кошель М. Ю., Кошман Е. Е. Психолого-педагогическая культура педагога и проблемы ее развития в современном социуме.....	70
Кошман Е. Е. Принцип системной дифференциации и схематизации в экологическом образовании студентов.....	73
Кошман Е. Е., Лисовская А. Ю. Проблемы и особенности воспитания подростков мужского пола в неполных семьях.....	76
Крутолевич А. Н. Связь самоэффективности и самоактуализации студентов.....	79
Кушнерова Э. М. Развитие творческих способностей дошкольников через использование фигурок оригами в театральнo-игровой деятельности.....	81
Лупкина Е. А., Смирнова М. С. Замещающая семья и качество детско-родительского контакта.....	84
Мазурок И. А. Формирование у будущих педагогов профессионально-ценностных ориентаций гуманистической образовательной парадигмы.....	88
Новак Н. Г. Кризисные события в структуре жизненного пути личности.....	91
Потросов А. Э. Социально-педагогические условия формирования духовно-нравственной культуры учащейся молодежи.....	93
Пылишева И. А. Психологическая культура как компонент профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.....	96
Старчанка У. М. Дыягнастычны інструментарый для вымярэння ўзроўню сфарміраванасці прафесійных уменняў фізкультурнага педагога.....	99

Тищенко В. С., Кошман Е. Е. Проблемы готовности детей дошкольного возраста к школе.....	102
Шакун Т. А. Опыт развития дидактических способностей обучающихся в учреждении дополнительного образования взрослых.....	107
Шевцов В. В. Социальная профилактика гаджет-зависимости подростков.....	111
Шевцова Ю. А. Типы интернет-зависимости, характерные для молодежной аудитории.....	114
Шиманская И. М. Идеи этноэкологического воспитания как предмет научного исследования.....	117
Щекудова С. С. Жизнестойкость и самоорганизация современных студентов.....	120

Научное электронное издание

**Развитие социально-нравственной и профессиональной
компетентности обучающихся в условиях целостного
образовательного процесса**

Сборник научных статей

Подписано к использованию 10.12.2021.

Объём издания 1,89 Мб.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>