БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Материалы
международной научно-практической конференции,
посвященной 100-летию Белорусского государственного университета

Минск, 19 ноября 2021 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2022

ISBN 978-985-881-273-7

© БГУ, 2022

УДК [37.091.12:37+37.091.3](06)
ББК 74.409я431+74.02я431

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я:
доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук,
доцент *Д. Г. Медведев* (гл. ред.);
доктор педагогических наук, профессор *Г. В. Пальчик* (зам. гл. ред.);
кандидат педагогических наук, доцент *Т. С. Афанасьева*;
кандидат исторических наук, доцент *О. И. Ершова*;
кандидат психологических наук, доцент *М. В. Сидорова*;
кандидат педагогических наук, доцент *Г. И. Якубель*;
О. И. Егорова; Е. Н. Каспарова

Р е ц е н з е н т ы:
доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук,
профессор *Н. В. Бровка*;
доктор философских наук, профессор *С. А. Лаптёнок*;
кандидат педагогических наук, доцент *Ю. С. Сычёва*

Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества [Электронный ресурс] : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 19 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т, редкол.: Д. Г. Медведев (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-273-7.

Представлены результаты исследований теоретиков и практиков образования по разнообразным аспектам диверсификации педагогического образования в условиях развития информационного общества.

Адресуется педагогическим работникам учреждений образования, аспирантам, магистрантам, студентам.

Минимальные системные требования:
PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10; Adobe Acrobat.

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Г. И. Якубель*
Компьютерная верстка *А. Д. Игнатенко*

Подписано к использованию 19.04.2022. Объем 3,0 МБ.

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-70-70. email: urir@bsu.by. http://elib.bsu.by

СОДЕРЖАНИЕ

1. ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 10

Андрущенко Н. Ю. Социальная педагогика в Беларуси: исторический экскурс 10

Болбас Г. В. Потенциал историко-педагогического знания в контексте современной педагогической науки 15

Бусел-Кучинская Е. Н. Детский дом как типовое учреждение социального воспитания Витебщины в первые годы советской власти 21

Ершова О. И. Становление советской системы педагогического образования в Беларуси (1917–1924 гг.) 27

Каралькова Л. В. Станаўленне пазашкольнай адукацыі на Беларусі 33

Міхайлава А. Л. Выхаваўчы патэнцыял беларускіх народных міфаў, паданняў і павер'яў: гісторыя і сучаснасць 41

Міхайлаў С. І. Педагогіка міжкультурных стасункаў: лінгвакультурныя асаблівасці фразеалагізмаў 47

Новик Н. Е. Учительские семинарии Беларуси в воспоминаниях их выпускников 54

Острога В. М. Историко-филологические институты в системе подготовки учителей для средних учебных заведений Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. 61

Пироженко Л. В. Реформирование системы частного образования в КНР: тенденции и риски 67

Рябцева Л. В. Из истории подготовки учителей трудового обучения в Оршанском педагогическом училище 74

Смолик А. И., Соколовская М. М. Становление художественного образования и эстетического воспитания в Беларуси на рубеже XIX – XX вв. 80

Ступакевич М. А. Особенности развития женского педагогического образования в Беларуси в начале XX в. 87

2. СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ, АКТУАЛЬНЫЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ 95

Афанасьева Т. С., Мархонов Д. С. Роль психолого-педагогических дисциплин в подготовке будущего специалиста: анализ обратной связи 95

Бурдельная Ю. А. Особенности становления теории управления образованием в отечественной педагогике (вторая половина XX века).. 102

Грачёва О. О. Использование компаративных искусствоведческих подходов в преподавании общей и профессиональной педагогики 107

Гринько Е. П. О содержании подготовки в университете будущего учителя математики к работе с одаренными детьми 113

Гулецкая Е. А. Научно-методическое обоснование формирования функциональной грамотности у учащихся I ступени общего среднего образования 120

Данильчик Д. С., Сологуб Н. С. Green office как модель реализации идей и принципов устойчивого развития в университете..... 126

Жабаков В. Е. Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в условиях социокультурных трансформаций..... 132

Зык А. Н. Нормативное правовое обеспечение образовательного процесса в условиях организации здравоохранения Республики Беларусь 138

Кабурнеева А. П. Трансформация педагогического образования в условиях информационного общества: проблемы и перспективы 147

Канашевич Т. Н., Шумская М. О. Предупреждение академической неуспеваемости студентов первого курса технического университета .. 152

Каспарова Е. Н., Василевич Т. Н. Оценка студентами дистанционного обучения в Белорусском государственном университете в условиях COVID-19 158

Клишевич Н. С., Куралович Н.С. Изменение роли педагогического образования при построении «Университета будущего» 166

Кожецкая Л. В. Инновационная лаборатория дошкольного образования в системе формирования профессиональных компетенций учащихся ... 171

Лозицкий В. Л. Эволюция институциональных моделей университета в контексте анализа истории высшего образования 177

Мартюкова А. С. Анализ проблем формирования и оценки информационно-деловой культуры будущего руководителя образовательной организации 188

Михайленко О. И., Догучаева Т. А., Кулимова Р. Х. Трудоустройство как фактор эффективной модели подготовки педагогических кадров (на примере КБГУ) 194

Михасёва Е. А. Критерии и уровни нравственно-эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста 201

Пальчик Г. В., Якубель Г. И. Подготовка педагогических кадров на второй ступени высшего образования по специальности «Научно-педагогическая деятельность» 207

Пунчик В. Н. Менеджмент цифровых следов как фактор управления качеством педагогического образования 213

Реут В. Г. Методы и инструменты аутентичного оценивания в системе дополнительного педагогического образования 220

Севастов К. В. Постмодернистское образование: проблема гипермножественности культуры и автономности субъекта 228

Скаковский В. Д. Основные идеи стратегии гармонического образования человека нового тысячелетия 232

Сюй Менглин Формирование системы научного руководства бакалаврами в университетах КНР 238

3. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 245

Барышева Т. Д., Синкевич И. А. Психотравма и компьютерная зависимость в условиях цифровизации образовательной и социальной сферы 245

Будишко Н. Л., Буель А. Ю. Этические идеалы юношества: гендерный аспект 252

Валькович О. Ф. Функциональная грамотность в сфере здорового образа жизни как условие полноценного функционирования в постиндустриальном обществе 258

Ван Синсинь Проблема национально-культурной идентичности преподователей иностранных языков в университетах КНР 264

Залесская Ю. И. Экологическая компетентность будущего преподавателя: опыт внедрения экологического подхода в высшей школе 269

Звоник И. Я., Меленец Ю. В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях информационно-образовательной среды университета 276

Илюшина Н. Н. Подготовка студентов к научной конференции как первый опыт исследовательской деятельности 281

Кишко А. А. Формирование экологической компетенции учащихся в системе актуальных задач современной школы 287

Комкова Н. А. Вопросы компетенции педагога в учреждениях высшего образования 293

Лапицкая Ю. С. Исследование смысложизненных ориентаций студентов-сирот 299

Парамонова А. С. Особенности воспитательной работы с иностранными студентами в системе высшего образования 304

Ракутова И. В. Формирование психологических компетенций будущих специалистов посредством использования метафорических ассоциативных карт 309

Рифицкая И. И. Профессиональная компетентность преподавателя 316

Савицкая Т. В., Шабанова Н. Э. Эмпатия как компонент коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов социальной сферы 323

Сидорова М. В. Компетенции межличностных отношений как показатель конкурентоспособности будущих специалистов 329

Синькевич В. Н., Канашевич Т. Н. Модель формирования познавательного интереса у студентов при изучении педагогических дисциплин 336

Царун В. В. Предупреждение «выгорания» у тренера в волейболе 342

Шевлякова-Борзенко И. Л. Подготовка будущих педагогов к эффективному использованию потенциала инновационной образовательной среды: ключевые факторы 347

Ятусевич С. Г. Мотивационная сфера как компонент профессионально-психологической адаптации будущего педагога 353

4. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 358

Гончарова Е. П., Кротикова-Приймакова Ю. С. Педагогическая инноватика и конкурсы профессионального мастерства 358

Егорова О. И. Интерактивные методики как средство повышения эффективности образовательного процесса 362

Ефремова С. М. Использование электронного образовательного ресурса LearningApps на уроках иностранного языка 369

Жабакова Т. В. Арт-технологии как средство повышения эффективности практико-ориентированной подготовки будущих педагогов 375

Колбышева С. И., Сюй Байсянь. Метод ассоциативного поиска в музыкальной педагогике 381

Короп В. О. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как технология проектирования персонифицированной образовательной среды 384

Мануйленко Л. Н. Деловая игра как средство формирования коммуникативных умений будущих учителей 390

Можар Е. Н. Использование интерактивного обучения в процессе преподавания педагогических дисциплин 397

Петрикевич С. А. Проектная деятельность при изучении биологии в средней школе 401

Погодина О. А., Васильева О. Б. Формирование навыков критического и системного мышления в начальной школе 407

Пономарева М. А. Современные методы обучения как способ повышения качества образования 412

Пусенкова Г. А. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей 419

Редько М. П. Детский рисунок как знаково-символическая конвенциальная система 424

Саенко Т. А. Формирование учебного поведения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования средствами визуальной поддержки 430

Салауи О. А. Управление созданием образовательных продуктов по технологии Education Scrum на уроках английского языка..... 438

Семашко О. В. Кейс-метод в электронной образовательной среде дистанционного обучения 445

Сологуб Н. С. Проблемное обучение как дидактическая основа STEAM-образования 451

Сумин Д. В. Воспитание физических способностей младших школьников средствами гимнастики на уроках физической культуры в школе..... 457

Ташлыкова-Бушкевич И. И., Хальченя Д. О., Семак Е. А., Борботько Ф. Т., Пуха В. Ю., Артемова Е. А., Бурак В. А., Столяр И. А., Ничипорчик П. А. Востребованность эвристических технологий в курсе общей физики в информационно-образовательной среде технического вуза 461

Топчилко Е. В. Применение методов активного обучения на занятиях по учебной дисциплине «Основы природоведения» для формирования экологической культуры учащихся 468

Федосова Э. В. Влияние цифровой трансформации сферы образования на формирование профессиональной компетенции будущих специалистов международного профиля (специальность «Международное право»).... 475

Чечет В. В., Грамак В. П. Учебные дебаты как средство повышения эффективности обучения в высшей школе..... 482

Уважаемые коллеги!

Оргкомитет Международной научно-практической конференции «Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества» благодарит всех участников за проявленный интерес к нашему мероприятию.

Конференция, которая проводилась в дистанционном формате, объединила исследователей из учреждений высшего, среднего специального, общего среднего образования Республики Беларусь, а также из Российской Федерации, Украины, Китайской Народной Республики, что свидетельствует о признании значимости данного мероприятия как площадки научной коммуникации. К обсуждению были представлены 77 докладов, тематика которых разнообразна и актуальна. На конференции обсуждались вопросы анализа национального и международного опыта совершенствования подготовки педагогических кадров, формирования педагогической культуры, ценностных ориентаций и психолого-педагогических компетенций у будущих специалистов системы образования, разработки современного научно-методического обеспечения образовательного процесса, развития педагогических технологий.

Надеемся, что для всех участников конференция оказалась полезной с точки зрения обмена научными и практическими результатами проводимых исследований и выявления перспектив дальнейшего поиска.

Желаем всем участникам конференции успехов в реализации новых научных и педагогических идей.

Оргкомитет

1. ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.78

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В БЕЛАРУСИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

Н. Ю. Андрущенко

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
ул. Чапаева, 30, 210033, г. Витебск, Беларусь, andru-natalya@yandex.ru

В статье рассматривается история развития социальной педагогики в Беларуси. Охарактеризованы направления развития социальной педагогики в период с 1920-х годов по настоящее время. Описаны факторы становления (краеведческая работа, исследования быта детей) и направления развития (теоретическое осмысление проблем социально-педагогического характера, практическая социально-педагогическая деятельность, введение в систему профессиональной подготовки работников образования социально-педагогического компонента) социальной педагогики в 1920–1930-е годы. Акцентируется внимание на проблемах развития социально-педагогического знания и практической деятельности. Раскрывается сущность содержательной составляющей проблем социально-педагогического характера (социальное, внеклассное и семейное воспитание; взаимодействие школы, семьи и общественности в деле воспитания; педагогизация среды).

Ключевые слова: социальная педагогика; социальное воспитание; социализация; педагогика среды; социально-педагогический комплекс.

SOCIAL PEDAGOGY IN BELARUS: HISTORICAL FLASHBACK

N. Yu. Andrushchenko

Vitebsk State University named after P. M. Masherova, Chapaeva Str., 30, 210033,
Vitebsk, Belarus, andru-natalya@yandex.ru

The article examines the historical aspect of the development of social pedagogy in Belarus. The directions of development of social pedagogy in the period from the 1920s to the present are characterized. The factors of formation (work of local lore, studies of the everyday life of children) and directions of development (theoretical understanding of problems of a socio-pedagogical nature, practical socio-pedagogical activity, the introduction of a socio-pedagogical component into the system of professional training of educators) of social pedagogy in the 1920s and 1930s are described. The attention is focused on the problems of the development of social and pedagogical knowledge and practical activity. The essence of

the content component of the problems of a socio-pedagogical nature (social, extracurricular and family upbringing; interaction of the school, family and the public in upbringing) is revealed.

Keywords: social pedagogy; social education; socialization; pedagogy of the environment; social and pedagogical complex.

Социальная педагогика в Беларуси – относительно молодая отрасль знания. Вместе с тем, уже в 1920-е годы произошло становление основ социально-педагогического знания, развитие системы социального воспитания подрастающего поколения, создание почвы для осознания важности социально-педагогических идей и необходимости их воплощения в практической деятельности.

Активно развивалась краеведческая работа (разработка школьных программ на основе местного материала, создание краеведческих кружков, пропаганда педагогическими изданиями практического опыта краеведческой работы, обсуждение проблем краеведения на съездах и конференциях работников просвещения, в педагогической печати, подготовка педагогических работников к планированию и осуществлению своей деятельности на основе краеведения). Проводились исследования быта ребенка (ориентация на изучение материальной и духовной культуры ребенка, места, занимаемого им в семье, обществе; исследование быта взрослых как одного из важных факторов социализации ребенка; пропаганда педагогическими изданиями практического опыта работы по использованию знаний о быте детей в учебно-воспитательной деятельности; подготовка работников просвещения к планированию работы с учетом знаний о социальной среде, окружающей ребенка). Таким образом, краеведческая работа и исследования быта детей послужили факторами становления социальной педагогики в 1920–1930-е годы.

Постановление 1936 года ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» прервало поступательное развитие социальной педагогики. Вместе с тем, в 1940–1950-е годы проблемы социально-педагогического характера находились в поле зрения ученых. В учебниках по педагогике рассматривались вопросы социального развития, соотношения социальной среды и воспитания, взаимодействия семьи и школы. В практической социально-педагогической деятельности акцент был сделан на целесообразности изучения и обобщения опыта, накопленного школой и родителями в деле воспитания детей. На страницах педагогических изданий обсуждались вопросы взаимодействия родителей и школы, семейного и внешкольного воспитания. В частности, подчеркивалось, что недостаточно внимания уделяется внеклассной работе, школы

не всегда работают с родителями, плохо пропагандируются педагогические знания. В конечном результате это приводит к социально-негативным явлениям (безнадзорность, нарушение дисциплины, правонарушения). Во многом появление данных проблем обуславливалось недостатком квалифицированных кадров. Поэтому было предложено усилить повсеместную организацию профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов [1].

В 1960–1970-е годы произошла смена парадигмы образования. В центр учебно-воспитательного процесса была поставлена личность. Ребенок стал не только объектом, но и субъектом образования. Это актуализировало изучение социальной среды и ее влияния на развитие детей и молодежи. Партийные документы того времени содержали положения о необходимости воспитания ребенка с учетом окружающего его социума. Особое внимание было уделено семейному воспитанию. Опыт работы школ в рамках семейного и социального воспитания широко пропагандировался в периодике. Так, в журнале «Народная асвета» функционировали рубрики: «Общество, семья и школа», «Семья и школа». В школах, домоуправлениях, на предприятиях открывались консультационные пункты для родителей по вопросам воспитания детей в семье. Организовывались советы общественности по работе с детьми и подростками при домоуправлениях. В 1967 году в школах и школах-интернатах появилась должность «организатор внеклассной и внешкольной работы», а с 1968 года в домоуправлениях начал работать педагог-организатор. Вместе с тем, социально-педагогическая деятельность осуществлялась фрагментарно, у педагогов не хватало знаний, умений и навыков в области социального воспитания, педагогика среды и «педагогика микрорайона» были мало изучены.

В 1970-е годы личностно ориентированная концепция образования детерминировала изучение социальной педагогики. Например, в сборнике научных трудов «Системный подход в воспитании» Л. Н. Новикова представила статью «Школа и среда». В 1979 году вышла из печати коллективная работа «Социально-педагогические проблемы управления учебно-воспитательным коллективом». Вопросы социального воспитания, факторов социализации, взаимодействия школы, семьи и общества в воспитании детей и подростков постоянно освещались в журнале «Советская педагогика». Необходимость воплощения на практике идей комплексного воспитания привела к созданию в 1980-е годы социально-педагогических комплексов, объединяющих школы с различными социальными институтами (семья, дома пионеров, военкоматы, пожарные службы, ГАИ) с целью эффективной социализации молодежи и педагогизации среды в це-

лом. По-прежнему отмечалась недостаточная квалифицированность педагогов в деле воспитания ребенка с учетом окружающей его социальной среды. Поэтому пересматривалась роль внешкольной и внеклассной воспитательной работы. В 1986 году в штат школ и школ-интернатов была введена должность «Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми» [2].

Следует отметить, что обозначенный период является качественно новым в развитии социальной педагогики. В научный оборот начал входить термин «социальная педагогика» и его производные – «социально-педагогический комплекс». В СССР социальная педагогика считалась буржуазной наукой, а понятие «социальная педагогика» употреблялось редко, за исключением 1920-х годов.

В 1990 году Коллегия Гособразования СССР приняла решения об организации социальной службы помощи детям и молодежи, о введении института социальных педагогов и подготовке социальных работников. В Беларуси подготовка профессиональных социальных педагогов в системе высшего образования началась в 1990 году. Законодательное закрепление профессии «педагог социальный» в 1996 году стимулировало активное развитие теории и практики социальной педагогики, создание сети учреждений, оказывающих социально-педагогическую помощь и поддержку различным категориям детей квалифицированными специалистами. Это дало основание рассматривать социальную педагогику в триединстве: как науку, практику и систему профессиональной подготовки специалистов. Со становлением науки происходит и развитие ее понятийно-категориального аппарата. В 2001 году под редакцией белорусских ученых И. И. Калачевой, А. И. Левко, И. В. Тимошенко, В. В. Мартыновой, Л. Л. Коломинского и др. вышел в свет словарь социального педагога и социального работника [3]. В 2010 году автором данной статьи была защищена первая кандидатская диссертация по истории социальной педагогики. Появляются учебники белорусских ученых по социальной педагогике и истории социальной педагогики. В 2003 году издан учебник по социальной педагогике А. И. Левко [4]. В 2005 году вышло пособие В. Н. Наумчика и М. А. Паздникова «Социальная педагогика: Теория. Практика. Эксперимент» [5]. Первые полноценные учебные пособия по истории социальной педагогики вышли в соавторстве профессора А. П. Орловой и Н. Ю. Андрущенко. В 2010 году – учебное пособие «История социальной педагогики», в 2017 – учебно-методические материалы по истории социальной педагогики, в 2019 году – учебник «История социальной педагогики» [6–8].

Особенностью формирования отечественной социальной педагогики является то, что развитие практики шло впереди и вело за собой теорию. Насущные социально-педагогические проблемы детства требовали безотлагательного решения, что и обусловило опережающее развитие практики. Это привело к тому, что подготовка социальных педагогов началась в 1990 году, а первый образовательный стандарт был принят только в 1998 году. Пробелы в теории ликвидировали преподаватели вузов и сами практики. В печати появилось большое количество публикаций по проблемам социализации, социального воспитания, профессиональной подготовки социальных педагогов, социально-педагогической работе с различными категориями детей.

Таким образом, становление основ отечественной социальной педагогики произошло в 1920–1930-е годы. Поступательное развитие социальной педагогики было прервано в 1936 году. Однако в 1940–1950-е годы вопросы социально-педагогической направленности находились в поле зрения педагогов. В 1960–1970-е годы интерес к проблемам социальной педагогики активизировался, а 1970–1980-е годы являются качественно новым этапом в ее развитии. Появились работы, в которых предметно рассматривались вопросы социальной педагогики. В научный оборот постепенно входили понятия «социальная педагогика», «социально-педагогический комплекс». В 1996 году началось активное развитие теории и практики социальной педагогики, которое продолжается до настоящего времени.

Библиографические ссылки

1. *Андрущенко Н. Ю.* Развитие социальной педагогики в Беларуси (40–50-е годы XX столетия) // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. 2014. № 2. С. 82–85.
2. *Андрущенко Н. Ю.* Развитие социальной педагогики в 70-е гг. XX в. // Веснік Гродзенскага дзярж. ун-та імя Я. Купалы. 2019. Т. 9. № 1. С. 102–108.
3. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. Минск : Беларуская Энцыклапедыя, 2001.
4. *Левко А. И.* Социальная педагогика. Минск : ИВЦ Минфина, 2003.
5. *Наумчик В. Н., Паздников М. А.* Социальная педагогика : Проблема «трудных» детей : Теория. Практика. Эксперимент. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2005.
6. *Орлова А. П., Андрущенко Н. Ю.* История социальной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений по пед. специальностям. Минск : ИВЦ Минфина, 2010.
7. *Орлова А. П., Андрущенко Н. Ю.* История социальной педагогики : учеб.-метод. материалы. Витебск : Изд-во ВГУ им. П. М. Машерова, 2017.
8. *Орлова А. П., Андрущенко Н. Ю.* История социальной педагогики : учеб. Минск: ИВЦ Минфина, 2019.

УДК 37(091)+37.012/.013

ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Г. В. Болбас

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, bgv78@mail.ru

В статье раскрываются специфика и возможности историко-педагогического знания для современной педагогической теории и практики. Акцентируется внимание на методологической и прогностической функциях истории педагогики, ее ресурсах комплексного системного анализа педагогических явлений, который обеспечивает сосредоточенное в данной науке историческое, педагогическое и философское знание. Гуманитарный характер истории педагогики обуславливает необходимость осмысления педагогических идей в историко-культурном, философском контексте либо контексте педагогической мысли, образовательной практики и др. Особое внимание уделено анализу историко-педагогического знания в рамках теории культурного трансфера, которая предполагает культурный обмен, сопровождающийся реинтерпретацией, переосмыслением и переозначиванием педагогических идей, явлений, процессов. Автор представляет алгоритм трансфера идей педагогического прошлого в современную педагогическую науку, соотносит понятия «трансфер» и «рецепция».

Ключевые слова: историко-педагогическое знание; педагогическое явление; методологическая функция; прогностический потенциал; культурный трансфер; рецепция.

THE POTENTIAL OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

G. V. Bolbas

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tanka, Sovetskaya Str., 18, 220030, Minsk, Belarus, bgv78@mail.ru

The article reveals the specifics and possibilities of historical and pedagogical knowledge for modern pedagogical theory and practice. Attention is focused on the methodological and prognostic functions of the history of pedagogy, its resources of a comprehensive system analysis of pedagogical phenomena, which provides historical, pedagogical and philosophical knowledge concentrated in this science. The humanitarian nature of the history of pedagogy makes it necessary to analyze pedagogical ideas in a historical, cultural, philosophical context or in the context of pedagogical thought, educational practice, etc. Special attention is paid to the analysis of historical and pedagogical knowledge within the framework of the theory of cultural transfer, which involves cultural exchange, accompanied by reinterpretation, reinterpretation and reinterpretation of pedagogical ideas, phenomena, pro-

cesses. The author presents an algorithm for the transfer of ideas from the pedagogical past into modern pedagogical science, correlates the concepts of «transfer» and «reception».

Keywords: historical and pedagogical knowledge; pedagogical phenomenon; methodological function; prognostic potential; cultural transfer; reception.

Одним из основных критериев качества научно-исследовательской работы выступает ее практическая значимость. Это обусловлено необходимостью использования полученных научных результатов в практической деятельности человека с целью повышения ее эффективности. Однако особую сложность вызывает определение прикладной ценности фундаментальных научных исследований, которые заключают в большей степени значимость для теории науки, чем практики. В разряд подобных работ попадают историко-педагогические исследования, которые, как точно отметила российский ученый С. В. Куликова, выявляют «первичное» историко-педагогическое знание и самоценны, так как закрывают «белые пятна» в науке [1, с. 84–85].

Историко-педагогическое знание имеет свою специфику и выполняет, прежде всего, методологическую функцию по отношению к теории педагогики, так как отражает мировоззренческие подходы, идеи, которые в процессе своего развития определили появление и интерпретацию многих современных педагогических феноменов и процессов. Соответственно, важным при осуществлении научно-теоретического анализа современных педагогических явлений, феноменов, понятий представляется погружение их в контекст своего зарождения с целью осмысления первоначальной сущности. Данная процедура направлена на выявление ключевой идеи, в ее «чистом виде», определившей смысловое и содержательное наполнение явления на этапе зарождения. Такая необходимость обусловлена тем, что в процессе развития педагогического явления, сопровождающегося многообразными смысловыми интерпретациями, часто теряется связь с его исходным значением и мы имеем дело с умножением сущностей, тем, от чего предостерегал еще Аристотель, а позже, в Средневековье, английский философ-номиналист Уильям Оккам. Определяя умножение сущностей как методологический принцип, он считал, что «многообразие не следует предполагать без необходимости», отражая в данном тезисе закон экономии мышления» [2]. В современных условиях функционирования науки, характеризующихся доступностью и переизбытком информации, многообразием методологических подходов, интерпретирующих научное знание, в том числе педагогическое, существует опасность потери основного смысла педагогических феноменов.

Зарождение многих педагогических идей и явлений происходило и происходит в контексте философского знания и динамично изменяющихся исторических и социально-культурных условий. Изучение особенностей контекста, идейно-теоретических источников, внешних и внутренних факторов является необходимым для понимания причин и цели возникновения и становления педагогического феномена. Также в ходе развития меняется его содержательное наполнение и функциональное значение, что определяет связь между его интерпретацией и философией определенной исторической эпохи, характером ее культуры. Более того, историко-педагогическое знание относится к гуманитарному, и, следуя характеру и логике гуманитарного познания, не сводится лишь к внутренним закономерностям развития изучаемого явления, а предполагает контекст, в нашем случае, историко-культурный, философский либо контекст педагогической мысли, образовательной практики и др.

Историко-педагогическое исследование сосредотачивает в себе педагогическое и историческое знание. При этом ввиду того, что педагогика долгое время формировалась в рамках философии, знание этой науки также органично включено в историко-педагогический контекст и определяет аксиологическую направленность педагогических явлений и феноменов. Такого рода исследование отражает синтез наук и обладает большими возможностями сосредоточения вокруг определенного явления либо проблемы, чем мононаучное. Подобные мысли мы находим у В. И. Вернадского, который отмечал, что «мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой – расширять охват его со всех точек зрения» [3, с. 73]. Более того, в научном мире в целом наблюдается стремление научного знания к интеграции и комплексному системному анализу явлений объективной реальности, что уже в определенной степени реализуют исследования историко-педагогической тематики.

Историко-педагогическое знание обладает прогностическим потенциалом, так как часто отражает опыт реализации определенных педагогических идей в образовательной практике, анализ которого позволяет определить специфику практического осуществления идеи и предусмотреть возможные ошибки ее воплощения в жизнь в условиях современного образовательного пространства. Более того, выявление закономерностей между педагогическим явлением и порождающими его причинами позволяет прогнозировать актуализацию определенных педагогических явлений и феноменов в случае возникновения подобных социокультурных условий, что вполне вероятно ввиду спиралеобразности социального

развития. Однако проектировать прогностические модели и возможные сценарии развития изучаемого педагогического явления, его состояния в будущем в условиях непредсказуемости и ускорения социокультурной динамики достаточно сложно.

Новые возможности использования историко-педагогического знания в современной педагогической теории и практике раскрываются в рамках теории культурного трансфера, в основе которой лежит идея культурного обмена, сопровождающегося реинтерпретацией, переосмыслением и переозначиванием идей, явлений, процессов. Понятие трансфера в контексте историко-педагогического знания еще не осмыслено, несмотря на то, что в гуманитарных науках, прежде всего, в философии, культурологии, актуализируются особенности и возможности данного феномена. Трансфер чаще всего рассматривается между национальным педагогическим наследием и наследием других культур. Однако согласимся с мнением Д. В. Лобачевой о том, что «культурный трансфер» охватывает как интер-, так и интракультурные взаимосвязи» [4, с. 24]. Белорусский ученый А. Ю. Дудчик указывает на возможности трансфера «во времени – между различными периодами в истории белорусской мысли» [5, с. 124]. При этом исследователь с таким трансфером связывает задачу определения преемственности идей между смежными историческими периодами. Мы считаем научно обоснованным соотносить различные периоды развития педагогических явлений, в том числе идеи определенного периода исторического прошлого, с идеями современного периода развития педагогического знания. В данном случае педагогическое наследие прошлого является исходной культурой, сосредотачивающей в себе экспортируемые педагогические идеи и культурные артефакты, а современная педагогическая наука выступает принимающей, импортирующей элементы историко-педагогического опыта.

Трансфер, согласно Д. В. Лобачевой, представляет собой процесс отбора, процесс передачи опыта и процесс рецепции [4, с. 25]. При отборе импортируемых элементов, по мнению исследователя, роль играют «не только количественные или качественные характеристики объектов, но и интересы, цели и особые «дефициты» воспринимающей культуры [4, с. 25]. При передаче основную роль играют условия, способы и формы передачи педагогических идей, обеспечивающие коммуникацию между контекстами. Алгоритм передачи и восприятия педагогических идей можно определить, опираясь на содержательное наполнение культурного трансфера, представленное руководителем лаборатории «Культурный трансфер» («Transferts culturels») Национального центра научных иссле-

дований Франции М. Эспанем. Таким образом, он включает в себя определенную последовательность ряда процедур:

- анализ сравниваемых педагогических идей, явлений, процессов исходного и принимающего исторического, социально-культурного контекстов их функционирования в динамике их собственного генезиса;
- определение и описание процесса, способов и механизмов перехода педагогической идеи из исходного контекста в принимающий;
- выявление сил, условий, «посредников», которые обеспечили переход;
- определение семантических сдвигов, изменений содержания и функций педагогического явления в результате его переинтерпретации и переосмысления в условиях принимающей культуры;
- определение национальной специфики культурно-исторических контекстов функционирования педагогического явления, между которыми осуществляется трансфер;
- выявление сущности педагогического явления с учетом национальной специфики, которая, как правило, отражает «результат предыдущих скрещиваний»;
- анализ преемственности идей как результата «встреч в культуре»;
- анализ средств передачи, которые обеспечивают разработку, перемещение, передачу педагогических идей, феноменов;
- анализ потребностей экспорта и трансформаций педагогического явления в процессе трансфера, напрямую зависящей от потребностей «принимающей» культуры, ее готовности к восприятию;
- реконструкция связей «поверх границ», которые часто противоречат устоявшимся представлениям [6].

Понятие «рецепция» в названии заключительного этапа трансфера, на наш взгляд, несколько снижает потенциал данного явления. Более того, в ряде научных работ термины «рецепция» и «трансфер» противопоставляются. Рецепция может быть одним из результатов трансфера и представляет собой, как правило, пассивную форму восприятия идей, заимствование готового знания, в то время как трансфер предполагает не только заимствования, но и «достаточно активную деятельность по выбору, переводу, интерпретации и т. п.» [5, с. 123]. Творческое переосмысление педагогических идей выступает необходимым условием их адаптации к принимающему их социокультурному контексту, особенностям и дефицитам педагогической теории и практики образования. Также отличительной особенностью трансфера является не только конечный результат, но и сам процесс взаимодействия между исходным контекстом и усваивающим, его механизмы и особенности, «имбрикации, вкрапления,

трансформации, которые при всяком соприкосновении культур проявляются равно в воздействующей и в принимающей культуре» [7, с. 1–3]. Связи между культурами занимают центральную роль при анализе.

Таким образом, историко-педагогическое знание обуславливает теорию современной педагогической науки, выполняя методологическую и прогностическую функции. Преемственность педагогических идей различных исторических периодов и социокультурных контекстов по-новому раскрывается в контексте теории культурного трансфера.

Библиографические ссылки

1. *Куликова С. В.* Историко-педагогические исследования национально-региональной проблематики : современные подходы и практическая ценность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1. С. 84–92.
2. *Смирнов Г. А.* Оккам Уильям // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; предс. науч.-ред. совета В. С. Стёпин, зам. предс. : А. А. Гусейнов [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М. : Мысль, 2010. С. 1651.
3. *Вернадский В. И.* Философские мысли натуралиста. М. : Наука, 1988.
4. *Лобачёва Д. В.* Культурный трансфер : определение, структура, роль в системе литературных взаимодействий // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2010. № 8. С. 12–17.
5. *Дудчик А. Ю.* «Долгий XIX век» в истории Беларуси и Восточной Европы : исследования по Новой и Новейшей истории : сб. науч. тр. Вып. 2 / редкол. : И. А. Марзалюк (пред.) [и др.]. Минск : РИВШ, 2018. С. 121–126.
6. *Эспань М.* О понятии культурного трансфера. Предисловие // Европейский контекст русского формализма (к проблеме эстетических пересечений : Франция, Германия, Италия, Россия) / Под ред. Е. Дмитриевой. М. : ИМЛИ РАН. 2009. С. 7–18.
7. *Espagne M.* Les transferts culturels franco-allemands. Paris : Presses universitaires de France, 1999.

УДК 37.035:94(476.5)"1917/1 92"

ДЕТСКИЙ ДОМ КАК ТИПОВОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ВИТЕБЩИНЫ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Е. Н. Бусел-Кучинская

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова,
пр. Московский, 30, 210030, г. Витебск, Беларусь, buselekaterina@mail.ru

Цель исследования – рассмотреть процесс создания и функционирования сети детских домов в Витебской губернии после событий Октябрьской революции 1917 года. Приводятся малоизвестные сведения из фондов Государственного архива Витебской области. На Витебщине после 1919 года детские приюты были реорганизованы в детские дома как типовые учреждения социального воспитания. Последнее предполагало государственно-общественный характер воспитательного процесса в целях формирования человека нового типа. Разновидностями детских домов были трудовые колонии, коммуны, сады-интернаты, детские городки, дома юношества и т. п. В начале 1920-х годов в детские дома Витебской губернии направлялись дети-сироты, беспризорники, а также дети из голодающих районов Поволжья.

Ключевые слова: Витебская губерния; детский дом; детский городок; социальное воспитание; дети-сироты; беспризорность.

CHILDREN'S HOUSE AS A TYPICAL INSTITUTION OF SOCIAL UPBRINGING OF THE VITEBSK PROVINCE IN THE FIRST YEARS OF SOVIET POWER

E. N. Busel-Kuchinskaya

Vitebsk State University named after P.M. Masherov,
Moskovsky Av., 30, 210030, Vitebsk, Belarus, buselekaterina@mail.ru

The purpose of the study is to examine the process of creation and functioning of a network of orphanages in Vitebsk province after the events of the October Revolution of 1917. Little-known information from the funds of the State Archives of the Vitebsk province is presented. In the Vitebsk province, after 1919, children's shelters were reorganized into children's houses as standard institutions of social education. The latter presupposed the state-social nature of the educational process in order to form a person of a new type. Types of orphanages were labor colonies, communes, boarding schools, children's townships, youth houses, etc. In the early 1920s, orphans, Street children, as well as children from the starving regions of the Volga province were sent to orphanages in the Vitebsk province.

Keywords: Vitebsk province; children's house; children's community; social upbringing; orphans; homelessness.

Октябрьская революция 1917 г. повлекла масштабные изменения во всех сферах социально-экономической и культурной жизни территорий, ранее составлявших Российскую империю. На политической карте мира впервые возникло государство с социалистическим строем – РСФСР, в Западный район которого в начале 1920-х годов включалась Витебская губерния (последняя как административно-территориальная единица упразднена в 1924 году в связи с присоединением к БССР) [1, с. 7]. Сфера народного образования была призвана выполнить заказ социалистического государства и общества, где главной целью выступало формирование человека нового типа, взращенного в духе коммунистической морали. В педагогической печати широко использовался термин «социальное воспитание», по сути, отражающий общественно-государственный характер воспитательного процесса. К типовым учреждениям социального воспитания (далее – соцвос) относились детские сады, школы I и II ступеней, а также детские дома. Последние предлагались в качестве альтернативной модели индивидуалистической семьи «старой формации».

Конец 1910-х – начало 1920-х годов – сложный и неоднозначный период в истории молодого государства. Первая мировая и гражданская война, советско-польский конфликт, кризис финансово-экономической системы, голод в Поволжье и т. п. – все это порождало многочисленные проблемы в социально-демографической сфере. Можно сказать, что именно в 1920-е годы перед государством впервые остро встала проблема сиротства, в том числе социального. Дети, потерявшие одного или обоих родителей, оказывались за бортом жизни. Улицы Витебска как важного узлового города, находящегося на пересечении сухопутных и водных путей, были заполнены большим количеством беспризорников. Среди других задач социального воспитания борьба с детской беспризорностью стояла в приоритете. На ее осуществление были брошены силы не только государственных органов просвещения во главе с Главсоцвос (год создания – 1921), но и органов охраны материнства и младенчества, подведомственных Народному комиссариату здравоохранения РСФСР (в 1917 – Народному комиссариату государственного призрения, в 1918–1921 – Народному комиссариату социального обеспечения), органов правовой защиты несовершеннолетних, партийных органов и др. В частности, в феврале 1918 года при Витебском губкоме РКПБ по инициативе небольшой группы коммунистов была организована женская секция [2, д. 157, л. 72 об. – 75 об.], впоследствии известная как женотдел. Среди направлений деятельности последнего выступали: работа по организации общественных воспитательных учреждений (детских домов, колоний, яслей), борьба с детской проституцией, организация помощи беспризорному ре-

бенку и т. п. [2, д. 157, л. 31, д. 159, л.3; 3, д. 227, л. 44]. В 1921 году, объявленном Годом борьбы с голодом на Поволжье, активистки женотделов были призваны агитировать трудящихся предприятий оказывать помощь детям голодающих районов, а также содействовать в организации домов и садов для детей-«поволжан» [3, д. 236, л. 22–22 об.].

После 1917 года в Витебской губернии массово открывались детские приюты, предназначавшиеся для детей всех возрастов. Поскольку эти заведения обеспечивали воспитанникам не только кров и пищу, но также элементарное образование, уже в 1919 году приюты были реорганизованы в дома-интернаты по типу садов, колоний, коммун и т. п. Как правило, в статистических отчетах они представлялись под общим названием «детский дом». В указанное время в Витебске и Витебском уезде на базе белорусских приютов и приютов для детей национальных меньшинств (польских, литовских и латышских) возникли I детская колония, II детский сад с интернатом, Детский дом имени Октябрьской революции, ряд детских коммун и т. п. [4, д. 23, л. 30 об.]. Поскольку наплыв детей в детские дома возрастал, к 1920 году были выработаны соответствующие инструкции, согласно которым данные учреждения в первоочередном порядке принимали круглых сирот и детей фронтовиков-красноармейцев при условии, если отец воюет в действующей армии, а мать умерла [5, д. 32, л. 1].

В начале 1920-х годов количество детских домов на Витебщине значительно увеличилось. Так, по информации журнала «Вестник народного образования», хранящегося в фондах Государственного архива Витебской области (далее – ГАВт), на начало 1921 года в губернии имелось 30 домов для детей от 7 до 16 лет. В них разместилось 1670 воспитанников [6, л.27]. По данным школьно-санитарного отдела Витебского губернского отдела здравоохранения, во второй половине того же года в Витебской губернии находилось 44 детских дома, из них 21 – в Витебске. В документе отсутствуют сведения по Оршанскому уезду, который в ноябре 1920 года был передан Витебской губернии из Гомельской. Исходя из документа, в детских домах региона содержалось 1903 мальчика и 2077 девочек. Для подростков были созданы еврейская и русская школы металлистов и 2 школы кожевников, а несколькими годами позже – Первый дом юношества [4, д. 327, л. 11, 67, 70]. Отдельную группу составляли учреждения, подведомственные отделу правовой защиты несовершеннолетних: школа-интернат для глухонемых, школа-интернат для умственно отсталых, дошкольный детский дом, «распредпункт» и Селютская колония. В 1921 году в них содержалось 122 воспитанника, с которыми работали 80 человек персонала [7, д. 413, л. 15, 20]. Одновременно в ведомстве

органов охраны материнства и младенчества находились 9 учреждений «закрытого призрения», предназначенных для детей до 3-х лет [7, д. 419, л. 3].

По свидетельству современника, в начале 1920-х годов рост числа детских домов «был вызван обрушившимся на страну голодом и разросшейся до невиданных размеров детской беспризорностью» [8, с. 44]. Так, начиная с 1921 года, в Витебскую губернию из голодающих регионов Поволжья прибывали целые составы с больными, обездоленными детьми. По прибытии дети направлялись в дом-приемник (в указанное время находился в Витебске в районе современной Марковщины в одном из рабочих бараков), а затем – в учреждения соцвоса. Альтернативной формой устройства детей-«поволжан» был частный и общественный патронат [4, д. 221, л. 4 – 4 об, 49, 74].

Детские дома размещались в реквизированных усадьбах, особняках, квартирах, монастырских комплексах и т. п. Однако ряд нерешенных финансовых и материальных вопросов осложнял положение учреждений социального воспитания. Так, в губернском издании 1921 года сообщалось: «Неотложного приема в детские дома ожидает 400 детей… Скверно также со снабжением. Слишком мал паек, выдаваемый детям. Надобность в одежде, белье и постельных принадлежностях удовлетворяется в размере 50%, в обуви – в 10%, в инвентаре – в 25%. Помещений хватает только на 30% детей» [6, л. 28]. Нередко крышу над головой вместе с детьми разделяли посторонние лица. Например, в Колонии для детей красноармейцев, расположенной в бывшей архиерейской даче, ночевали батраки [4, д. 94, л. 120], а в Детском доме имени Октябрьской революции располагались коммуна комсомольцев в 40 человек и спортивный клуб [4, д. 102, л. 15]. Нарушение санитарно-гигиенических норм, отсутствие медикаментов, хозяйственно-бытовых и постельных принадлежностей наблюдались повсеместно [4, д. 102]. За недостатком спальных мест дети были вынуждены спать вдвоем и втроем на одной кровати, из-за чего, как констатировали в своих отчетах служащие, у воспитанников «развиваются болезни и дурные половые привычки» [4, д. 94, л. 119]. Собственно, на бедственное положение учреждений социального воспитания Витебской губернии указал в своем докладе видный советский партийный и революционный деятель А.А. Пичугин, командированный из Москвы в губернию в 1923 году. Вместе с тем, он довольно высоко оценил воспитательную работу, организованную в детских домах региона, отметив активное участие воспитанников в организации собственной жизни [4, д. 91, л. 6–8].

Необходимо отметить самоотверженный труд советских работников детских домов первых послереволюционных лет. Разделявшие вместе со

своими воспитанниками тяготы неустроенного быта, педагоги и служащие обеспечивали детям кров и приют, организовывали учебно-воспитательный процесс, где главный упор был сделан на трудовые начала и грамотную постановку детского самоуправления, создавали кружки и содействовали развитию самодеятельности. Нельзя не упомянуть Гагринский детский дом, расположенный в Невельском уезде. Порядок соблюдался как в организации быта и самообслуживания, так и учебно-воспитательного процесса. Вовлеченные в жизнь дома, дети самостоятельно занимались хозяйством, поддерживали самоуправление, становясь наравне с педагогами равноправными членами коллектива. Отчет заведующего 7-м Интернатом для детей Поволжья Витебского уезда также свидетельствует о добросовестном исполнении работниками своего профессионального долга. Организовать разрозненный, разновозрастной коллектив детей, измученных голодом и болезнями, было непросто. Однако заботливое, гуманное отношение персонала помогало детям восстановить физические силы. Воспитание строилось на основах изучения природы ребенка и основательном знакомстве с его постепенным развитием. В интернате 27 детей в возрасте 5 – 11 лет, прибывших из бедствовавших районов, были вовлечены в занятия рукоделием, рисованием, пением и играми, а также постигали азы начального образования [4, д. 204, л.74 об.; 222, л.13 – 13 об.]

Детский городок, учрежденный на базе Кутеинского монастыря неподалеку от Орши, содержал в своих стенах от 200 до 257 детей (данные 1923 – 1924 годов), большинство из которых были «поволжанами». При городке имелась обустроенная школа, где надлежащим образом осуществлялось обучение. Дети вовлекались в деятельность кружков. Продукты детского творчества «всех возрастов и категорий» (изделия из природных материалов, поделки, скульптуры, рукодельные работы, рисунки и т. п.) выставлялись в школьном музее. Кроме этого, в организованных мастерских дети приобретали профессиональные знания и умения, изучая сапожное и слесарное ремесла [4, д. 102, л. 93; д. 117, л. 1].

По сведениям 1923 года, благодаря усилиям воспитателей и воспитанников Селютинской трудовой колонии-коммуны (изначально заведение предназначалась только для морально-дефективных детей, однако в 1922 году к колонии присоединили IV детскую коммуну) наладилась хозяйственно-бытовая часть и грамотно выстроилось трудовое воспитание. При колонии имелся обустроенный участок земли с садом и огородом, а также школа, где дети занимались животноводством и земледелием, изучали швейное, столярное и кузнечное дело, постигали азы публицистиче-

ской деятельности посредством выпуска журнала «Луч», вовлекались в культурно-досуговую работу [4, д. 102, л. 94–95].

Обострение финансового и продовольственного кризиса, перевод снабжения детских домов на средства местных бюджетов, а также реэвакуация детей повлекли сокращение сети учреждений соцвоса. Так, на 1 октября 1923 года в Витебской губернии было 36 детских домов с 1337 воспитанниками, а в феврале 1924 года во всех детских домах региона оставалось 1026 детей. Детей, имевших одного из родителей либо родственников, возвращали в семьи. Вместе с тем в детские дома продолжился прием круглых сирот и беспризорников [4, д. 94, л. 119, 121].

Таким образом, тенденции развития учреждений социального воспитания, наметившиеся в первые послереволюционные годы, довольно четко отслеживались на примере Витебской губернии. Необходимость создания детских домов как типовых учреждений соцвоса диктовалась самой жизнью. В регионе формы государственно-общественного призрения детей были представлены собственно детскими домами для воспитанников разных возрастов, а также колониями, коммунами, городками и т. п. Однако от идеи детского дома как альтернативы семейному воспитанию советские идеологи и педагоги впоследствии отказались. Вместе с тем, в указанные годы произошло, по сути, становление детских домов как социально-педагогических учреждений и форм государственно-общественного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Библиографические ссылки

1. Еженедельник народного комиссариата просвещения. 1923. № 16.
2. Государственный архив Витебской области (далее – ГАВт). Фонд 10050-П «Витебский губернский комитет Российской Коммунистической партии (большевиков)». Опись 1.
3. ГАВт. Фонд 10051-П «Витебский окружной комитет Коммунистической партии (большевиков) Белоруссии». Опись 1.
4. ГАВт. Фонд 246 «Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов». Опись 1.
5. ГАВт. Фонд 221 «Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского уездного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов». Опись 1.
6. ГАВт. Фонд 2289 «Коллекция периодической печати, тематических подборок периодической печати и непериодических изданий». Опись 2.
7. ГАВт. Фонд 64 «Отдел народного здравоохранения исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов». Опись 1.
8. *Ходоровский И.* На фронте просвещения. Статьи и речи. М.–Л., 1926.

УДК 37(476)(091)«1917/1924»

СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ (1917-1924 ГГ.)

О. И. Ершова

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ershova_olga@tut.by

В статье раскрывается процесс становления советского педагогического образования в Беларуси после Октябрьской революции 1917 г. Он был направлен на реформирование дореволюционной системы педагогического образования и создание государственных учреждений для подготовки национальных педагогических кадров. Важнейшей его чертой стало установление партийно-идеологического характера управления и контроля за педагогическими учебными заведениями. Содержание педагогического образования изменялось в контексте задач создания коммунистического общества и воспитания человека – строителя этого общества. Показываются особенности реформирования педагогического образования в условиях послевоенной разрухи и изменения территориальных границ Советской Беларуси. Данное исследование направлено на расширение историко-педагогического знания в области опыта модернизации национального педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование; педагогические курсы; педагогический техникум; педагогический институт; педагогический факультет университета; педагогические кадры.

FORMATION OF THE SOVIET SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN BELARUS (1917-1924)

O. I. Ershova

Belarusian State University,
Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus, ershova_olga@tut.by

The article reveals the process of formation of Soviet pedagogical education in Belarus after the October Revolution of 1917. It was aimed at reforming the pre-revolutionary system of pedagogical education and creation of state institutions for training the national pedagogical staff. Its most important feature was the establishment of the party-ideological character of the management and control over the pedagogical educational institutions. The content of pedagogical education changed in the context of establishing communist society and educating the builders of that society. The peculiarities of pedagogical education reforming in the conditions of post-war devastation and changes in the territorial boundaries of Soviet Belarus are demonStrated. This study aims to expand the historical and pedagogical knowledge of the experience of national pedagogical education modernization.

Keywords: pedagogical education; pedagogical courses; pedagogical technical school; pedagogical institute; university faculty of education; teaching staff.

К 1917 г. в Беларуси сложилась аналогичная общероссийской инфраструктура педагогического образования. Подготовка учителей осуществлялась в учительских семинариях, учительских институтах, педагогических классах при женских гимназиях, на педагогических курсах, в епархиальных училищах. После Февральской революции 1917 г. началось реформирование педагогического образования в России. В соответствии с распоряжениями Временного правительства от 14 июня 1917 г. изменилась деятельность учительских семинарий и учительских институтов, которые могли быть мужскими, женскими и смешанными. Учительские семинарии определялись как средние учебные заведения, осуществлявшие подготовку учителей начальной школы [1, с. 9]. В учительских институтах трехлетний курс обучения разделялся на общий и специальный (в соответствии с группой предметов, избранных для преподавания), а их выпускники получали звание учителя высшего начального училища [2, с. 61–62].

После Октябрьской революции 1917 г. в России установилась монополия государства в сфере образования. Народный комиссариат просвещения (далее – НКП), в ведение которого перешли учебные заведения всех ведомств, приступил к созданию советской образовательной системы. Процесс становления советского педагогического образования включал: реформирование дореволюционной схемы структурно-функциональных компонентов педагогического образования и создание новых государственных учреждений для подготовки педагогических кадров; установление партийно-идеологического характера управления и контроля за педагогическими учебными заведениями; изменение содержания педагогического образования в контексте задач создания коммунистического общества и воспитания человека – строителя этого общества. При этом следует учесть, что в белорусских губерниях в 1918–1920 гг. данный процесс проходил в условиях войны, хозяйственной разрухи, скудного финансирования и материального снабжения.

В данный период проводилась реорганизация сложившихся до революции типов учебных заведений, заключавшаяся в изменении содержания учебных планов и программ. Так, в соответствии с принятым в РСФСР в августе 1918 г. Временным положением об учительских семинариях были внесены изменения в учебный план (появилось изучение дисциплин общественно-политического цикла) и введено коллегиальное руководство. С осени 1919 г. все учительские семинарии прекратили свое существование, причем большинство реорганизовали в трехгодичные педагогические курсы, считавшиеся временными до замены новым типом педагогического учебного заведения [3, с. 64]. Обучение на курсах осу-

ществлялось на базе II ступени Единой трудовой школы (далее – ЕТШ), они не сохраняли профиля средних педагогических учебных заведений и не приобретали профиля вуза [4, с. 431]. Педагогические курсы находились в ведомственном подчинении НКП РСФСР и в региональном управлении губернских отделов народного образования [5, л. 1–45]. В 1918 г. началась реорганизация учительских институтов. Витебский и Могилевский учительские институты, а также вернувшийся в г. Минск из эвакуации Минский учительский институт преобразовали в педагогические высшие учебные заведения с четырехлетним сроком обучения, которые готовили работников дошкольных учреждений и учителей для ЕТШ I и II ступеней. Осенью 1919 г. Витебский и Могилевский педагогические институты реорганизовали в институты народного образования, которые должны были готовить работников для всех отраслей народного образования: дошкольного, школьного и внешкольного [6–7].

Параллельно с формированием инфраструктуры педагогического образования осуществлялось изменение содержания, методов и форм обучения в соответствии с требованиями партийно-государственного руководства. В программе партии большевиков, принятой в 1919 г., давалась установка на подготовку работников просвещения, проникнутых идеями коммунизма [8, с. 11]. Поэтому в новых учебных планах значительное место отводилось идеологической, атеистической, трудовой и политехнической подготовке будущих специалистов в ущерб общепедагогической и методической. Вводились лабораторный и студийный методы преподавания [3, с. 64–65].

В 1921 г., в соответствии с партийными директивами, основными типами педагогических учебных заведений выступали: педагогический техникум как среднее учебное заведение; педагогические факультеты в высших учебных заведениях и педагогические институты [8, с. 352–353]. Главное управление по профессиональному образованию НКП РСФСР 5 июня 1921 г. приняло новую схему педагогических учебных заведений: краткосрочные педагогические курсы, педагогические техникумы, практические институты народного образования, педагогические факультеты в высших учебных заведениях и педагогические институты [4, с. 434]. Осенью 1921 г. в Витебской и Гомельской губерниях, входивших в состав РСФСР, на базе трехгодичных педагогических курсов заработали педагогические техникумы, ставшие основными средними профессиональными учебными заведениями, готовившими учителей для начальной школы и дошкольных работников [5, л. 1–45]. В 1923 г. Витебский институт народного образования оказался преобразован в высший педагогический институт [6, с. 11–12]. Могилевский институт народного образования в

1923 г. закрыли, а его имущество передали открытому в Могилеве педагогическому техникуму [7].

В БССР, включавшей территорию шести уездов Минской губернии, развитие советского педагогического образования началось после освобождения от польской оккупации. В 1920 г. Минский учительский институт был реорганизован в Минский институт народного образования. В соответствии с решениями состоявшегося в октябре 1921 г. V съезда (X конференции) КП(б)Б началась замена девятилетней ЕТШ семилетней с созданием для ее выпускников техникумов разных специальностей [9, с. 227–230]. В 1921 г. Минский институт народного образования реорганизовали в Белорусский педагогический техникум [10, с. 45]. По состоянию на 28 августа 1922 г. в БССР работало три педагогических техникума [11, л. 117 об.]. В 1921 г. открылся БГУ, на факультете общественных наук которого действовало общественно-педагогическое отделение. В результате реорганизации структуры университета в 1922 г. был создан педагогический факультет с отделениями: социально-историческим (бывшее общественно-педагогическое отделение факультета общественных наук), литературно-лингвистическим, естественно-историческим, физико-математическим [12, с. 138-139].

После вхождения в 1924 г. территорий Витебской и Гомельской губерний в состав БССР действовавшие там педагогические учебные заведения перешли в ведомственное подчинение НКП республики. Часть из них, в связи с недостатком финансирования и практическими потребностями в специалистах в БССР, НКП решил ликвидировать [13, с. 7]. В 1924 г. закрыли Оршанский педагогический техникум [14, л. 1]. В этом же году законсервировали Витебский педагогический институт, а преподавателей и студентов перевели в БГУ [6, с. 12]. В 1924/1925 учебном году подготовка педагогических кадров в БССР осуществлялась в девяти педагогических техникумах, на педагогическом факультете БГУ и на различных педагогических курсах [15, с. 135–136]. Учебные планы педагогического факультета БГУ и педагогических техникумов были согласованы, благодаря чему выпускники последних могли поступать на второй курс педагогического факультета [16, с. 158]. Дальнейшее развитие системы педагогического образования в республике увязывалось с расширением сети дошкольных и школьных учреждений [17, л. 265].

Одной из острых в Беларуси являлась проблема подготовки педагогических кадров для национальных школ. II сессия ЦИК БССР второго созыва в феврале 1921 г. приняла постановление о местных языках. Был подтвержден декрет СНК ЛитБел 1919 г. о равенстве всех местных языков (белорусского, русского, еврейского, польского); одобрено намерение

НКП предоставить всем национальностям возможность получать образование и развивать свою культуру на родном языке [18, с. 128]. Для этого предлагалось начать подготовку школьных работников к преподаванию на местных языках [18, с. 129–130]. Основными учреждениями подготовки учителей для национальных школ являлись педагогические курсы и педагогические техникумы. В 1924/1925 учебном году в БССР работали польский (г. Минск) и два еврейских (в г. Минске и г. Витебске) педагогических техникума, преподавание в шести педагогических техникумах осуществлялось на белорусском языке. На педагогическом факультете БГУ действовали польская и еврейская секции [15, с. 135].

Таким образом, в 1918–1924 гг. произошло реформирование педагогического образования, направленное на изменение его форм, содержания и методов в соответствии с решениями партийно-государственного руководства. Создание системы подготовки учителей происходило путем реорганизации учительских институтов в высшие, а учительских семинарий – в средние педагогические учебные заведения, а также за счет установления преемственности между педагогическими учебными заведениями, интегрирования системы педагогического образования в общую структуру профессионального и высшего образования. К середине 1920-х гг. государственная система педагогического образования в БССР включала педагогический факультет БГУ, педагогические техникумы и сеть педагогических курсов.

Библиографические ссылки

1. Об изменении штата учительских семинарий: распоряжение Временного правительства от 14 июня 1917 г. // Журнал Министерства народного просвещения. Новая серия. Часть LXXI. 1917 (сентябрь). С. 9–15.
2. Об изменении штата учительских институтов: распоряжение Временного правительства от 14 июня 1917 г. // Журнал Министерства народного просвещения. Новая серия. Часть LXXI. 1917 (октябрь). С. 61–66.
3. Работа отдела подготовки учителей (с июня 1918 по январь 1921 года) // Народное просвещение. 1921. № 21/22. С. 63–67.
4. *Королев Ф. Ф.* Очерки по истории советской школы и педагогики. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.
5. Государственный архив Витебской области. Фонд 246. Опись 1. Дело 29.
6. Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (1910–2010) / под ред. А. П. Солодкова. Витебск : УО ВГУ им. П.М. Машерова, 2010.
7. Кафедра педагогики МГУ имени А. А. Кулешова. От истоков до современности: биобиблиографический справочник / авт.-сост. : С. Н. Новикова, Е. И. Снопкова, С. В. Спирин ; под общ. ред. Е. И. Снопковой. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. [Электронный ресурс]. 1 электрон. опт. диск (DVD-R).

8. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Институт планирования и организации народного образования. Л.–М. : Нар. Ком. Просв. РСФСР. ОГИЗ, 1931.

9. Постановление V съезда (X конференции) КП(б)Б «Народное просвещение и задачи партии» от 20 ноября 1921 г. // Народное образование в БССР : сборник документов и материалов. Т. 1. 1917-1928 гг. / сост. Р.С. Васильева [и др.]. Мн. : Нар. асвета, 1979. С. 226–231.

10. *Байкоў М.* Школа і нацыянальнае пытанне ў Беларусі // Асьвета. 1924. № 2. С. 42–47.

11. Национальный архив Республики Беларусь. Фонд 42. Опись 1. Дело 100.

12. Университетоведение / О. А. Яновский [и др.] ; под общ. ред. проф. О. А. Яновского. – Минск : БГУ, 2011.

13. *Балицкий А.* Ближайшие задачи Наркомпроса в связи с укрупнением Беларуси // Асьвета. 1924. № 1. С. 2–7.

14. Национальный архив Республики Беларусь. Фонд 42. Опись 1. Дело 1463.

15. *Баліцкі А.* Беларусізацыя культурна-асветных устаноў // Полымя. 1925. № 4. С. 117–148.

16. *Баліцкі А.* Тэзісы даклада т. Баліцкага на Пленуме УК КП(б)Б // Асьвета. 1924. № 3. С. 152–162.

17. Национальный архив Республики Беларусь. Фонд 42. Опись 9. Дело 3.

18. Практическое разрешение национального вопроса в Белорусской Социалистической Советской Республике. Ч. 1 : Белорусизация. Минск : Издание национальной комиссии ЦИК БССР, 1927.

УДК 379.81(476)

СТАНАЎЛЕННЕ ПАЗАШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ НА БЕЛАРУСІ

Л. В. Каралькова

Віцебскі дзяржаўны універсітэт імя П. М. Машэрава,
Маскоўскі праспект, 33, 210038, г. Віцебск, Беларусь, agallard@yandex.ru

У артыкуле разглядаюцца прычыны ўзнікнення і станаўлення пазашкольнай адукацыі на Беларусі ў другой палове XIX – пачатку XX ст. Аналізуюцца напрамкі дзейнасці і тыпы устаноў і арганізацый, якія займаліся пазашкольный адукацыяй.

Гісторыя станаўлення пазашкольнай адукацыі на Беларусі пакуль што не з'яўлялася прадметам ні гістарычнага, ні культурнага, ні педагагічнага даследавання, а таму не атрымала цэласнага і паслядоўнага вывучэння ў навуковай літаратуры. Даследаванне ўзнікнення і станаўлення пазашкольнай адукацыі дасць магчымасць прасачыць пераемнасць і паслядоўнасць у станаўленні і развіцці формаў і мадэляў арганізацыі і дзейнасці у сферы пазашкольнай адукацыі, што прадстаўляе значны гісторыка-тэарэтычны і педагагічны інтарэс.

Ключавыя словы: пазашкольная адукацыя; грамадскія аб'яднанні; народныя чытанні; народныя бібліятэкі; папячыцельства аб народнай цвярозасці; народны дом; чайная.

THE FORMATION OF EXTRACURRICULAR EDUCATION IN BELARUS

L. V. Korolkova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov,
Moskovsky Av., 33, 210038, Vitebsk, Belarus, agallard@yandex.ru

The article discusses the causes of the emergence and formation of extracurricular education in Belarus in the second half of the XIX - early XX centuries. The directions of activity and types of institutions and organizations engaged in extracurricular education are analyzed.

The history of the formation of extracurricular education in Belarus has not yet been the subject of either historical, cultural, or pedagogical research, and therefore has not received a holistic and consistent study, analysis of the experience of activity and coverage in the scientific literature. The study of the emergence and formation of extracurricular education will allow us to trace the continuity and consistency in the formation and development of forms and models of organization and activity in the field of extracurricular education, which is of significant historical, theoretical and pedagogical interest.

Keywords: extracurricular education; public associations; folk readings; folk libraries; guardianship of people's sobriety; People's House; tea house.

У гісторыі педагогікі тэрмінам «пазашкольная адукацыя» пазначаецца асветніцкая дзейнасць грамадскіх арганізацый і прыватных асоб, накіраваная на задавальненне адукацыйных запытаў насельніцтва, якая пачала развівацца ў другой палове XIX ст. – пачатку XX ст. Установы пазашкольнай адукацыі (нядзельныя школы, вячэрнія школы, агульнаадукацыйныя і прафесійныя курсы для дарослых, паўторныя класы, народныя універсітэты, народныя чытанні, публічныя лекцыі, народныя бібліятэкі і чытальні, кніжныя склады, народныя дамы, народныя тэатры і т. п.) ствараліся на грамадскія і прыватныя сродкі і не ўваходзілі ў сістэму дзяржаўнай народнай адукацыі.

У другой палове XIX – пачатку XX ст. на Беларусі пачынаюць паступова з'яўляцца і пашырацца грамадскія аб'яднанні з надзвычай шырокім спектрам дзейнасці: аб'яднанні ўзаемадапамогі і гаспадарча-эканамічнага накірунку (камерцыйныя таварыствы і таварыствы спажыўцоў, якія аб'ядноўвалі купцоў, служачых прамысловых прадпрыемстваў, чыноўнікаў; прыказчыцкія, членамі якіх былі гандляры і дробныя служачыя); саслоўныя і прафесійныя (чыгуначныя, пажарныя, фармацэўтычныя, будаўнікоў, рамеснікаў, кушнерскія, клуб хатняй прыслугі ў Віцебску і інш.); навуковыя і асветніцкія таварыствы; дабрачынныя і нацыянальныя таварыствы; клубы і аб'яднанні па інтарэсах (спартыўныя, музычныя, літаратурныя, артыстычныя і інш.); грамадскія аб'яднанні, звязаныя з царквой.

Пашырэнне дыяпазону формаў дзейнасці паказвае якасныя змены сацыяльнай ролі аб'яднанняў у жыцці грамадства XIX стагоддзя.Традыцыйныя рэлаксацыйныя забаўляльныя мэты змяніліся асветніцка-адукацыйнымі, што сведчыць аб высокім узроўні ўключэння іх у сацыяльна-культурнае жыццё грамадства. Так, пры таварыствах ўзаемадапамогі і гаспадарча-эканамічнага накірунку арганізоўвалі для сваіх членаў публічныя курсы чытанняў, а адным з напрамкаў дзейнасці, напрыклад, Брэсцкага таварыства ўрачоў было наладжванне публічных чытанняў, выданне папулярных твораў для распаўсюджання ў народзе ведаў па праблемах агульнай і асабістай гігіены. Вялікае распаўсюджанне атрымалі сельскагаспадарчыя таварыствы, у склад якіх уваходзілі пераважна памешчыкі і заможныя сяляне, у 1900 годзе адчынілася «Школа садовых рабочых». Дзякуючы гэтаму сярод беларускіх памешчыкаў з'явіліся вучоныя-садаводы і «садовыя рабочыя» – практыкі сярод сялян [1, с. 10].

Асноўная маса беларускай інтэлігенцыі гуртавалася вакол музеяў, прыватных бібліятэк, перыядычных выданняў, якія да гэтага часу паступова пачалі страчваць сваю элітарнасць або збіралася на вечарыны ў

прыватных кватэрах. Напрыклад, у Нясвіжы, па сведчанні П. І. Шпілеўскага, былі ў пашане хатнія музычныя і літаратурныя вечарыны інтэлігенцыі, дзе чыталі і абмяркоўвалі творы М. Гогаля, В. Жукоўскага, Ч. Дзікенса, У. Тэкерэя, навіны заходнееўрапейскага музычнага жыцця [2, с. 63].

Вялікай папулярнасцю ў колах чыноўнікаў карысталіся чытанні. Можна нават сказаць, што гэта была адна з асноўных формаў сяброўскіх зносін паміж сабой. Па сведчаннях Нікіфароўскага «…чыноўніцтва чытала значна больш, чым можна было чакаць; чыталі групамі, пры гэтым абменьваліся думкамі і ўражаннямі з прычыны прачытанага; шляхам чытання некаторыя асобы папаўнялі вучэбныя прабелы, спецыялізаваліся ў пэўнай галіне ведаў…» [3, с. 113].

У мэтах узмацнення кантролю над арганізацыяй сходаў і саюзаў 4 сакавіка 1906 года былі апублікаваны часовыя правілы, у якіх агаворвалася сістэма рэгістрацыі, разгляду праектаў статута і кантролю за дзейнасцю таварыстваў і саюзаў.

Пад уплывам грамадска-дэмакратычных рухаў канца XIX – пачатку XX ст. ліберальныя і дэмакратычна настроеныя колы інтэлігенцыі пачалі ствараць разнастайныя культурна-асветніцкія і навуковыя таварыствы, у якіх вялікая ўвага надавалася падтрымцы небагатай, але таленавітай моладзі. Напрыклад у Віцебскай губерніі ў жніўні 1908 года дзейнічала 6 асветніцкіх таварыстваў [4, арк. 24–24 аб.].

На тэрыторыі Беларусі ў азначаны час пры цэрквах дзейнічаюць рэлігійныя брацтвы, напрыклад, Віцебскае праваслаўнае брацтва імя св. Роўнаапостальнага князя Уладзіміра, а ў г. Лепель Віцебскай губерніі дзейнічала яго ўезднае аддзяленне [5, арк. 16–17]. Аб’яднанні такога накірунку ставілі на мэце асвету і рэлігійна-маральнае выхаванне народных мас.

На прыканцы XIX ст. ў своеасаблівую культурна-асветную дзейнасць уключаюцца таварыствы народнай цвярозасці, якія пачалі сваю работу з 1 ліпеня 1897 г., калі ў беларускіх губернях быў уведзены казённы продаж напояў. Таварыствы народнай цвярозасці ажыццяўлялі нагляд за продажам спіртных напояў. Гэтыя аб’яднанні ставілі сваёй мэтай асвету і маральнае выхаванне народных мас. Яны распаўсюджвалі спецыяльную літаратуру, праводзілі народныя чытанні аб шкодзе алкагалізму, спрыялі адкрыццю чытальняў, бібліятэк, Народных дамоў. Камітэтамі папячыцельства аб народнай цвярозасці ўсё шырэй прызнаецца мэтазгоднасць дзейнасці чайных як месца грамадскага збору. Для іх узводзілі асобныя будынкі або прыстасоўвалі памяшканні. Напрыклад, Заслаўскім камітэтам 1 студзеня 1900 года ў сяле Вялікія

Пупыркі Мінскай воласці ў памяшканні, бескарысна прадстаўленым мясцовым прычтам, была адчынена чайная-чытальня [6, арк. 25]. 5 верасня 1899 г. папячыцельства аб народнай цвярозасці г. Гродна арганізавала літаратурна-танцавальны вечар ў першай чайной. На вечар сабралася 137 чалавек. Ен пачаўся лекцыяй з ілюстрацыямі пры дапамозе праекцыйнага ліхтара [7, с. 4].

У 1899 годзе ў гарадах Беларусі шырока адзначалася стагоддзе з дня нараджэння А. С. Пушкіна. З гэтай нагоды лекцыі-чытанні былі арганізаваны ў гарадах і мястэчках. Напрыклад, на станцыі Картуз-Бяроза адбыўся літаратурна-вакальны вечар, дзе сабралася больш за 300 чалавек, у тым ліку шмат сялян з навакольных вёсак. На ім была прачытана біяграфія Пушкіна, выканана больш 20 песнь, вершы, маналогі і урыўкі з яго твораў. У антрактах іграў аркестр [8, с. 3]. Народныя чытанні на тэмы аб узнікненні хрысціянства на Русі і смутных часах сабралі ў мястэчку Індуры каля 400 чалавек: праваслаўных, яўрэяў, дарослых і дзяцей, мужчын і жанчын [9, с. 4].

Віцебскі губернатар Чапялеўскі неабходнай умовай паспяховай дзейнасці чайных лічыў неабходным набліжэнне формаў работы чайных да дзейнасці народных клубаў. Для гэтага «... пры чайных, дзе па мясцовых умовах не могуць быць створаны бібліятэкі і чытальні, неабходна арганізаваць карцінныя насценныя бібліятэкі; завесіць сцены карцінамі і даведачнымі аб’явамі. Усе гэтыя насценныя выданні могуць па прашэсці вядомага часу перавозіцца з адной чайной да другой, і такім чынам, для наведавальнікаў кожнай чайной будзе пастаянна новы матэрыял для чытання і агляду. Пажадана арганізацыя ў чайных танцаў, вечароў, ёлак, розных гульняў» [6, арк. 35а].

На першым плане пасля стварэння чайных паўстала праблема арганізацыі народных чытанняў, якія карысталіся вялікім поспехам сярод насельніцтва і, на думку папячыцельства, «служаць не толькі забавай для народа, але і спрыяюць пад’ёму разумовага і маральнага яго развіцця; пры гэтым пажадана арганізоўваць і спецыяльныя чытанні па пытанню аб шкодзе п’янства» [88, арк. 5]. Народныя чытанні арганізоўвалі з 1 кастрычніка па 1 мая па нядзелях і царскіх днях у чайных, народных вучылішчах, валасных управах, вёсках і, па-магчымасці, у маёнтках. Асноўнымі тэмамі для чытанняў былі: рэлігійна-духоўная, па гісторыі Расіі, па прыродазнаўству, па геаграфіі, па сельскай гаспадарцы, па творах рускіх класікаў. Чытанні для народа праводзіліся бясплатна, усе расходы па іх арганізацыі камітэт прымаў на свой кошт. У кожны павет паступала па тры тэмы, і праз тры тыдні яны перадаваліся ў суседні раён. Такім чынам за сем месяцаў усе тэмы абыходзілі ўвесь павет. Часта лекцыі

«разбаўляліся» харавымі спевамі і дэкламацыяй вершаў і прозы [6, арк. 36].

У Рэжыцкім павеце Віцебскай губерніі камітэт арганізаваў спецыяльную Раду з удзелам настаўніцкага персаналу па пытанню аб распаўсюджанні народных чытанняў. Яна распрацавала падрабязную праграму чытанняў «на пачатках узаемнага абмену тэмамі і карцінамі між 14 раёнамі, на якія з гэтай мэтай быў падзелены павет, прычым лектарамі выступалі настаўнікі народных і царкоўна-прыходскіх школ» [6, арк. 31а].

Другім значным крокам у напрамку да мэтанакіраванай арганізацыі і дзейнасці культурна-дасугавых устаноў для народа быў клопат аб пашырэнні агульнаадукацыйнага і культурнага ўзроўню насельніцтва, што ў рэшце рэшт прывяло да ставарэння Народных дамоў.

У 1911 годзе Першы маскоўскі агульназемскі саюз па народнай асвеце закрануў пытанне аб пазашкольнай адукацыі і вынес пастанову: «правільнае і паспяховае развіццё гаспадарчага і грамадскага жыцця магчыма толькі пры высокім культурным узроўні ўсяго насельніцтва. Школа, нават пры самай дасканалай яе арганізацыі і значнай працягласці курсу, не можа задавальняць запыты насельніцтва, якія павышаюцца... так як яна абслугоўвае ў кожны момант параўнальна невялікую частку насельніцтва і пры гэтым яшчэ тую, якая не прымае актыўнага ўдзелу ў грамадскім жыцці... а атрыманыя ў школе веды без далейшага замацавання і папаўнення іх хутка забываюцца, у выніку чаго затраты на школьную адукацыю без арганізацыі пазашкольнай адукацыі з'яўляюцца малавытворчымі. У сілу гэтых абставін пазашкольная адукацыя павінна заняць самастойнае месца ў шэрагу мерапрыемстваў, накіраваных на павышэнне культурнага ўзроўню насельніцтва і быць прызнанай з боку грамадскасці і дзяржавы, і ва ўсялякім выпадку, не менш каштоўнай, чым адукацыя школьная, і павіна быць прызнанай аднолькава неабходнай» [10, с. 12].

Перад губернскімі і павятовымі ўправамі паўстала пытанне аб распрацоўцы мадэлі пазашкольных адукацыйных устаноў. У якасці прыкладу вырашэння праблемы стварэння сеткі пазашкольнай адукацыі і асветы разгледзім праект павятовай управы м. Быхаў Магілёўскай губерніі, якая спраектавала для пазашкольнай адукацыі наступныя віды ўстаноў:

1. Установы адукацыйнага тыпу:

а) нядзельныя або вячэрнія школы для дарослых і падлеткаў, якія мелі на мэце вучыць непісьменных чытанню, пісьму і ліку, паўтараць і дапаўняць з дарослымі і падлеткамі, якія скончылі ў школе пройдзены

курс, з такім разлікам, што праз 2 гады школы будуць пераносіцца ў іншыя сяленні;

б) народныя чытанні, якія ілюстраваліся наглядными дапаможнікамі, светлавымі карцінкамі, кінематографам, грамафонам і прымалі формы размоў са слухачамі, асобных лекцый і цэлых курсаў;

в) бібліятэка, якая адчыняла доступ да кнігі насельніцтву, якое атрымлівала магчымасць часова карыстацца ёю ў сябе дома, у чытальні або набываць сабе ва ўласнасць;

г) музеі і выставы, якія дасягалі адукацыйных мэт наглядным шляхам, пры дапамозе прадметаў, ілюструючых розныя віды мастацтваў, навукі і тэхнікі, а таксама розныя бакі духоўнага жыцця мясцовага краю.

2. Мерапрыемствы выхаваўчага характару: спектаклі і канцэрты, кінематограф і «чароўны ліхтар», якія не толькі задавальнялі эстэтычныя запатрабаванні насельніцтва, але і спрыялі замацаванню і пашырэнню навуковых і прыкладных ведаў.

У Быхаўскім павеце сетка ўстаноў культуры пазашкольнай адукацыі складалася па раённаму прынцыпу: у цэнтры простых сельскіх ячэек, якія абслугоўвалі кожная сваё сяленне, размяшчаўся раённы цэнтр, больш складаны па свайму складу, які забяспечваў сельскія ячэйкі кнігамі, карцінамі, дапаможнікамі, а таксама дасылаў у вёскі выкладчыкаў і лектараў.

У мэтах забеспячэння «культурнымі прадуктамі» найбольшай колькасці насельніцтва павет падзяляўся на 10 раёнаў па колькасці валасцей. У цэнтры кожнага раёна знаходзіўся Народы дом, які сумяшчаў у сабе ўсе віды пазашкольнай адукацыі, а менавіта: раённую чытальню, раённы музей наглядных вучэбных дапаможнікаў, раённы кінематограф, класы для дарослых, кнігагандлёвы склад. У астатніх паселішчах працавалі простыя ячэйкі, прычым у адным сяленні раёна, якое займала найбольш цэнтральнае і зручнае становішча (адносна астатніх), размяшчалася раённая бібліятэка-чытальня, «чароўны ліхтар», курсы для дарослых, у дзвюх – раёныя «ліхтары» і курсы для дарослых, а ў астатніх – толькі «ліхтары». Узначальваў усю арганізацыю павятовы цэнтр, які кіраваў усімі відамі пазашкольнай адукацыі, меў на мэце дапаўняць адукацыйна-асветныя дапаможнікі і асабісты склад ячэяк на месцах і служыў даведачнай, пасрэдніцкай і паказальнай арганізацыяй ў педагагічных адносінах ніжэйшым ячэйкам. Да павятовага цэнтру далучаліся таксама 2 рухомыя кнігагандлёвыя склады. Згодна гэтага праекту павятовыя і раённыя цэнтры павінны былі мець уласныя памяшканні, а сельскія ячэйкі знаходзіліся пры пачатковых школах або ў

арэндаваных памяшканнях, бібліятэкі – таксама ў арэндаваных спецыяльных будынках.

Менавіта дзейнасць камітэтаў папячыцельстваў аб народнай цвярозасці, якая выклікала да жыцця і шырокую сетку пазашкольных устаноў, спрыяла стварэнню такой значнай формы культурна-асветнай дзейнасці, як Народны дом. Першыя звесткі аб іх адкрыцці на тэрыторыі Беларусі тычацца да 1899 г. (в. Ліпна Люцынскага павету Мінскай губерніі) [6, арк. 35а]. Ініцыятарам стварэння гэтага Народнага дома было зноў жа папячыцельства аб народнай цвярозасці, а будынак для яго быў прадстаўлены прыватнай асобай – Р. І. Зары.

Прагрэсіўныя земскія дзеячы бачылі мэтазгоднасць стварэння сеткі Народных дамоў – губернскіх, павятовых, валасных і сельскіх, якія і сталі цэнтрамі пазашкольнай адукацыі і асветы. На тэрыторыі Беларусі гэтыя таварыствы адрозніваліся багаццем і рознабаковасцю формаў арганізацыі і дзейнасці. Па форме арганізацыі яны ўключалі ў сябе бібліятэку, чытальні, вячэрнія класы для дарослых, нядзельныя школы, рамесленыя майстэрні, дзе навучалі практычнаму авалоданню якім-небудзь рамяством, лекцыйныя і глядзельныя залы для спектакляў, канцэртаў і кінапраглядаў, чайную, гімнастычныя залы, кнігагандлёвыя лаўкі і склады, хары і аркестры і г. д. Галоўнымі формамі работы былі лекцыі, бяседы, канцэрты, спектаклі, літаратурна-мастацкія гурткі, народныя чытанні для дзяцей і дарослых, экскурсіі, спартыўныя заняткі, распаўсюджанне кніг, выставы. Пры некаторых Народных дамах дзейнічалі школы кройкі і шыцця, арганізоўваліся танцавальныя вечары і дзіцячыя ёлкі.

Такім чынам, мяжа стагоддзяў была адзначана абвостранымі духоўнымі пошукамі інтэлігенцыі, якія суправаджаліся яе ідэалагічнай палярызацыяй, своеасаблівым выбухам творчай энергіі, што спрыяла развіццю пазашкольнай адукацыі на тэрыторыі Беларусі канца XIX – пачатку XX ст.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Работа школы садовых рабочих Могилевской губернии // Вестник Могилёвского земства. 1916. № 20. С. 10–14.
2. *Шпилевский П. И.* Путешествие по Полесью и белорусскому краю. Мінск : Полымя, 1992. 251 с.
3. *Никифоровский Н. Я.* Странички из недавней старины города Витебска. Витебск : Губернская Типо-Литография, 1899.
4. Просветительные общества Витебской губернии на 18 августа 1908 г. Витебский родительский кружок // Цэнтральны Дзяржаўны гістарычны архіў Беларусі (далей – ЦДГА). Фонд 2649. Вопіс 1. Справа 194.

5. Общества, или отделения обществ, имеющие целью распространение образования или грамотности в народе // ЦДГА. Фонд 1430. Вопіс 1. Справа 41827.

6. Циркуляры губернатора по устройству библиотек и клубов (1899–1900 гг.) // ЦДГА. Фонд 2555. Вопіс 1. Справа 10.

7. Литературно-танцевальный вечер в первой чайной // Гроденские губернские ведомости. № 131. 7 сентября 1899. С. 4.

8. Литературный вечер к 100-летию А. С. Пушкина // Гроденские губернские ведомости. № 85. 15 июля 1899 г. С. 3.

9. Народные чтения в местечке Индуры // Гроденские губернские ведомости. № 145. 5 октября 1899 г. С. 4.

10. Вопросы внешкольного образования // Вестник Могилёвского земства. 1915. № 12. С. 12.

УДК 398.2(=161.3):37.013.8

ВЫХАВАЎЧЫ ПАТЭНЦЫЯЛ БЕЛАРУСКІХ НАРОДНЫХ МІФАЎ, ПАДАННЯЎ І ПАВЕР'ЯЎ: ГІСТОРЫЯ І СУЧАСНАСЦЬ

А. Л. Міхайлава

Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава, пр. Маскоўскі, 33, 210038, г. Віцебск, Беларусь,elena-mikhaylova@rambler.ru

Артыкул прысвечаны праблеме даследавання выхаваўчых магчымасцей такіх традыцыйных сродкаў беларускага народа, як міфы, паданні і павер'і. Яны разглядаюцца не толькі са зместавага пункту гледжання і сакральна-сэнсавага напаўнення, але і ўздзеяння магічных істот, прадметаў і абставін на жыццядзейнасць, стасункі асобы, сям'і, на выхаванне дзяцей. Даследаванні этнаграфічнага (М. Я. Нікіфароўскі, А. К. Сержпутоўскі) і этнапедагагічнага (А. Я. Багдановіч) зместу народных міфаў, паданняў і прыкмет мелі шырокае распаўсюджванне ў Беларусі яшчэ ў канцы XIX стагоддзя. Выхаваўчы патэнцыял дадзеных сродкаў народнай педагогікі магчыма паспяхова выкарыстоўваць у сямейным выхаванні, прывучаючы дзяцей да акуратнасці, абачлівасці, стараннасці.

Ключавыя словы: міфы; народная педагогіка; павер'і; паданні; сродак народнай педагогікі.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF BELARUSIAN FOLK MYTHS, LEGENDS AND BELIEFS: HISTORY AND PRESENT

A. L. Mikhaylova

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Moscow Ave., 33, 210038, Vitebsk, Belarus, elena-mikhaylova @ rambler.ru

The article is devoted to the problem of researching the educational possibilities of such traditional means of the Belarusian people as myths, legends and beliefs. They are considered not only from the content point of view and sacred and semantic content, but also the impact of magical beings, objects and circumstances on life, relationships of the individual, family, and the upbringing of children. Studies of the ethnographic (M. Ya. Nikiforovsky, A. K. Serzhputovsky) and ethnopedagogical (A. Ya. Bogdanovich) content of folk myths, myths and signs were widespread in Belarus at the end of the 1st century. The educational potential of these tools of folk pedagogy can be successfully used in family education, teaching children to neatness, prudence, diligence.

Keywords: myths; folk pedagogy; beliefs; legends; means of folk pedagogy.

Беларускія народныя міфы (апавяданні, якія перадаюць ўяўленні людзей аб свеце, месцы чалавека ў ім, аб паходжанні ўсяго існага, аб багах і героях і якія прадугледжваюць прыярытэт рэжыму адначасовасці

ўспрымання і мыслення) і паданні (жанр неказачнага празаічнага фальклору, што распавядае пра дзеянні галоўных герояў, раскрывае іх рысы характару, выяўляе грамадскія і асабістыя каштоўнасці, якія, на думку апавядальніка і слухачоў, мелі месца ў гісторыі чалавецтва) прыйшлі да нас з далёкай мінуўшчыны, яны ўключаюць рэшткі паганскіх вераванняў усходніх славян. Шмат вякоў таму нашы продкі не маглі растлумачыць з'явы прыроды, розныя стыхіі, таму пачалі замацоўваць іх за дзеяннямі багоў, якіх неабходна было задобрыць і паднашэннем, і справай, каб папярэдзіць разгулы прыроднай стыхіі. Багі падзяляліся на станоўчых і адмоўных, яны лічыліся такімі з-за тых якасцей, якімі валодалі.

Тады як станоўчага бажаства (да іх ліку можна аднесці Белуна, Дамавіка, Талаку, Сыценя, Дзявою і інш.) можна было не баяцца, трэба было толькі не ўводзіць яго ў гнеў, выконваючы ўсё, як трэба, з адмоўным (Вадзянік, Ваўкалак, Ліхаманка, Мара, Халера і іншыя) лепш было зусім «не мець справы», бо іх рэакцыяй на сустрэчу з чалавекам была ці хвароба апошняга, ці страта маёмасці або яе часткі, ці, наогул, смерць чалавека.

Шэраг станоўчых багоў непасрэдна спрыяў працавітасці і гаспадарлівасці чалавека. Напрыклад, Бялун – галоўны бог, бацька неба – добры і творыць усім дабро, з'яўляецца своеасаблівым заступнікам жней, нават дапамагае іх рабоце [1, с. 9]; Дамавік – «чалавекападобная істота», якая жыве побач з чалавекам і, такім чынам, уважліва сочыць, каб ён добра вёў гаспадарку, каб усе рэчы былі на сваім месцы, каб у хаце быў спакой і згода, у адваротным выпадку ён перашкаджае свайму гаспадару, знарок знішчаючы гаспадарку [2, с. 254]; Сыцень – бог восені – клапоціцца пра парадак на палях і ў агародах, калі гаспадар – ашчадны чалавек (збірае ўвесь вырашчаны ўраджай, пакідаючы агарод ці поле чыстым), бажаство даруе яму на будучы год добры ўраджай [1, с. 36–37].

Некаторыя адмоўныя багі «прымушалі» людзей жыць па-хрысціянску: у дабрыні і сумленнасці. Напрыклад, калі чалавек быў пры жыцці помслівым, жорсткім, зайздрослівым, ён станавіўся Вупыром – пачварай, якая праследуе сваіх «крыўдзіцеляў» і смокча ў іх кроў [2, с. 255]. Мара ці Марна падчас сну чалавека нападае на яго і душыць, але праследуе яна не ўсіх людзей, а толькі тых, хто ўчыніў якое-небудзь злачынства або жыве несумленна [2, с. 256–258]. Ёсць і станоўчая істота, якая прымушае чалавека быць добрым і з павагай адносіцца да іншых людзей, – гэта Дабрахочы («імя» бога складаецца са слоў «дабро» і «хацець»). Гэтая істота карае людзей залішне гордых, непачцівых,

насылаючы на іх хваробы, якія часам прыводзяць за сабой смерць [1, с. 23–24].

Дзявоя – багіня цнатлівасці – апякае дзяўчыну, пакуль тая не выйдзе замуж. Апека гэтай багіні лічыцца за вышэйшую ўзнагароду, гэты факт сведчыць аб значнасці дзявочай чысціні для беларускага народа [1, с. 33].

Міфы беларусаў сведчаць аб значнасці фізічнага здароўя для народа, якое непасрэдна залежыць ад чыстай, якасна прыгатаванай стравы (трэба сказаць, што, на жаль, наш народ аб гэтым не вельмі клапаціўся), у адваротным выпадку немінуемы «прыход» у дадзеную сям'ю Ліхаманкі альбо Халеры [2, с. 289].

Такім чынам, беларускія народныя міфы і паданні не толькі распавядаюць аб значнасці ідэальных рыс характару: працавітасці і ашчаднасці, дабрыні і павагі да людзей, сумленнасці, – але і прымушаюць чалавека ў жыцці кіравацца імі, інакш яго чакае кара.

Прыкметы і павер'і (гэта перакананні, што ідуць з даўніны, звычайна заснаваны на забабонных уяўленнях, якія рэгламентуюць грамадскія паводзіны і жыццядзейнасць людзей пэўнай мясцовасці) яшчэ ў канцы XIX стагоддзя мелі шырокае распаўсюджванне на Беларусі. Строгае выкананне і абмен імі былі звычайнай справай беларусаў, неабходнай умовай іх спакойнага існавання, аб чым красамоўна сведчыць народная прыказка: *«Без прыкмет ходу нет»*. Прыкметы і павер'і, на думку М. Я. Нікіфароўскага, змяшчаюць у сабе прытчавае павучанне, перадачу ўласнага або чужога назірання. Больш таго, дадзены народна-педагагічны сродак утрымлівае ідэі і «рэцэпты», якія фарміруюць маральна і фізічна здаровую асобу [3, с. 15]. Напрыклад, беларусы шчыра верылі, што калі назваць дзіця імем славутага або высокаманальнага чалавека, то малому перададуцца яго добрыя якасці; каб члены сям'і, маёмасць, хатняя жывёла былі на добрым наглядзе, нельга было ўводзіць у гнеў «вартаўніка» гаспадаркі – Дамавіка, для гэтага трэба падтрымліваць лад і спакой у сям'і, быць ашчадным і клапатлівым гаспадаром. Неабходна быць пачцівым з іншымі, не паводзіць сябе залішне горда, жыць сумленна – толькі тады можна пазбегнуць розных хвароб, якія, згодна павер'ю, насылае Дабрахочы, Ліхаманка ці Марна.

Існавала шмат павер'яў, якія рэгламентавалі паводзіны цяжарнай жанчыны і былі закліканы аказаць дабратворны ўплыў на здароўе, выгляд, характар і лёс будучага дзіцяці: нельга было глядзець на пажар, а калі такое здаралася, нельга было, спалохаўшыся, дакранацца рукамі да свайго цела (у дзіцяці ў адпаведным месцы будзе вогненная пляма); нельга было біць і штурхаць нагамі хатніх жывёл (на свет з'явіцца выродак); нельга шмат есці (плод вырасце вельмі вялікім, і дзіця ўвесь час

будзе хацець есці), але бытавала перакананне, што цяжарная жанчына павінна есці ўсё, калі ёсць апетыт, каб будучае дзіця з'явілася на свет фізічна здаровым; нельга маніць, красці, лаяцца, зайздросціць іншым людзям (дзіця вырасце манюкай, злодзеем, грубіянам, зайздроснікам) [3].

Цяжарная жанчына і яе сям'я прытрымлівалася шэрагу няпісаных прыкмет і павер'яў, якія забяспечвалі дабратворны ўплыў на здароўе, выгляд і характар дзіцяці ў чэраве маці і пры нараджэнні, а жанчыне «гарантавалі» нескладаныя роды, што паказвае клопат маці пра стан фізічнага і маральнага здароўя свайго будучага дзіцяці [4, с. 24]. Многія са звычаяў і абрадаў мелі рацыянальнае зерне, іх значнасць пацвярджаецца нават сучаснай медыцынскай навукай. Больш таго, сучасныя жанчыны, выношваючы дзіця, прытрымліваюцца гэтых жа правілаў (узгодненых з павер'ямі), што ўзніклі і замацаваліся ў быце беларусаў стагоддзі таму, напрыклад:

1) нельга было падымаць і насіць цяжарнай вялікія грузы, сцягваць моцна спадніцу, шмат есці (плод вырасце вельмі вялікім і дзіця ніколі не будзе сытым), але будучая маці павінна была есці ўсё, калі на тое быў апетыт, каб дзіця з'явілася на свет здаровенькім;

2) у час працы неабходна было падвязваць жывот ручніком або хусткай (зараз для гэтай мэты прызначаны бандаж), асцерагацца ўдараў у жывот, больш рухацца, быць на свежым паветры, а менш спаць. Некаторыя забароны былі звязаны з нейкай непрадказальнай, магічнай сілай, напрыклад, у выпадку перапуду цяжарнай, якая глядзела на пажар, дзіця магло нарадзіцца з чырвонай (вогненнай) плямай у тым месцы, да якога на ўласным целе дакранулася будучая маці.

Таксама цяжарнай жанчыне забаранялася прысутнічаць на пахаванні, каб дзіця не захварэла якой-небудзь цяжкай хваробай або не «атрымала» жоўты хваравіты колер твару. На самой справе, сучаснай медыцынскай і псіхалагічнай навукамі даказаны той факт, што моцныя эмоцыі, перажыванні маці праз яе гармоны перадаюцца будучаму дзіцяці, «прымушаючы» апошняга моцна хвалявацца – менавіта таму ў плода прылівае кроў да месца дакранання, становячыся тромбам, які можа рассмактацца з цягам часу, а можа і застацца з чалавекам на ўсё яго жыццё, або змяняецца колер твару падчас захворвання малога з-за сапраўды моцнага «перажывання».

Некаторыя радзінныя звычаі і абрады былі звязаны з бескарыснымі прымхамі і забабонамі беларускага народа, але цяжарная жанчына, верачы ў іх, імкнулася строга выконваць дадзеныя «прадпісанні паганскіх вераванняў» (напрыклад, не пераступаць праз сякеру, каб у дзіцяці не было пры нараджэнні рассечанай, «заечай» губы; не тушыць галавешку,

што выграбла з печы, каб у дзіцяці не было працяглай хваробы страўніка, і інш.) [5, с. 47]. Але ў час цяжарнасці жонкі рэгламентаваліся і паводзіны мужа, што, па меркаванні народа, забяспечвала паспяховы зыход родаў і нараджэнне здаровага дзіцяці. Мужчыне забаранялася нецэнзурна размаўляць, разбураць птушыныя гнёзды, каб дзіця нарадзілася жывым, а жонка добра адчувала сябе пасля родаў і хутчэй паправілася, ды і такія павер'і рыхтавалі мужчыну да ролі бацькі – узору фізічна і маральна здаровай асобы для сваіх дзяцей.

Шматлікія гаспадарчыя дзеянні людзей былі строга падпарадкаваны пэўным прыкметам, якія могуць забяспечыць гаспадару лад і дабрабыт, добры ўраджай, здароўе сям'і і хатняй жывёлы. Адным з такіх прыкладаў з'яўляецца абрад заворвання альбо першай баразны (належыць да разнавіднасці земляробчых, звязаны з пачаткам веснавых палявых работ). Заворванне прыходзілася на канец красавіка – пачатак мая і прымяркоўвалася да народнага календара, згодна са шматлікімі феналагічнымі прыкметамі: цвіценнем пэўных раслін, прылётам з выраю птушак, станам глебы, надвор'я і інш. [6, с. 38]. Першы выхад у поле быў святам і суправаджаўся комплексам сімвалічна значымых абрадавых дзеянняў, звычаяў, павер'яў. Араты ўставаў на золку, прыбіраўся ў чыстае святочнае адзенне і адпраўляўся з сахою ў поле. Ён абавязкова павінен быў прынесці з сабой рытуальны хлеб і ваду (своеасаблівыя абярэгі супраць нежаданых сустрэч і дурнога вока), якія павінны былі перадаць узноўленым палеткам сваю жыццёвую сілу, каб увосень гаспадар атрымаў добры ўраджай. Часта разам з вадой і хлебам бралі з сабой соль, велікодныя яйкі, мяса, якія трэба было з'есці на мяжы поля, а косці і шкарлупінне тут жа закапаць (дадзеныя магічныя дзеянні спрыялі добраму ўраджаю). Абрадавыя дзеянні ў гэты дзень не міналі і хатнюю жывёлу – коней або валоў. Іх акраплялі крынічнай вадой перад выхадам у поле, каб жывёла была моцнай і вынослівай на працягу ўсяго сельскагаспадарчага цыкла, або качалі на спіне каня курынае яйка, прыгаворваючы: «Будзь мой конь гладак і повін, як яйцо». Гаспадар у гэты дзень нядоўга працаваў, бо дома яго чакаў святочна накрыты стол і сям'я, з якой ён павінен адзначыць свята. У цэнтры стала абавязкова прысутнічала абрадавае печыва ў выглядзе сахі, сярпа і іншых сельскагаспадарчых прылад, што павінна было надаць фізічнай моцы гаспадару і яго сям'і, каб даглядаць зямлю і будучы ўраджай.

Такім чынам, большасць міфаў, паданняў і павер'яў служылі ў якасці перасцярогі дарослым і дзецям ад негатыўных наступстваў акаляючай рэчаіснасці. Дарослыя, пакідаючы сваіх дзяцей сам-насам, былі ўпэўнены, што яны не будуць рабіць рызыкоўныя рэчы, паколькі і

дом, і двор ахоўваецца «чароўнымі істотамі», такімі як Дамавік, Гуменнік, Дабрахочы. Нават «адмоўныя істоты», якія маглі насылаць хваробу, бедства, нават смерць, таксама ўтрымлівалі людзей ад рызыкоўных учынкаў: Мары або Марны можна пазбегнуць толькі праз добрыя ўчынкі ў адносінах да іншых людзей. Міфы і паданні адразу былі напоўнены павучальным зместам – яны раскрывалі не толькі наступствы няправільных дзеянняў, але і ўтрымлівалі ў сабе рэкамендацыі, як можна было пазбегнуць негатыўных праяў і цяжкасцей. Дадзены сродак народнай педагогікі бабулі і дзядулі часта выкарыстоўвалі пры выхаванні сваіх унукаў рознага ўзросту. Народныя павер'і дапамагалі людзям прытрымлівацца пэўных правіл і канонаў, устаноўленых грамадствам, каб захаваць сябе, сваю сям'ю, сваё здароўе, дабрабыт і лад у сям'і, а таксама пэўным чынам спрыялі выхаванню і дарослых людзей, і дзяцей.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Міфы Бацькаўшчыны / Беларус. энцыкл. / уклад. У. А. Васілевіч. Мінск : БелЭн, 1994.

2. *Сержпутоўскі А. К.* Прымхі і забабоны беларусаў-палешукоў. Мінск : Універсітэцкае, 1998.

3. *Никифоровский Н. Я.* Очерки Витебской Белоруссии // Этнографическое обозрение. 1897. № 3.

4. *Кухаронак Т. І.* Радзінныя звычаі і абрады беларусаў : Канец XIX-XX ст.ст. Мінск : Навука і тэхніка, 1993.

5. *Богданович А. Е.* Пережитки древняго міросозерцанія у белоруссовъ : Этнографическій очеркъ. Мінск : Беларусь, 1995.

6. Земляробчы каляндар : абрады і звычаі / Уклад. А. І. Гурскі. Мінск : Беларуская навука, 1995.

УДК 37.013.8:316.77:81’271

ПЕДАГОГІКА МІЖКУЛЬТУРНЫХ СТАСУНКАЎ: ЛІНГВАКУЛЬТУРНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ

С. І. Міхайлаў

Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава, пр. Маскоўскі, 33, 210038, г. Віцебск, Беларусь, MikhaylovSI74@mail.ru

Артыкул прысвечаны праблеме дасягнення паразумення паміж удзельнікамі міжмоўных і міжкультурных стасункаў пры ўжыванні фразеалагізмаў і ўстойлівых выразаў. Дадзеная праблема знаходзіцца на скрыжаванні вывучэння лінгвістыкай (паколькі задзейнічаны розныя мовы), культуралогіяй (бо мова – гэта ў першую чаргу адлюстраванне этнакультурнага коду, вызначэнне нацыянальнай адметнасці, праява этнапсіхалогіі пэўнага народа праз міжмоўныя стасункі) і этнапедагогікай (паколькі ўстойлівыя выразы і фразеалогія любой мовы непасрэдна звязаны з правіламі грамадскай жыццядзейнасці, з выхаваннем падрастаючага пакалення, з агульнанародным ідэалам дасканалага чалавека). На прыкладзе беларускай, рускай, польскай і балгарскай моў праведзена супастаўляльнае даследаванне магчымасцей ужывання безэквівалентных фразеалагізмаў і ўстойлівых выразаў падчас міжмоўных стасункаў паміж прадстаўнікамі беларускай і рускай моў (усходнеславянская група моў), польскай мовы (адна з заходнеславянскіх моў), балгарскай (адна з паўднёваславянскіх моў).

Ключавыя словы: фразеалагічная адзінка (ФА); структурна-семантычны адпаведнік; міжмоўныя фразеалагічныя варыянты; арэал ужывання; кампаратыўнае даследаванне.

PEDAGOGY OF INTERCULTURAL RELATIONS: LINGUOCULTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGIES

S. I. Mikhaylov

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Moscow Avenue, 33, 210038, Vitebsk, Belarus, MikhaylovSI74 @ mail.ru

The article is devoted to the problem of achieving understanding between the participants of interlingual and intercultural relations in the use of phraseology and stable expressions. This problem is at the intersection of the study of linguistics (because different languages are involved), cultural studies (because language is primarily a reflection of the ethnocultural code, definition of national identity, manifestation of ethnopsychology of a people through interlingual relations) and ethnopedagogy (as stable expressions of any language and phrase connected with the rules of public life, with the upbringing of the younger generation, with the national ideal of the perfect man). On the example of Belarusian, Russian, Polish and Bulgarian languages, a comparative study of the possibilities of using non-equivalent phraseology and stable expressions during interlingual relations between repre-

sentatives of Belarusian and Russian languages (East Slavic group of languages), Polish (one of the West Slavic languages), Bulgarian (one of the South Slavic languages).

Keywords: phraseological unit (PU); Structural-semantic equivalent; interlingual phraseological variants; area of application; comparative research.

Праблема моўных кантактаў, узаемаўплываў адносіцца да ліку актуальных і першачарговых у сучасным мовазнаўстве. Усякае лінгвістычнае апісанне, звязанае з выхадам за межы адной мовы, непазбежна прадугледжвае выяўленне падабенства і адрознення. А зрабіць гэта можна толькі на падставе параўнання і супастаўлення, якія фактычна ўтвараюць два бакі аднаго і таго ж метадычнага прыёму.

Ідэя апісання моў шляхам супастаўлення належыць швейцарскаму лінгвісту Шарлю Балі, даследаванне якога паклала пачатак шэрагу прац супастаўляльнага плана (Ш. Балі. Французская стылістыка. Парыж – Жэнева, 1909). Істотным тэзісам Ш. Балі з'яўляецца наступны: пры супастаўленні моў маецца на мэце вызначыць «іх характэрныя рысы, якія асабліва лёгка дазваляюць выявіць арыгінальнасць кожнай з іх і агульны тып, які кожная з іх уяўляе» [1, с. 9].

Аналіз навуковай літаратуры па праблемах станаўлення і развіцця супастаўляльнага метаду дазваляе паэтапна выдзеліць найбольш каштоўныя даследаванні як айчынных, так і замежных аўтараў. Ля вытокаў тыпалагічных даследаванняў знаходзяцца працы Е. Д. Паліванава [2], Л. В. Шчэрбы [3], Ж. П.-Вінэ і Ж. Дарбельнэ [4].

Шматаспектны характар комплекснага кампаратыўнага даследавання фразеалагічнага складу груп (падгруп) роднасных моў, практычная немагчымасць поўнага ахопу іх фразеалагічных сістэм выклікаюць неабходнасць пэўнага абмежавання як колькасці параўнаных моў, так і ўзятага для аналізу фразеалагічнага матэрыялу. Па меркаванні шэрагу вучоных, ступень структурна-семантычнага падабенства фразеалагізмаў беларускай мовы з фразеалагічнымі адзінкамі іншых славянскіх моў узрастае пры наяўнасці генетычнай блізкасці гэтых моў, а таксама іх тэрытарыяльнай сумежнасці. Істотны ўплыў на фармаванне і функцыянаванне фразеалагічнага складу беларускай мовы аказалі працяглыя і глыбокія беларуска-польскія і беларуска-рускія міжмоўныя кантакты.

У нашым даследаванні фразеалагізмы беларускай мовы выступаюць у якасці зыходнага аб'екта даследавання. На аснове супастаўляльнага аналізу фразеалагізмаў з кампанентамі-назвамі з'яў жывой і нежывой прыроды ў беларускай і рускай, польскай, балгарскай мовах даследуецца адна з найважнейшых праблем сучаснай фразеалогіі – узаемаадносіны се-

мантыкі фразеалагічнай адзінкі і яе кампанентнага складу, выяўляюцца беларуска-іншаславянскія фразеалагічныя адпаведнікі, а таксама міжмоўныя фразеалагічныя варыянты, прасочваецца нацыянальная своеасаблівасць у плане выражэння і зместу беларускіх безэквівалентных фразеалагізмаў, звязаных з прыродай.

Фразеалагізмы, агульныя для беларускай абраных намі для даследавання іншых славянскіх моў (рускай, польскай, балгарскай), пры наяўнасці адзінства плана зместу могуць выяўляць розную ступень тоеснасці плана выражэння: ад поўнага супадзення кампанентнага складу і структурна-граматычнай арганізацыі да наяўнасці толькі мінімальнай колькасці падобных элементаў плана выражэння, неабходных для аднясення разнамоўных ФА ў разрад структурна-семантычных фразеалагічных адпаведнікаў, агульных для тых або іншых моў. Таму менавіта параўнальна-супастаўляльны аналіз плана выражэння аднолькавых па змесце фразеалагізмаў у чатырох вышэйзгаданых славянскіх мовах дазваляе выявіць і апісаць розныя тыпы міжмоўных структурна-семантычных фразеалагічных адпаведнікаў. У аснову выдзялення такіх тыпаў пакладзены ўлік лексіка-марфалагічнага і генетычнага складу кампанентаў і сінтаксічнай структуры тоесных па змесце фразеалагізмаў беларускай і рускай, польскай, балгарскай моў.

Беларуска-іншаславянскія структурна-семантычныя фразеалагічныя адпаведнікі падзяляюцца на а) абсалютна тоесныя фразеалагічныя адпаведнікі; б) міжмоўныя фразеалагічныя варыянты. Для іх характарыстыкі выкарыстоўваецца тэрміналогія, што ўжываецца ў аналагічным выпадку даследчыкамі фразеалогіі славянскіх і германскіх моў, у прыватнасці Ю. А. Даўгаполавым [5], А. Д. Зіньковым [6] і іншымі.

Абсалютна тоесныя беларуска-іншаславянскія фразеалагічныя адпаведнікі – гэта тоесныя па змесце фразеалагізмы беларускай і іншых славянскіх моў (рускай, польскай, балгарскай), якія поўнасцю супадаюць па лексіка-марфалагічным і генетычным складзе знамянальных і службовых кампанентаў і іх структурна-граматычнай арганізацыі:

1) бел. *зраўняць з зямлёй* – рус. *сровнять с землей* – польск. *zrównać z ziemią* – балг. *сравня със земята* ‘поўнасцю разбурыць, знішчыць дашчэнту’,

2) бел. *іскра божая* – рус. *искра божья* – польск. *iskra boża* – балг. *искра божия* ‘талент, прыродны дар, здольнасці’,

3) бел. *муціць ваду* – рус. *мутить воду* – польск. *mącić wodę* – балг. *мътя водата* ‘1. свядома заблытваць якую-н. справу; 2. уносіць разлад, беспарадак у адносіны паміж кім-н.’,

4) бел. *камень на сэрцы* – рус. *камень на сердце* – польск. *kamień na serce* – балг. *камък на сърце* ‘хто-н. адчувае душэўны цяжар’,

5) бел. *лавіць рыбу ў мутнай вадзе* – рус. *ловить рыбу в мутной воде* – польск. *łowić ryby w mętnej wodzie* – балг. *ловя риба в мътна вода* ‘з выгадай для сябе выкарыстоўваць чые-н. цяжкасці, няўдачы і пад.’,

6) бел. (ведаць) *дзе ракі зімуюць* – рус. (знать) *где раки зимуют* – польск. (wiedzieć) *gdzie raki zimują* – балг. (зная) *къде зимуват раците* ‘(ведаць) як паступіць найлепш, больш выгадна. Пра хітрасць, спрыт і пад.’.

Такія выпадкі поўнага супадзення плана выражэння і плана зместу фразеалагізмаў беларускай і іншых славянскіх моў (рускай, польскай, балгарскай) з’яўляюцца даволі шматлікімі. Аднак найчасцей беларуска-іншаславянскія структурна-семантычныя фразеалагічныя адпаведнікі характарызуюцца частковым несупадзеннем элементаў плана выражэння, г.зн. выступаюць у якасці міжмоўных фразеалагічных варыянтаў. У нашай працы пад міжмоўнымі фразеалагічнымі варыянтамі разумеюцца тоесныя па змесце фразеалагізмы беларускай і іншых славянскіх моў, якія маюць частковыя адрозненні ў кампанентным складзе і/або структурна-граматычнай арганізацыі.

У межах групы фразеалагізмаў з прыродаапісальнымі кампанентамі вылучаюцца наступныя тыпы міжмоўных фразеалагічных варыянтаў:

1. Міжмоўныя фразеалагічныя пазіцыйныя варыянты – тоесныя па змесце разнамоўныя фразеалагізмы, якія супадаюць па лексіка-марфалагічным і генетычным складзе кампанентаў, але адрозніваюцца парадкам размяшчэння тоесных лексічных кампанентаў. Па сваёй сутнасці дадзеныя варыянты набліжаны да абсалютна тоесных адпаведнікаў: бел. *пуцяводная зорка* – рус. *путеводная звезда* – польск. *gwiazda przewodnia* – балг. *пътеводна звезда* ‘тое, што накіроўвае, вызначае чыю-н. дзейнасць, жыццё’.

2. Міжмоўныя фразеалагічныя лексічныя варыянты – тоесныя па змесце фразеалагізмы беларускай і іншых славянскіх моў, якія супадаюць па структурна-граматычнай арганізацыі кампанентаў, але адрозніваюцца рознакаранёвымі знамянальнымі і/або службовымі кампанентамі з тоеснымі або нятоеснымі лексічнымі значэннямі. У межах дадзенай групы міжмоўных фразеалагічных варыянтаў вылучаюцца:

1) фразеалагізмы, што адрозніваюцца рознакаранёвымі назоўнікамі а) з тоесным значэннем: бел. *першая ластаўка* – рус. *первая ласточка* – польск. *pierwsza jaskółka* – балг. *първа лястовица* ‘самы першы сярод падобных, такіх жа’, бел. (пісаць) *як курыца лапай* – рус. *как курица лапой* – польск. *jak kura pazurem* («кіпцем») ‘вельмі неразборліва і

неахайна’, бел. дыял. (знацца) *як свіння на перцы* – польск. *jak kura (koza) na pieprzu* ‘зусім нічога не (разумець)’;

2) фразеалагізмы, што адрозніваюцца рознакаранёвымі прыметнікамі а) з тоеснымі значэннямі: бел. *леташні снег* – рус. *прошлогодний снег* – польск. *przeszłoroczny (zeszłoroczny) śnieg* – балг. *ланския снег* (літаральна «леташні снег») ‘тое, што беззваротна мінула і нічога не варта’;

3) міжмоўныя фразеалагічныя адпаведнікі, што адрозніваюцца рознакаранёвымі дзеясловамі а) з тоеснымі прамымі лексічнымі значэннямі: бел. *будаваць на пяску* – рус. *строить на песке* – польск. *budować na piasku* – балг. *строя на пясък* ‘засноўваць на ненадзейных дадзеных. Пра планы, разлікі, сцвярджэнні і пад.’;

4) фразеалагізмы, што адрозніваюцца колькаснымі або парадкавымі лічэбнікамі: бел. *за дзесятай гарой* – польск. *za siódmą (dziewiętą) górą* ‘вельмі далёка’;

5) фразеалагізмы, што адрозніваюцца рознакаранёвымі прыслоўямі з тоеснымі значэннямі: бел. *горш горкай рэдзькі* – рус. *хуже горькой редьки* ‘вельмі моцна, нязносна (надакучыць, абрыдзець і пад.)’;

6) фразеалагізмы, што адрозніваюцца рознакаранёвымі нятоеснымі па значэнні прыназоўнікамі: бел. *сядзець на хлебе і вадзе* – рус. *сидеть на хлебе и воде* – польск. *siedzieć o chlebie i wodzie* ‘жыць надгаладзь, галадаць’;

7) фразеалагізмы, што адрозніваюцца злучнікамі і злучальнымі словамі: бел. *як кот наплакаў* – рус. *как кот наплакал* – польск. *co kot napłakał* ‘вельмі мала, пра нязначную колькасць каго-, чаго-н.’, бел. *вісець між небам і зямлёй* – рус. *висеть между небом и землей* – польск. *wisieć między niebem a ziemią* – балг. *вися между небето и земята* ‘знаходзіцца ў хісткім, няпэўным становішчы’.

Лексічным варыянтам (з пераменным кампанентам у складзе фразеалагізма) супрацьпастаўляюцца фармальныя варыянты, у якіх відазмяненні адбываюцца ў межах аднаго і таго ж кампанента, закранаючы які-небудзь фармальны яго бок – марфалагічны ці словаўтваральны. На міжмоўным узроўні, на нашу думку, з’яўляецца неістотным выдзяленне акцэнтных і фанетычных фармальных варыянтаў.

Нязначнай колькасцю фразеалагічных адзінак прадстаўлены групы, у якіх спалучаюцца камбінацыі іншага характару: словаўтваральная і марфалагічная варыянтнасць (бел. *каменьчык у агарод* – рус. *камешек в огород* – польск. *kamień do ogródka* – балг. *камък в градината* ‘іранічны, крыўдны намёк на што-н.’); словаўтваральная і канструктыўна-колькасная (бел. *ціхэй вады, ніжэй травы* – рус. *тише воды, ниже*

травы – балг. *по-тих от водата, по-нисък от тревата* ‘вельмі пакорлівы, сарамлівы, ціхі; такі, што трымаецца непрыкметна, нясмела’); марфалагічная і канструктыўна-колькасная (бел. *з усіх капытоў* (бегчы, імчаць і пад.) – польск. *z kopyta* (ruszyć, rwać) ‘вельмі хутка’); лексічная, словаўтваральная і канструктыўна-колькасная (бел. *раскусіць арэшак* – рус. *раскусить орех (орешек)* – польск. *zgryźć orzech* – балг. *счупя костелив орех* ‘адолець што-н. цяжкае, вырашыць якое-н. складанае пытанне’); лексічная, марфалагічная, словаўтваральная і канструктыўна-колькасная (бел. *грэць (гадаваць) змяю (гадзюку) на сваіх грудзях* – рус. *отогревать (согревать) змею на груди (за пазухой)* – польск. *chować (trzymać) węża w zanadrzu* – балг. *стоплям (държа, храня) змия в пазвата* ‘рабіць дабро чалавеку, які пасля адплачвае няўдзячнасцю’).

Аналіз беларуска-іншаславянскіх фразеалагічных варыянтаў дазваляе сцвярджаць наступнае:

1. Сярод фразеалагізмаў, ахопленых на міжмоўным узроўні з’явай варыянтнасці, назіраецца шэраг апазіцый. З аднаго боку, выступаюць варыянты лексічныя (з пераменным кампанентам у складзе структурна-семантычных фразеалагічных адпаведнікаў), з другога – фармальныя (з відазмяненнямі ў межах аднаго і таго ж кампанента). Лексічныя і фармальныя варыянты, у якіх вар’іраванне заўсёды адбываецца ў рамках аднолькавай сінтаксічнай канструкцыі, супрацьпастаўляюцца канструктыўна-колькасным варыянтам, якія адрозніваюцца адзін ад аднаго і сваёй канструкцыяй, і колькасцю кампанентаў. Камбінаваныя ж варыянты знаходзяцца ў апазіцыі да ўсіх астатніх тыпаў варыянтнасці, бо ўтрымліваюць у сабе розныя віды вар’іравання.

2. Пераменнымі кампанентамі ў лексічных варыянтах звычайна выступаюць словы, якія і па-за межамі фразеалагізма з’яўляюцца тоеснымі ці блізкімі ў сэнсавых адносінах або аб’ядноўваюцца па розных асацыятыўных прыметах і ўваходзяць у адно семантычнае поле. Пры гэтым вар’іруюцца кампаненты, суадносныя з любой часцінаю мовы. Але найчасцей у якасці пераменнага выступае назоўнікавы кампанент.

3. На фармаванне лексічнай і марфалагічнай варыянтнасці аказваюць уздзеянне лексіка-семантычныя і структурна-граматычныя асаблівасці кожнай асобнай славянскай мовы. Існаванне словаўтваральных варыянтаў абумоўлена тым, што наяўнасць афікса ў кампаненце нейтралізуецца, паглынаецца агульным, цэласным значэннем фразеалагізма. Найчасцей вар’іруецца дзеяслоўны кампанент як найбольш багаты (на лексічным узроўні) па сваёй сістэме словаўтварэння.

4. Скарачэнне кампанентнага складу ў канструктыўна-колькасных варыянтах – гэта адлюстраванне тых жа моўных працэсаў, якія

характэрны і для сінтаксісу, парэміялогіі. У якасці факультатыўных на міжмоўным узроўні найчасцей выступаюць неістотныя ці збыткоўныя кампаненты (займеннікавыя, злучнікавыя, прыназоўнікавыя). Разам з тым, істотнай пашыранасцю адзначаецца эліпсіс кампанентаў прыметнікавых і суадносных з прыназоўнікава-склонавай формай назоўніка.

5. На міжмоўным узроўні, як падаецца, немэтазгодным з'яўляецца выдзяленне фанетычных і акцэнтных варыянтаў, якія апісваюцца ў межах фразеалогіі адной мовы (у прыватнасці беларускай).

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Балли Ш.* Французская стилистика / пер. с фр. К. Л. Долинина ; под ред. Е. Г. Эткинда. М. : Эдиториал УРСС, 2001.

2. *Поливанов Е. Д.* Избранные работы : Труды по восточному и общему языкознанию / редколл. И. Ф. Вардуль (предс.), В. М. Алпатов, Ф. Д. Ашнин и др. М. : Наука (ГРВД), 1991.

3. *Щерба Л. В.* Восточнолужицкое наречие. Петроград, 1915. Т. 1.

4. *Вине Ж. П., Дабельне Ж.* Технические способы перевода. (Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике). М., 1978. С. 157–167.

5. *Долгополов Ю. А.* Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского и немецкого языков) : дисс. … канд. филолог. наук : 10.02.20. Казань, 1973.

6. *Зиньков А. Д.* Сравнительное исследование адвербиальных фразеологических единиц в современных западногерманских языках : дисс. … канд. филолог. наук. М., 1976.

УДК: 377.8(476)(091)(093.3)

УЧИТЕЛЬСКИЕ СЕМИНАРИИ БЕЛАРУСИ В ВОСПОМИНАНИЯХ ИХ ВЫПУСКНИКОВ

Н. Е. Новик

Институт истории НАН Беларуси, ул. Академическая, 1, 220072, г. Минск, Беларусь, n.novik@icloud.com

История учительских семинарий дореволюционной Беларуси представлена в источниках личного происхождения – воспоминаниях и автобиографиях выпускников данных учебных заведений. В статье отражены наиболее характерные черты организации и содержания учебного и воспитательного процесса в учительских семинариях через призму восприятия таких известных деятелей отечественной истории и культуры, как Я. Колас, К. Чорный, М. Лыньков, Я. Журба, А. Балицкий и др. Опубликованные и сохранившиеся в архивах автобиографии и воспоминания помогают понять психологические особенности воспитанников, воссоздать всестороннюю картину деятельности учебных заведений по подготовке педагогических кадров, углубить представление о месте учительских семинарий в социокультурном пространстве Беларуси.

Ключевые слова: учительская семинария; автобиографии; воспоминания; учебный процесс; воспитание.

TEACHERS' SEMINARIES OF BELARUS IN THE MEMOIRS OF THEIR GRADUATES

N. E. Novik

Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus, Akademicheskaya Str., 1, 220072, Minsk, Belarus, n.novik@icloud.com

The history of teachers' seminaries of pre-revolutionary Belarus is presented in sources of personal origin – memoirs and autobiographies of graduates of these educational institutions. The article reflects the most characteristic features of the organization and content of the educational process in teachers' seminaries through the prism of perception of such famous figures of national history and culture as Ya. Kolas, K. Chorny, M. Lynkov, Ya. Zhurba, A. Balitsky, etc. The autobiographies and memoirs published and preserved in the archives help to understand the psychological characteristics of pupils, recreate a comprehensive picture of the activities of educational institutions for the training of teaching staff, deepen the understanding of the place of teachers' seminaries in the socio-cultural space of Belarus.

Keywords: teachers' seminary; autobiographies; memoirs; educational process; upbringing.

Во второй половине XIX – начале XX в. особое место в социокультурном пространстве Беларуси занимали весьма своеобразные профессиональные учебные заведения педагогического профиля – учительские семинарии, которые подготовили значительное количество государственных, общественных и культурных деятелей из представителей белорусского народа. Выпускники учительских семинарий одними из первых обратили внимание на необходимость изучения наследия этих учебных заведений, в большей или меньшей степени постарались оставить в памяти потомков свои воспоминания о них. Например, белорусский оперный певец, фольклорист, либреттист, выпускник Молодечненской учительской семинарии К. Пуровский в письме в Минский краеведческий музей в 1965 г. подчеркивал, что в истории белорусской культуры обязательно должна быть в широкой форме освещена ее деятельность как *«основного очага, проливавшего свет в самые глухие уголки крестьянских сел и деревень б. царской колонии Северо-Западного края»* [1, л. 1]. Такие известные выпускники учительских семинарий, как Я. Колас, К. Чорный, М. Лыньков, Я. Журба, А. Балицкий и др., описывали время своей учебы в воспоминаниях и автобиографиях, частично опубликованных, но в большей степени сохранившихся в архивах. Особняком стоят опубликованные в начале 1990-х гг. воспоминания выпускника Полоцкой учительской семинарии Ю. Крейца. Будучи латышом, он являлся не совсем типичным семинаристом, но именно это позволило ему посмотреть на своих товарищей как бы «со стороны» и подметить многие важные детали. Несмотря на относительную немногочисленность источников личного происхождения по данной теме, они проливают свет на некоторые интересные аспекты деятельности учительских семинарий, дают возможность расширить и в отдельных случаях даже поколебать устоявшиеся представления о них.

Поступление в семинарию и обучение в ней некоторые авторы воспоминаний оценивали как большую жизненную удачу или даже счастье. Непосредственный юношеский восторг по поводу начала обучения выразил Я. Колас: *«В семинарию пришел как в храм. Неужто я буду ходить и жить в таком чудесном месте? А учителя? Неужто эти люди, неприступные, как министры, будут говорить со мной?»* [2, с. 83]. Ему вторит К. Пуровский, который писал, что был принят в Молодечненскую учительскую семинарию «в числе 40 счастливцев», получавших 45 руб. стипендии в год [3, л. 8]. Подобные настроения были неслучайны, так как учительские семинарии предоставляли одну из немногих возможностей для выходцев из крестьян приобрести профессию, не связанную с сель-

ским хозяйством, давали шанс не только выйти за узкие рамки своего сословия, но и попасть в культурную среду качественно иного уровня.

Возможность бесплатного обучения и наличие стипендии являлись решающими факторами при выборе будущей профессии, о чем красноречиво свидетельствуют строки из автобиографии выпускника Несвижской учительской семинарии К. Чорного: *«У настаўніцкую семінарыю я пайшоў таму, што гэта была найбольш зручная школа для тых, хто не меў за што вучыцца: там не бралі платы за навуку, а лепшым вучням, якія добра вучыліся, давалі стыпендыю»* [4, с. 9]. Разумеется, не стоит сбрасывать со счетов и идейные соображения при выборе профессии учителя, как в истории с поступлением в Несвижскую учительскую семинарию А. Богдановича, который отмечал, что для него имело значение не только «правильное» образование, но и сознательное, идейное стремление быть народным учителем [5, с. 474].

Поступление в семинарию было сопряжено с рядом трудностей организационного, материального и финансового характера. Нередко помощь при подготовке к поступлению удавалось получить от учителей начальной школы, стремившихся направить лучших своих воспитанников на стезю педагогической работы. Об учителе, оказавшем такую неоценимую помощь ее брату, вспоминала сестра К. Чорного М. Романовская: *«Ён быў немалады і сам у свой час скончыў Нясвіжскую настаўніцкую семінарю. Сваіх вучняў Ляхоўскі сам вазіў паступаць у гэтую семінарыю і быў вядомы тым, што усе яго вучні заўсёды вытрымлівалі іспыты»* [6, с. 8]. Учителю М. Лынькова с трудом удалось уговорить отца будущего писателя отправить сына на обучение в г. Рогачев в двухклассное училище при открывшейся там учительской семинарии. В свойственной ему ироничной манере М. Лыньков вспоминал препятствия, которые встретились на этом пути: *«Надо было и поприличнее одеть мою персону, заплатить за квартиру и стол (отец мой, как ремонтный рабочий получал в месяц всего двенадцать рублей с копеечками). Сяк так выкручивались. В летние месяцы я начал подрабатывать на железной дороге, а в более поздние годы, когда поступил в семинарию, я совмещал свою учебу с частными уроками: репетировал купеческих и чиновничьих митрофанушек»* [7, л. 30].

В своих воспоминаниях и автобиографиях выпускники учительских семинарий описали основные моменты организации и содержания процесса обучения и воспитания.

Согласно воспоминаниям Ю. Крейца, семинария жила обособленной, плотно отгороженной от мира жизнью, а семинаристы знали только свои учебники, общежитие, классные комнаты. Автор подтверждает усто-

явшееся мнение о строгом наблюдении за воспитанниками и существовании для них ряда запретов (иметь в городе знакомства, посещать гуляния, публичные вечера, читать журналы и ежедневные газеты). Показательно, что наличие подобных запретов Ю. Крейц не относит исключительно к проявлениям реакционной образовательной политики, а находит им рациональное объяснение. Ведь на что-либо, кроме учебы, у семинаристов не оставалось времени в связи с необходимостью за четыре года (считая и подготовительный класс) освоить широкую программу общеобразовательных и специальных предметов при наличии слабой предварительной подготовки принятых в семинарию учеников [8, с. 4].

Вместе с тем педагоги учительской семинарии могли проявить и достаточно гибкий подход к выполнению дисциплинарных правил, что подтверждают выдержки из воспоминаний А. Богдановича. Юный семинарист очень любил читать самые разнообразные книги, и это позволяло ему идти самостоятельным путем, черпать информацию по своему выбору из собрания сравнительно хорошей семинарской библиотеки. Сложившаяся ситуация вошла в резкое противоречие с требованиями дисциплины: *«В первый год я так увлекся библиотекой, добравшись до книг самых разнообразных, что пропустил около 600 уроков, то есть 120 дней. Это портило отчетность посещаемости, и мне грозили лишением стипендии и даже увольнением. Но так как по всем предметам было “весьма”, то меня оставили в покое. И спасибо им, моим преподавателям: ни в чем они меня не стесняли. Наоборот: позволяли многое такое, что шло вразрез с правилами, строгими и даже суровыми»* [5, с. 486].

Общеобразовательная подготовка в учительских семинариях отличалась разносторонностью, но с довольно ощутимым приоритетом гуманитарного профиля. Поэтому определенный интерес представляют воспоминания о содержании обучения, в частности о преподавании русского языка и литературы, особенно учитывая тот факт, что многие выпускники учительских семинарий стали выдающимися мастерами художественного слова. Я. Журба приводит в автобиографии рассказ о своем первом литературном опыте во время празднования в 1902 г. в Полоцкой учительской семинарии 50-летия со дня смерти Н. В. Гоголя: *«Узнав, что в семинарии будет по этому поводу организован торжественный литературно-вокальный вечер, я стал более глубоко, чем требовалось семинарской программой, изучать творчество Гоголя и написал стих под названием «Памяти Гоголя». Стих был одобрен преподавателем русской литературы, и мне было разрешено прочитать это стихотворение на вечере, посвященном Памяти Гоголя, что я и выполнил в назначенный день. Я до сих пор помню то необыкновенно радостное волнение, с которым я произносил*

свое стихотворение в семинарском актовом зале, переполненном публикой» [9, л. 2 об. – 3]. М. Лыньков в автобиографии отдал должное своему преподавателю русского языка и литературы А. Самохвалову, который привил многим воспитанникам семинарии подлинную любовь к художественному слову и дал им более обширные знания в области русской и западноевропейской литературы, чем у воспитанников такого «аристократического» по сравнению с учительской семинарией учебного заведения, как реальное училище. Это позволяло семинаристам на литературных вечерах или диспутах «побивать в пух и прах» реалистов и гимназистов [7, л. 31]. Хрестоматийную известность приобрел факт из автобиографии Я. Коласа о поддержке, оказанной начинающему поэту его преподавателем Ф. Кудринским [10, с. 281].

Авторы воспоминаний единодушно указывают на то, что воспитанию в семинарии отводилось исключительно важное место, прежде всего по политическим и национальным мотивам. Как справедливо отмечает М. Лыньков, целью семинарии являлась подготовка будущих учителей начальных школ, надежных слуг царского правительства, преданных борцов за «веру, царя и отечество», но реализовать намеченное в полной мере не удавалось. Подобный взгляд на характер семинарского воспитания встречаем в автобиографии Я. Коласа: *«Воспитание семинарское строилось на Законе Божьем, на принципах ультра-монархических и патриотических. Но товарищеская среда и юношеский возраст, когда особенно пробуждается дух критики и скептицизма, делали свое, и к концу пребывания в семинарии мы делались вольнодумцами в отношении бога и религии. Все социальные дисциплины изгонялись, о них не было сказано ни слова. Несмотря на казенно-патриотическую закваску семинарского воспитания, казенные принципы быстро разбивались по выходе из семинарии»* [11, с. 169]. В сходном ключе излагает события семинарской юности в своей автобиографии А. Балицкий, отмечая, что в Свислочской учительской семинарии существовали революционные народнические традиции, передаваемые учащимися друг другу из поколения в поколение, несмотря на преследование учителями. Во время обучения в семинарии автор перестал верить в бога, начал знакомиться с запрещенной литературой, главным образом эсеровской, и к выпуску из семинарии считал себя революционером, с великим энтузиазмом, идущим учительствовать в деревню [12, л. 8]. Неприятие семинаристами социального строя проявлялось по-разному, а подчас могло принимать довольно курьезные формы, о чем свидетельствует Я. Колас: *«Только поступив, встретил в таком-то журнале из нашей семинарской библиотеки портрет министра народного просвещения Делянова с выколотыми глазами. Это ему отмстил кто-*

то из семинаристов за то, что не допускал в науку ”кухаркиных детей”» [2, с. 83].

Тем не менее из источников личного происхождения вряд ли можно вынести однозначное представление о полной несостоятельности семинарского воспитания вообще и религиозного воспитания в частности. Как показано в воспоминаниях Ю. Крейца, в семинарии давалась очень основательная подготовка по Закону Божию, позволявшая некоторыми семинаристам после окончания учебного заведения занимать места священников [8, с. 4]. В тесной связи с изучением основ православного вероучения находились мероприятия по эстетическому воспитанию, в рамках которого большее внимание придавалась церковному пению и обучению игре на музыкальных инструментах, так как каждому учителю необходимо было самому петь в церкви и научить пению своих воспитанников. Обучение пению и музыке оставляло неизгладимый след в судьбе воспитанников учительских семинарий. Например, согласно воспоминаниям жены известного языковеда, выпускника Свислочской учительской семинарии И. Белькевича, ее муж имел приятный голос и музыкальный слух, пел народные песни, стихи Некрасова, переложенные на музыку, знал много арий из опер [13, л. 4]. Это во многом можно объяснить высоким уровнем музыкальной подготовки, который давали дореволюционные учительские семинарии.

Вопреки сложившемуся представлению об учительских семинариях как о твердом оплоте русификаторской политики, в стенах этих учебных заведений пусть и редко, но находилось время и место этнографическому изучению белорусской культуры, звучал белорусский язык. Я. Колас писал: *«Некаторыя свае творы я чытаў на сваім семінарскім вечары, дзе я выступаў першы раз у жыцці ў якасці актора. Апроч вершаў, расказваў і беларускія жартлівыя расказікі і меў надзвычайны поспех і сярод таварышоў, і настаўнікаў, і гарадской публікі, дзе было многа афіцэраў. Выступіў я, адзеты селянінам з-пад Глуску. Якраз здарыўся чалавек адтуль, і ён даў мне сваю вопратку»* [10, с. 283].

Несмотря на то, что автобиографии и воспоминания создавались в советский период и были подвержены некоторым идеологическим клише, свойственным тому времени, они дают объемную, многомерную картину прошлого и содержат в целом позитивную оценку деятельности учительских семинарий. Воспоминания не лишены критической направленности, но градус критики снижался в зависимости от времени их создания или выхода в свет: для более поздних публикаций или неопубликованных материалов оказались в гораздо меньшей степени характерны атеистические настроения или однозначно негативные характеристики образовательной

политики царского правительства. Воспоминания окрашены в теплые тона размышлений об ушедшей юности и роли образования в становлении личности их авторов. Как никакой другой вид источников они позволяют создать психологический портрет выходцев из белорусского народа, получивших благодаря учительской семинарии возможность использовать образование в качестве «социального лифта» и выдвинуться на ключевые позиции в политической, научной и культурной жизни страны.

Библиографические ссылки

1. Белорусский государственный архив-музей литературы и искусства (далее – БГАМЛИ). Фонд 406. Опись 1. Дело 66.
2. *Лужанин М.* Якуб Колас рассказывает. М. : Советский писатель, 1964.
3. БГАМЛИ. Фонд 406. Опись 1. Дело 50.
4. Кузьма Чорны. Чалавек – гэта цэлы свет: успаміны, эсэ, артыкулы, інтэрв'ю, дакументы / уклад. Г. Шаблінская. Мінск : Мастацкая літаратура, 2016. 510 с.
5. *Богданович А. Е.* Я всю жизнь стремился к свету: в 2 кн. Кн.1. Мои воспоминания. Минск : Літаратура і мастацтва, 2012.
6. *Вольскі В.* Нататкі да біяграфіі Кузьмы Чорнага // Беларусь. 1960. № 7. С. 8.
7. БГАМЛИ. Фонд 191. Опись 1. Дело 184.
8. *Крэйц Ю.* У Полацкай настаўніцкай семінарыі. Успаміны // Голас Радзімы. 21 мая 1992 г. № 21 (2267).
9. БГАМЛИ. Фонд 70. Опись 1. Дело 71.
10. *Колас Я.* Аўтабіографія // Калоссе. 1936. № 5. С. 280–284.
11. Лісты Якуба Коласа // Полымя. 1957. № 10. С. 169.
12. Национальный архив Республики Беларусь. Фонд 15 п. Опись 5. Дело 11.
13. Отдел редких книг и рукописей ЦНБ им. Я. Коласа. Фонд 38. Опись 1. Дело 35.

УДК 37.011.31-051«18/19»(476)

ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИНСТИТУТЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

В. М. Острога

Белорусский государственный технологический университет, ул. Свердлова, 13А, г. Мінск, Беларусь, oStroga.v@mail.ru

В статье рассматривается роль историко-филологических институтов в системе подготовки преподавателей для средних учебных заведений Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. Подчеркивается, что в рассматриваемый период в силу разных причин так и не сложилась система высшего специально-педагогического образования. Необходимые учительские кадры для работы в гимназиях, прогимназиях и реальных училищах готовили не только вузы России, но и вузы зарубежных стран. Отмечается большой вклад в решение кадрового вопроса университетов России, а также открывшихся в Петербурге и Нежине историко-филологических институтов. Дается характеристика организации учебно-воспитательного процесса в этих учебных заведениях. Результаты исследования и выводы базируются на анализе использованных архивных документов, материалов периодический печати и литературы второй половины XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: историко-филологические институты; средние учебные заведения; гимназии; прогимназии; учитель; учебно-воспитательный процесс; учащийся.

HISTORICAL AND PHILOLOGICAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF TEACHERS TRAINING FOR SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN BELARUS IN THE SECOND HALF OF THE XIX - BEGINNING OF THE XX CENTURY

V. M. Ostroga

Belarusian State Technological University, Sverdlova Str., 13A, 220006, Minsk, Republic of Belarus, oStroga.v@mail.ru

The article examines the role of historical and philological institutes in the system of training teachers for secondary educational institutions of Belarus in the second half of the 19th - early 20th centuries. It is emphasized that in the period under review, due to various reasons, the system of higher special-pedagogical education did not take shape. The necessary teaching staff for work in gymnasiums, gymnasiums and real schools was trained not only by universities in Russia, but also in foreign countries. The great contribution to the solution of the personnel issue of Russian universities, as well as the historical and philological institutes that have opened in St. Petersburg and Nizhyn, is noted. The characteristic of the organization of the educational process in these educational institutions is given. The re-

search results and conclusions are based on the analysis of the used archival documents, materials of periodicals and literature of the second half of the 19th - early 20th centuries.

Keywords: historical and philological institutes; secondary educational institutions; gymnasium; gymnasium; teacher; educational process; student.

Существенные изменения в социально-экономическом положении Беларуси второй половины XIX в. создавали необходимость в более широком развитии образования народных масс. Развернулось широкое общественно-педагогическое движение, направленное на борьбу с вековым русским врагом – невежеством и безграмотностью. Школьная реформа, которая начала проводиться в 1860-е гг., неизбежно поставила на повестку дня проблему подготовки педагогических кадров, без решения которой серьезная реорганизация народного образования была невозможна. Должное внимание этому вопросу уделялось в странах Запада, особенно в Германии, где, как отмечали современники, уже была создана строгая, на тот период образцовая система педагогического образования [1, с. 208].

Важнейшим фактором формирования педагогической интеллигенции в рассматриваемый период являлась государственная политика в сфере просвещения, которая характеризовалась в условиях сложной общественно-политической ситуации непоследовательностью и реакционностью. Проблема создания системы педагогического образования в течение всего XIX в. оставалась острой: после закрытия в 1832 г. Виленского университета и в 1864 г. Горы-Горецкого сельскохозяйственного института на территории Беларуси не осталось ни одного высшего учебного заведения. Вакантные места в средних учебных заведений начали заполнять «природные русские» педагоги с высшим образованием, специально присланные в Виленский учебный округ из центральных российский губерний. В экстренных случаях к преподаванию допускались местные педагоги православного вероисповедания, имеющие дипломы об окончании средних учебных заведений.

Процесс подготовки необходимых преподавательских кадров для средней школы, несомненно, должен был осуществляться в рамках института высшего образования. Обязательным слагаемым профессионализма будущего учителя наряду с общетеоретическим знанием становилось и специальное педагогическое образование. Подготовка необходимых специалистов для работы в средних учебных заведениях осуществлялась различными вузами России и частично зарубежных стран (например, Лейпцигская филологическая семинария, преобразованная позже в Русский филологический институт). В итоге основная подготовка преподавателей легла непосредственно на историко-

филологические и физико-математические факультеты университетов России.

С конца 60-х гг. XIX вв. система педагогического образования дополняется историко-филологическими институтами – учебными заведениями закрытого типа, куда на конкурсной основе принимались абитуриенты, окончившие классические гимназии или духовные семинарии по философскому курсу. Они были открыты в Петербурге в 1867 г. и в Нежине в 1875 г. с целью подготовки преподавателей, в первую очередь, древних языков для классических гимназий. Институты предусматривали 4-летний срок обучения: 2 года теоретической подготовки и 2 года специальной практической учебы. Например, из Петербургского института выходили учителя латинского, древнегреческого языков и русской словесности (до 1884 г.), истории (до 1875 г.), истории и географии (с 1884 г.). Учебные планы были составлены таким образом, что студенты, независимо от избранной специальности, одновременно готовились к преподаванию греческого и латинского языков. Этой же задаче была подчинена и организационная структура данных учебных заведений: из десяти кафедр пять специализировались по классической филологии. Для успешного функционирования институтов необходим был компетентный профессорско-преподавательский состав. Так, на русско-славянском отделении Нежинского института работали 2 профессора и 1 преподаватель, на историко-географическом – 3 профессора и 3 преподавателя, на классическом – 4 профессора и 2 преподавателя [2, с. 56].

В своей учебной деятельности профессора и приват-доценты должны были широко использовать новые методы и приемы обучения, проводить репетиции, руководствоваться принципами научности и доступности. Вместе с тем изучение предметов собственно педагогического цикла (педагогики, методики преподавания предметов, дидактики) было придставлено в незначительном объеме (2-3 часа в неделю) и только на младших курсах [3]. Более того, с 1878 г. преподавание педагогики вовсе прекратилось. Вплоть до 1913 г. учебными планами не предусматривалось систематическое изучение методики преподавания отдельных предметов [4, с. 204, 145]. Из этого следует, что собственно педагогической подготовке в институтах отводилась незначительная роль. От этого, несомненно, страдало и качество непосредственно педагогической практики, прохождение которой для студентов выпускного курса было организовано в специально созданных при институтах гимназиях.

В институтах обучалось по 100 человек, по 25 на каждом курсе, которые находились в основном на казенном обеспечении [5, л. 1–4]. Эти учебные заведения имели несколько десятков стипендиатов от различных регионов страны, а также от Синода. Так, с 1870 г. в Петербургском институте учреждаются специальные места (также и стипендии) для абитуриентов из Виленского учебного округа [6]. Сохранились архивные документы с прошениями о приеме в институт окончивших в разное время курс Могилевской духовной семинарии (Ф. Шимановича, И. Протопопова, И. Романовского и др.), Литовской духовной семинарии (М. Иваневского, Н. Корниловича и др.). Иногда «ходатайства» о своих лучших выпускниках, «желающих поступить в число студентов», направлялись руководителями учебных заведений на имя директора института. Например, прошение «о желании окончившего курс в Слуцкой гимназии Саввы Федоровича поступить в число студентов» [7]. В течание всего времени обучения студенты жили в зданиях институтов и находились под постоянным надзором администрации, четко выполняя все правила, инструкции и запреты. Под особо пристальным вниманием была не только успеваемость учащихся, но также их частная жизнь и всякая общественная активность. На особый контроль ставились студенческие проступки [8].

Так, за 1867-1900 гг. Петербургский институт выпустил 562 педагога. Нежинский институт с 1879 г. (когда состоялся первый выпуск) и по 1910 г. подготовил 474 преподавателя средних учебных заведений. Все выпускники состояли на государственной службе по Министерству народного просвещения. Многие из них занимали должности директоров или инспекторов гимназий, являлись авторами научно-педагогических трудов. Только за время царствования Александра III с 1881 г. по 1894 г. институт подготовил 169 человек, которые поступили на службу по ведомству Министерства народного просвещения в качестве учителей древних языков, русского языка со словесностью и истории с географией в средние учебные заведения империи. Из них 15 специалистов было подготовлено для Виленского учебного округа [9, с. 177–178]. Выпускниками Нежинского института в разные годы являлись: Богуславский В. М. – преподаватель истории и географии в Пинском реальном училище, Крашенников М. П. – преподаватель древних языков в Слуцкой и Витебской гимназиях, Петров С. О. – преподаватель русского и древних языков в Брестской прогимназии, Покровский В. С. – преподаватель древних языков в Мозырской прогимназии, Цвирко И. П. – преподаватель русского языка в Минской гимназии и Виленском учительском институте и др. [10, с. 82–116]

Современники называли эти институты не только двумя «главными рассадниками» учителей гуманитарных предметов средней школы в России, но и «оплотами толстовского классицизма», непременно подчеркивая, что «неотложно» необходимы изменения архаических нормативно-правовых актов и учебной документации, «радикальная реформа, способная вдохнуть живой дух в умирающий и от неудобоваримой духовной пищи, и от нездоровой моральной атмосферы институтский организм» [11, с. 56–57]. Эти учебные заведения все более отрывались от потребностей социально-экономического развития страны, новых западных тенденций и приоритетов в образовании, демонстрируя консерватизм и абсолютную нежизненность старых подходов в начале XX в.

По данным переписи 1880 г. в Виленском учебном округе учительский корпус насчитывал 456 человек: 221 учитель имел высшее образование, что сотавляло 48,5% от общего количества «учащих». Остальные преподаватели получили образование в духовных семинариях, средних и специальных учебных заведениях, совсем незначительное количество из них имели домашнее образование или диплом об окончании заграничных учебных заведений [12, с. 448–449]. В архивах сохранились формулярные или именные списки преподавателей учебных заведений, которые содержат интересную информацию о штате преподавателей и их образовательном уровне. Например, в Брест-Литовской прогимназии в 1890 г. степень подготовки преподавателей с чисто формальной стороны не вызывал никаких сомнений: инспектор В. Роменский окончил Московский университет; учитель истории и географии М. Хныкин – Харьковский; учителя русского, латинского и греческого языков Ф. Попов – Санкт-Петербургский, а С. Петров – Нежинский институт; учитель математики О. Иванов – Санкт-Петербургский университет. В штате состояло еще пять учителей: учитель немецкого и французского языков А. Кауюжен, имевший звание домашнего учителя; учитель чистописания и рисования И. Пегиков, который окончил Московское Строгановское училище; учитель подготовительного класса Ф. Смельницкий – Черниговскую духовную семинарию; учитель пения В. Тиминский – Виленское духовное училище; учитель гимнастики А. Ковицкий – Слуцкое духовное училище [13, л. 4–5].

Таким образом, в рассматриваемый период так и не сложилась цельная система высшего педагогического образования. Штатные должности учителей средней школы Беларуси были заняты, как правило, выпускниками различных российских высших учебных заведений: университетов, духовныех академий, институтов. Определенная вакантная часть преподавательских мест (особенно учителей так

называемых новых языков) заполнялась преподавателями, имеющими среднее образование. Характерными чертами организации учебно-воспитательного процесса в историко-филологических институтах стали приоритет научно-теоретической подготовки (академичность и многопредметность в обучении) в ущерб необходимым психолого-педагогическим и практическим навыкам педагогической деятельности, принебрежение требованиями педагогической науки, отсюда методическая и дидактическая некомпетентность выпускников, догматизм, рутина. Отсутствие специальной педагогической подготовки большинства преподавателей средней школы являлось «одной из видных причин малоуспешности преподавания» [14, с. 83].

Библиографические ссылки

1. *Готлиб А.* К вопросу о подготовке преподавателей средних учебных заведений // Русская школа. 1901. № 7. С. 208–219.
2. *Заблотский П. А.* Историко-филологический институт кн. Безбородко в Нежине (1875-1910). СПб., 1912.
3. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (далее – ЦГИА СПб). Фонд 53. Опись 1. Дело 2994.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. М. : Педагогика, 1976.
5. ЦГИА СПб. Фонд 53. Опись 1. Дело 2219.
6. ЦГИА СПб. Фонд 53. Опись 1. Дело 346.
7. ЦГИА СПб. Фонд 53. Опись 1. Дело 684.
8. ЦГИА СПб. Фонд 53. Опись 1. Дело 87.
9. Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования императора Александра. СПб. : Гос. Тип., 1901.
10. Историко-филологический институт кн. Безбородко в Нежине (1875–1900). Преподаватели и воспитанники. Нежин : Типо-литограия М. В. Глезера, 1900.
11. *Заблотский П. А.* Историко-филологический институт кн. Безбородко в Нежине (1875-1910). СПб., 1912.
12. Университеты и средние учебные заведения в 50-ти губерниях Европейской России и 10-ти губерниях Привислянских по переписи 20-го марта 1880 года / под ред. А. Дубровского. С.-Петербург : Центр. статистич. комитет министерства внутренних дел, 1888.
13. Литовский государственный исторический архив. Фонд 567. Опись 1. Дело 788.
14. Senex. К дефектам средней школы // Русская школа. 1905. № 2. С. 78–87.

УДК 371.21, 373.57

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР: ТЕНДЕНЦИИ И РИСКИ

Л. В. Пироженко

Университет Хучжоу, Вторая кольцевая восточная улица, 759, 313000, г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай, Lidiiap@ukr.net

В статье анализируются причины реформирования системы дополнительного частного образования в КНР; раскрываются основные предполагаемые изменения в сфере образования. Подчеркивается, что реформа системы частного образования призвана решить несколько важных социальных задач: обеспечение равного, справедливого доступа всех граждан к высшему образованию; стимулирование семей к повышению рождаемости за счет снижения расходов на обучение одного ребенка; освобождение учащейся молодежи от непосильных учебных нагрузок; стандартизация сферы образования.

Ключевые слова: система образования КНР; дополнительное частное образование; реформирование; равный доступ к образованию; репетиторство; качество образования.

REFORMING THE PRIVATE EDUCATION SYSTEM IN CHINA: TRENDS AND RISKS

L. V. Pyrozhenko

Huzhou University, No 759 Erhuandong Road, Wuxing DiStrict, Huzhou, China, 313000, Lidiiap@ukr.net

The article reveals the reasons for reforming the system of additional private education in China; analyzes the main proposed changes in the field of education. It is emphasized that the reform of the private education system is designed to solve several important social tasks: ensuring equal, fair access for all citizens to higher education; stimulating families to increase the birth rate by reducing the cost of educating one child; freeing young students from excessive academic loads; standardization of education.

Keywords: The education system of the People's Republic of China; additional private education; reform; equal access to education; tutoring; quality of education.

Важной составляющей стремительного экономического развития КНР является, в том числе, и сохранение многовековой традиции социального отбора и карьерного продвижения граждан, демонстрирующих высокие результаты на общенациональных экзаменах. Хорошая начальная и средняя школы, дополнительное образование, престижный университет, стажировка за рубежом – залог будущего успеха и процветания не только

молодого человека, но и его семьи. Выпускникам ведущих университетов страны открыта дорога в государственный аппарат, доступны престижные и хорошо оплачиваемые должности в ведущих китайских компаниях. Неудивительно, что в ментальности китайцев хорошее образование – это не только социальный лифт, но и средство, способное выровнять все социальные отношения, обеспечить успех не только на рынке труда, но и в семейной жизни.

Для того, чтобы понять, что значит высшее образование для китайца, нужно помнить, что с конца 1970-х годов в Китае действовала жесткая система ограничения рождаемости: в семье мог быть только один ребенок (реже два для представителей национальных меньшинств), который становился в будущем опорой семьи. Несмотря на всеобщее обожание и любовь, китайский ребенок с раннего детства понимает свою главную задачу – усердно и дисциплинированно учиться, чтобы впоследствии оправдать возложенные на него надежды. Попадая с трехлетнего возраста в детский сад со средней группой более 50-ти человек, китаец начинает испытывать давление не только со стороны семьи, но еще большее – со стороны жесткой и конкурентной образовательной системы.

Несмотря на то, что охват теми или иными видами высшего образования в 2017 году достиг 45,7%, конкурс в некоторые престижные университеты достигает 100 человек на место, ведь вступительные экзамены в вузы в стране ежегодно сдают более 10 млн. человек [1]. Из-за высокой конкуренции высшее образование становится особенно ценным и на долгие годы является главной целью в жизни школьников и их родителей, которые стараются обеспечить своим детям самые благоприятные условия для учебы. Успешные ученики пользуются большим уважением и обладают авторитетом среди учеников младшей школы, подростков, родственников.

Несмотря на разветвленную систему частных высших учебных заведений, особой популярностью у родителей и работодателей они не пользуются. Активно развивающиеся (после принятого в 2002 году закона о негосударственных учебных заведениях) как дополнение к государственной системе высшего образования, не удовлетворявшей на тот момент возросших потребностей развивающейся экономики, частные университеты так и остались уделом молодежи, не справившейся с вступительными экзаменами в государственные вузы. Таким образом, только успешная сдача «гаокао», дающая возможность попасть в рейтинговый университет, по мнению китайских школьников и их родителей, является основой последующего жизненного успеха. Задания «гаокао» год от года принципиально меняются, они непредсказуемы. Для успеха на

итоговом экзамене требуется не только владение всем материалом программы, но и знание множества деталей, связанных с процедурой. В связи с этим получила развитие сеть образовательных организаций, в основном частных, специализирующихся на подготовке к «гаокао», большим спросом пользуются студенты и преподаватели университетов, школьные учителя, оказывающие услуги репетиторов.

Соответственно, частные учебные заведения дополнительного образования, всевозможные курсы и тренинговые центры, помогающие обеспечить учащемуся высокий уровень успеваемости, превратились в Китае в обязательную составляющую образования, не оставляющую детям и их родителям возможности выбора. Благодаря быстрому росту благосостояния китайских семей резко выросли и вложенные в образование и здоровье детей средства. Учитывая огромную численность населения Китая, спрос на обучение в хорошей школе, в рейтинговом ВУЗе и, соответственно, в борьбе за престижную и высокооплачиваемую работу несопоставимо выше, чем в других странах. Стремясь обеспечить своему ребёнку хорошее будущее, родители вкладывают в его развитие огромные суммы денег, часто превышающие их финансовые возможности.

Частное внешкольное образование стало в Китае важнейшим фактором такой конкурентоспособности. За десятилетия, в условиях экономического роста этот вид услуг превратился в мощную и высокодоходную индустрию. В 2020 году коронавирус заставил китайских детей некоторое время учиться дома, что принесло огромную популярность онлайн-образованию. По данным консалтинговой фирмы iResearch индустрия образования Китая привлекла 116,4 миллиарда юаней (17,96 миллиарда долларов). Движимые капиталом, многие учебные заведения тратили значительные средства на рекламу и маркетинг, а некоторые даже инвестировали или спекулировали финансовыми средствами за обучение студентов. Некоторые учреждения предоставляли кредиты для привлечения учащихся [2]. Девизом индустрии обучения служит предупреждение родителям: «Вы приходите, мы обучаем вашего ребенка; вы не приходите, мы обучаем конкурентов вашего ребенка» [3], которое заставляет их, не считаясь с затратами, записывать своих детей на самые разные обучающие и развивающие курсы, стимулируя рост спроса и, соответственно, цен на услуги частного внешкольного обучения. В результате в более выигрышной ситуации оказались обеспеченные семьи, жители развитых регионов страны с наиболее высокими доходами.

Ситуация усугубляется тем обстоятельством, что, несмотря на поразительные экономические успехи, в сфере образования в КНР сохраняются социально-экономические, культурные и географические различия в

доступе к образованию и в его качестве, в определяемом провинциальными органами управления образованием содержании школьного образования. Средние школы в значительной степени финансируются местными органами управления и, соответственно, жители бедных сельских районов имеют хуже оснащенные и укомплектованные квалифицированными кадрами учебные заведения. Так, финансирование образования в восточных провинциях в несколько раз превышает соответствующее финансирование в северо-западных, западных и юго-западных регионах страны, что не может не влиять на доступность и качество образования. Государство пытается исправить положение финансовыми вливаниями и разнообразными льготами для выпускников, но проблема остается нерешенной. Таким образом, в менее развитых регионах у родителей не только более скромные возможности дополнительно обучать детей, но и значительно ниже уровень обеспечиваемого государством уровня образования.

Министерство образования КНР ввело разнообразные льготы и преференции для выпускников разных регионов и национальностей (в общей сложности 11 видов общенациональных льгот и 95 видов преференций) [3]. Однако проблема достижения социальной справедливости в образовании – чрезвычайно важная для развития в Китае общества социального равенства, осталась не только не решенной, но и усугубляется дополнительным, доступным не всем детям, платным образованием.

С 1 сентября 2021 года вступило в силу принятое еще в мае этого года постановление ЦК КПК и Главного Управления Госсовета КНР «О дальнейшем снижении нагрузки на студенческую работу и внешкольную подготовку на этапе обязательного образования» [4]. Главной целью постановления стало масштабное реформирование и стандартизация сферы образования, повышение уровня образования, снижение чрезмерной нагрузки учащихся и сокращение коммерческой составляющей системы образования. Предпосылкой столь радикальных мер стало изменение за в последние годы государственной демографической политики. Длительный период контроля и ограничения рождаемости отрицательно повлиял на традиционное чадолюбие китайских семей. Соответственно, даже после отмены политики «одного ребёнка», в условиях роста продолжительности жизни в КНР остро обозначилась проблема быстрого старения населения. Значительное число пар принципиально готовы завести двух и более детей, но в силу огромных материальных затрат на их обучение пока не могут это позволить.

Острой и нерешенной, несмотря на ряд предпринятых в последние годы мер (пересмотр содержания школьного образования с целью его сокращения, ограничение домашних заданий в начальной школе, ранняя

профилизация и т. п.), остается проблема чрезмерной учебной нагрузки школьников.

Главной целью постановления «О дальнейшем снижении нагрузки на студенческую работу и внешкольную подготовку на этапе обязательного образования» стало масштабное реформирование и стандартизация сферы образования, повышение уровня государственного образования, снижение чрезмерной нагрузки учащихся и сокращение коммерческой составляющей системы образования. Для этого предполагается:

- защищать право учащихся на отдых (сделать домашние задания посильными для учеников, его «сложность не должна превышать национальные стандарты учебной программы» (60 минут для школьников 3–6 классов, 90 минут – 7–9 классов);
- повысить качество преподавания в школах, в результате чего отпадет необходимость в дополнительных занятиях;
- снизить затраты родителей на образование, максимально придерживаться некоммерческого характера внешкольного образования. За дополнительные уроки вне школы у учителей будет аннулирована квалификация;
- внешкольное негосударственное обучение сохраняется, однако уроки могут проходить только по выходным дням и в каникулярное время. Категорически запрещено проводить дополнительные учебные мероприятия во время государственных праздников. Онлайн уроки должны длиться не более 30 минут и заканчиваться не позже 21:00;
- онлайн обучение переводится на национальные платформы, которые обязываются предоставлять учащимся высококачественные тематические образовательные ресурсы на бесплатной основе;
- все учебные заведения должны быть зарегистрированы в соответствии с новыми стандартами образования: все существующие внешкольные образовательные центры должны быть перерегистрированы как НКО (некоммерческая организация) [4].

Дополняет систему мер по оздоровлению воспитательно-образовательной среды вокруг детей и подростков полный запрет компаниям, производящим онлайн-игры, предоставлять услуги несовершеннолетним в будние дни. Дети смогут играть в онлайн-игры только в течение одного часа вечером по пятницам и выходным [4]. Новые правила широко приветствуются родителями по всему Китаю как решительная попытка защитить физическое и психическое здоровье несовершеннолетних.

Перечисленные меры по реформе внешкольного образования должны не только благоприятно сказаться на повышении качества образования, но и устранить острые социальные проблемы, такие как неравенство

в доступе к образованию, низкая рождаемость и т. п.. Запрет на обучение во все остальные дни, кроме выходных и каникул, должен остановить изнурительные родительские гонки за как можно большим числом внешкольных курсов, секций, кружков для своих детей, избавить детей от колоссальных учебных перегрузок, а самих родителей – от разорительных расходов.

Как показывает анализ публикаций за два месяца после начала реализации реформы, органы управления образованием и государственные школы используют все доступные финансовые и административные ресурсы для создания системы дополнительного бесплатного образования на территории школьных кампусов. При школах создаются тематические клубы, предметные кружки, спортивные секции, учителя различных предметов определяют время для дополнительных консультаций и углубленного изучения своих предметов. При этом кроме административно-командного регулирования, во многом определяющего скорость создания кружков и секций (школы рапортуют о 100–200 мероприятиях за неделю), школы и конкретные учителя стимулируются и финансово [5, 6].

Таким образом, суть преобразований состоит в повышении доступности качественного среднего образования для детей из малоимущих семей и экономически слабо развитых сельских регионов за счет повышения качества государственного школьного образования, углубленного изучения учебных предметов и предоставления дополнительных бесплатных образовательных услуг в стенах школ. Центр тяжести подготовки учащихся к переходным и вступительным экзаменам переносится в школы, чтобы все учащиеся, независимо от доходов родителей, могли получать знания не на дорогих частных курсах, а в рамках государственного бесплатного дополнительного образования. Постановление обязывает школы организовывать дополнительное всестороннее развитие детей в спортивных секциях и кружках по интересам, предметных факультативах, не отдавая это направление на откуп частному внешкольному образованию. Однако, вместе с частным дополнительным образованием родители лишаются выбора и вынуждены будут рассчитывать только на возможности школы.

Таким образом, планируется нивелировать фактор имущественного неравенства и снизить финансовую нагрузку на родителей учащихся и учебную нагрузку на детей. Предполагается, что вместе со снижением затрат на обучение уйдет и одно из наиболее серьёзных препятствий для рождения второго и третьего ребёнка, что, в свою очередь, может стать важным фактором решения в Китае проблемы быстрого старения населения.

Библиографические ссылки

1. Министерство образования КНР. Статистические данные [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2017/qg/201808/t20180808_344686.html (дата обращения : 12.09.2021).

2. *Чжан Дань, Тао Миньян*. Китай запрещает частным образовательным фирмам привлекать деньги через IPO, стремясь сместить акцент отрасли с прибыли на преподавание [Электронный ресурс]. URL: https://www.globaltimes.cn/page/202107/1229595. shtml (дата обращения: 12.09.2021).

3. *Ван Синсинь, Пироженко Л. В.* Система вступительных экзаменов в высшие учебные заведения КНР : проблемы, поиски, решения // Университетский педагогический журнал. 2021. № 1. С. 62–69.

4. О дальнейшем снижении нагрузки на студенческую работу и внешкольную подготовку на этапе обязательного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2021-05/21/content_5610228.htm (дата обращения: 28.09.2021).

5. Пусть дети учатся эффективно и растут счастливо [Электронный ресурс]. URL: https://lx.huanqiu.com/article/45DZA9kVa02 (дата обращения: 22.09.2021).

6. Система государственного образования по схеме «двойного сокращения» – реконструкция и управление [Электронный ресурс]. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2021-05/21/content_5610228.htm (дата обращения: 22.09.2021).

УДК 377(476.5-21)(091)«19»

ИЗ ИСТОРИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРШАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧИЛИЩЕ

Л. В. Рябцева

Оршанский колледж Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, ул. А. Пушкина, 9Б, 211392, г. Орша, Беларусь, lariskavr@yandex.ru

В статье представлен материал о подготовке учителей трудового обучения в Оршанском педагогическом училище во второй половине XX – начале XXI в. Рассмотрены педагогические и материально-технические аспекты этого процесса. Обращение к опыту профессиональной подготовки специалистов данного профиля позволит использовать лучшие традиции и избежать ошибок при разработке концептуальных подходов к решению обозначенной проблемы на современном этапе.

Ключевые слова: политехническое образование; трудовое обучение; учитель трудового обучения; профессиональная подготовка; учебно-производственные мастерские; производительный труд.

FROM THE HISTORY OF THE TRAINING OF TEACHERS OF LABOR TRAINING AT THE ORSHA PEDAGOGICAL COLLEGE

L. V. Riabtseva

Orsha College of Vitebsk State University named after P. M. Masherova, A. Pushkin Str., 9B, 211392, Orsha, Belarus, lariskavr@yandex.ru

The article presents the material on the training of teachers of labor training at the Orsha Pedagogical College in the second half of the XX - early XXI centuries. The pedagogical and logistical aspects of this process are considered. Turning to the experience of professional training of specialists in this profile will allow using the best traditions and avoiding mistakes when developing conceptual approaches to solving this problem at the present stage.

Keywords: polytechnic education; labor training; teacher of labor training; professional training; educational and production workshops; productive work.

Советская общеобразовательная школа с самого начала развивалась как единая трудовая и политехническая, что потребовало теоретической и практической разработки подходов к решению проблемы подготовки подрастающего поколения к труду [1, с. 138–139]. В 1920–1930-х гг. большая работа в этом направлении проводилась советскими педагогами П. П. Блонским, Н. К. Крупской, А. В. Луначарским, А. С. Макаренко,

М. М. Пистраком, С. Т. Шацким. В Беларуси данной проблемой занимались ученые-педагоги Ю. С. Дардак, П. Я. Панкевич, А. М. Яворский [2–4]. Однако попытки наладить устойчивые связи школы с предприятиями и включить обучающихся в производительный труд в конце 1920-х – начале 1930-х гг. привела к снижению уровня общеобразовательной подготовки школьников. Нехватка помещений и оборудования для учебных мастерских, квалифицированных учителей труда привели к тому, что с 1933/1934 учебного года количество часов на трудовое обучение ежегодно сокращалось, а в 1937 г. были закрыты школьные мастерские и отменено преподавание в школе труда как самостоятельного учебного предмета [5, с. 64].

К вопросу трудового обучения в школе вернулись в 1950-е гг., когда в стране стало интенсивно развиваться промышленное производство (машиностроение, энергетика, транспорт, авиационная и космическая техника и др.), что требовало постоянного притока квалифицированных рабочих и специалистов. Поэтому после многолетнего перерыва в школах в 1955 г. вновь был введен самостоятельный предмет «Трудовое обучение». В период 1950–1980-х гг. трудовая подготовка школьников в СССР неоднократно реформировалась, как правило, по инициативе, под руководством и контролем компартии, высшее руководство которой принимало ряд документов по данному вопросу [1, с. 218–219, 236, 243].

В 1958 г. был принят «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Общей целью реформы школы являлась политехнизация всего учебного процесса, чтобы у каждого школьника выросло уважение к физическому труду и профессии рабочего. Первая ступень образования – 7-летняя школа – стала 8-летней, и в ней большое место заняло трудовое обучение и психологическая подготовка к труду. В 1–4 классах учебное время на трудовое обучение увеличили в два раза, выделили дополнительные часы на труд и в 5–8 классах. Во время летних каникул стала обязательной 14-дневная производственная практика. Все средние школы из 10-летних были преобразованы в 11-летние с профессиональной подготовкой. Каждый выпускник должен был получить не только аттестат об общем среднем образовании, но и свидетельство о присвоении рабочей профессии [6].

Возвращение трудового обучения в школу требовало организации подготовки учителей. Первым средним специальным учебным заведением в Беларуси, открывшем подготовку по специальности «Преподавание труда в 5–8 классах общеобразовательной школы» (очная форма обучения) с присвоением выпускникам квалификации «учитель трудового обу-

чения» стало Оршанское педагогическое училище, переименованное в связи с этим в Оршанское индустриально-педагогическое училище (постановление Министерства просвещения БССР № 133 от 23.07.1956). Прием учащихся осуществлялся на основе полной средней школы, срок обучения составлял 2 года 10 месяцев. Первый набор учащихся состоялся в 1956 г. в количестве 61 человек [7, с. 44].

Выбор учебного заведения был не случайным. Оршанское педагогическое училище начинало свой путь в 1911 г. с Оршанской женской учительской семинарии, реорганизованной после Октябрьской революции в среднее специальное педагогическое учебное заведение для подготовки учителей начальной школы. В нем сложился опытный коллектив педагогических работников, который мог обеспечить преподавание общеобразовательных и психолого-педагогических дисциплин. Для преподавания общетехнических дисциплин и практикума в учебно-производственных мастерских проводился прием на работу специалистов с инженерно-техническим образованием. Учитывалось также, что Орша являлась крупным промышленным городом, и на базе ее предприятий можно было организовать производственную практику, а на базе школ – педагогическую практику будущих учителей.

В целях укрепления материально-технической базы училища и создания учебно-производственных мастерских ему в 1955/1956 учебном году передали для учебных занятий здание бывшей женской гимназии с прилегающей территорией. Наиболее сложной задачей оказалась организация учебно-производственных мастерских. В 1957/1958 учебном году оборудовали две учебно-производственные мастерские – по металлообработке и деревообработке. В 1962 г. было завершена двухэтажная пристройка к зданию учебного корпуса, в которой разместился спортивный зал и три новых учебно-производственных мастерских. В конце 1960-х гг. в училище действовало 7 учебно-производственных мастерских: по ручной обработке древесины (2), по ручной обработке металла (2), механической обработке древесины (1), механической обработке металла (1), художественной обработке материалов (1) [7, 44-45].

Практикум в учебно-производственных мастерских (столярное дело, слесарное дело, механическая обработка древесины, механическая обработка металлов) был ориентирован на профессиональную подготовку учащихся по специальным дисциплинам и направлен на овладение приемами технологических операций различного уровня сложности, обеспечивал приобретение и закрепление практических умений и навыков при работе с различными инструментами, приспособлениями и оборудованием. Учебный процесс в учебно-производственных мастерских основывал-

ся на производственном труде, когда в ходе освоения учебных умений и навыков учащиеся изготавливали учебное и производственное оборудование, инструменты, мебель, хозяйственный инвентарь. Было налажено производство столярных и слесарных верстаков для учебно-производственных мастерских школ и других учебных заведений, мольбертов и пюпитров для школ и училищ искусств, мебели для детских садов, хозяйственного инвентаря, инструмента. Тем самым преподаватели и учащиеся содействовали решению остро стоявшей в то время проблеме оборудования школьных учебных мастерских.

С 1959/1960 учебного года подготовка учителей трудового обучения (технический труд и черчение) стала осуществляться по новому учебному плану, в котором все дисциплины были разделены на три компонента: общеобразовательный, общетехнический и специальный. Общетехнический компонент включал следующие дисциплины: техническая механика, технология металлов, электротехника с практикумом: допуски, посадки и технические измерения; основы машиноведения, основы механизации и автоматизации производства. Специальный компонент предусматривал изучение педагогики, психологии, школьной гигиены, техники безопасности, основ экономики и организации производства, эксплуатации и ремонта бытовых машин, методики трудового обучения и методики преподавания черчения, а также практикума в учебных мастерских, педагогическую практику.

Педагогическая практика (воспитательная, пробные уроки, работа в детских летних оздоровительных лагерях) была направлена на систематизацию и обобщение психологических, педагогических и методических знаний и их применение при организации обучающей и воспитательной деятельности школьников. Она предусматривала проведение воспитательных мероприятий уроков по труду и черчению, изучение личностных особенностей школьников, ознакомление с деятельностью школы. В процессе педагогической практики у учащихся осуществлялось формирование и развитие профессиональных умений и навыков (компетенций) обучающей, развивающей и ценностно-ориентационной деятельности.

К середине 1960-х гг. стало ясно, что попытка возложить на школу обязанность массовой профессиональной подготовки рабочих кадров для народного хозяйства не оправдала себя, так как она не имеет для этого ни материальной базы, ни кадров, ни времени, необходимого для профессионального обучения. Поэтому принимается решение о переводе школ на десятилетний срок обучения, в течение которого учащиеся должны получать среднее общее и политехническое образование и трудовое воспитание, а профессиональную подготовку – только при наличии условий

[1, с. 219]. Со второй половины 1960-х гг. главное внимание переключилось на реализацию всеобщего обязательного среднего образования. Однако школа при этом оставалась трудовой и политехнической, в ней сохранялись уроки трудового обучения, ставилась задача развития профориентационной работы, подготовки к сознательному выбору профессии. Начался переход на новые учебные планы, в которых должное место занимало и трудовое обучение. В новом учебном плане в течение учебного года на трудовое обучение отводилось 2 часа в неделю в каждом классе [1, с. 219–221].

В связи с этим ставилась задача не только увеличения количества, но и повышения качества подготовки учителей трудового обучения. В 1970-1980-х гг. вносились изменения в учебные планы специальности, совершенствовалось практическое обучение. В начале 1970-х гг. в учебные планы был включен компонент «специализация», предусматривавший получение выпускниками дополнительной квалификации – руководитель кружка технического творчества. Много внимания стало уделяться подготовке учащихся к этой деятельности не только на учебных занятиях, но и в организованных в колледже факультативах и кружках технического и декоративно-прикладного творчества. Изделия учащихся представлялись на областные и республиканские выставки технического и декоративно-прикладного творчества учащихся средних специальных заведений, по итогам которых неоднократно награждались дипломами победителей [7, с. 48, 51]. Получив такой опыт, выпускники успешно руководили творческой деятельностью школьников в кружках и центрах детского творчества.

Из-за нехватки специалистов в 1970-е гг. во многих школах учителями трудового обучения работали люди, не имевшие специального педагогического образования, поэтому в 1974–1991 гг. в училище действовало заочное отделение для подготовки учителей технического труда и черчения. На отделении было подготовлено 432 специалиста. До середины 1990-х гг. Оршанское педагогическое училище являлось ведущим средним специальным учебным заведением в Беларуси, осуществлявшим подготовку учителей технического труда и черчения. Его выпускники распределялись на работу в школы всех областей республики. Всего за период 1956–1994 гг. выпуск учителей трудового обучения составил 5097 человек [7, с. 66].

С 1990-х гг. начался процесс создания национальной системы образования Беларуси. В 1994 г. Оршанское педагогическое училище реорганизовали в Оршанский государственный педагогический колледж. В рамках развития непрерывного образования в ВГУ имени П. М. Машерова

открылась подготовка выпускников колледжа по специальности «Трудовое обучение (технический труд)» с сокращенным сроком обучения. В 2004 г. Оршанский колледж стал обособленным структурным подразделением ВГУ имени П. М. Машерова, что создало базу для более широкого сотрудничества. Однако, в условиях сокращения числа сельских общеобразовательных школ и количества часов по трудовому обучению в щколах, количество заявок на подготовку учителей технического труда и черчения со стороны потребителей резко сократилось. С 2005 по 2013 г. в колледже осуществлялась подготовка учителей по новой специальности – «Технология (технический труд, черчение). Физическая культура». В 2010 г. набор на нее прекратился и началась подготовка по специальности «Физическая культура» (квалификация – учитель) [7, с. 88, 93].

Таким образом, Оршанское педагогическое училище было первым средним специальным учебным заведением в Беларуси, приступившим к подготовке учителей трудового обучения (технический труд, черчение) для общеобразовательной школы в 1956 г. За полвека по очной и заочной формам обучения здесь подготовили более 5000 специалистов, которые внесли значительный вклад в трудовое воспитание школьников, развитие детского и юношеского технического творчества. Изучение исторического опыта подготовки учителей трудового обучения может быть использовано для ее совершенствования на современном этапе.

Библиографические ссылки

1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973. М. : Педагогика, 1974.

2. *Дардак Ю., Каляда П.* Школьныя майстэрні ў палітэхнічнай школе. Мінск : Дзярж. выд-ва Беларусі, 1932.

3. *Панкевич П. Я.* Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии. Минск, 1928.

4. *Яворскі А. М.* Пытанні методыкі палітэхнічнага працоўнага навучання ў школьных майстэрнях. Минск : Дзярж. выд-ва Беларусі. Вучпедсектар, 1935.

5. *Богуславский М. В., Занаев С. З.* Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина : генезис и значение. М., 2018.

6. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. М. : Известия, 1958.

7. *Ершова Л. В.* От учительской семинарии до университетского колледжа. Исторический очерк. Орша : Оршанская типография, 2011.

УДК 7+7.01:37.013.43(476)"18/19"

СТАНОВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛАРУСИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.

А. И. Смолик [1)]***, М. М. Соколовская*** [2)]

[1)] *Белорусский государственный университет культуры и искусств, ул. Рабкоровская, 17, 220007, г. Минск, Беларусь, kafkult@buk.by*
[2)] *Белорусская государственная академия музыки, ул. Интернациональная, 30, 220030, Минск, Беларусь, bloob.fish@inbox.ru*

В статье рассматриваются концептуальные и теоретико-методологические подходы возникновения и развития на территории Беларуси системы художественного образования и эстетического воспитания в контексте национального государственного и культурного возрождения. Отмечается, что на смену профильным художественным школам, курсам концертного, салонного и оперного пения, создаваемым выдающимися исполнителями, в начале XX в. приходят музыкальные училища, техникумы, студии и народные консерватории, в которых педагогическое и исполнительское мастерство постигали многие выдающиеся деятели белорусского национального профессионального искусства. В результате реформы системы художественного образования 1920-х гг. создавались новые типы учебных заведений. В республике открываются детские музыкальные школы, художественные средние специальные учебные заведения, а в последующие десятилетия такие высшие учебные учреждения, как Белорусская государственная консерватория, Театрально-художественный институт, Минский институт культуры.

Ключевые слова: Беларусь; воспитание эстетическое; образование художественное; музыкальные техникумы; училища; вузы.

FORMATION OF ART EDUCATION AND AESTHETIC EDUCATION IN BELARUS AT THE TURN OF THE XIX-XX CENTURIES

A. I. Smolik [1)]***, M. M. Sokolovskaya*** [2)]

[1)] *Belarusian State University of Culture and Arts, Rabkorovskaya Str., 17, 220007, Minsk, Belarus, kafkult@buk.by*
[2)] *Belarusian State Academy of Music, Internatsionalnaya Str., 30, 220030, Minsk, Belarus, bloob.fish@inbox.ru*

The article discusses conceptual and theoretical and methodological approaches to the emergence and development of the system of art education and aesthetic education in the context of national state and cultural revival in Belarus. It is noted that in place of specialized art schools, courses of concert, salon and opera singing, created by outstanding performers, at the beginning of the twentieth century. there are music schools, technical schools, studios and folk conservatories, in which the pedagogical and performing skills were mas-

tered by some outstanding figures of the Belarusian national professional art. As a result of the 1920s reforms of the art education system of the 1920s, new types of educational institutions were created. Children's music schools, art secondary specialized educational institutions are opening in the republic, and in the following decades higher educational institutions: the Belarusian State Conservatory, the Theater and Art Institute, the Minsk Institute of Culture.

Keywords: Belarus; aesthetic education; art education; music colleges; colleges; universities.

Национально-культурное возрождение, начавшееся на рубеже XIX–XX веков в Беларуси, выдвигало задачу создания белорусской национальной системы образования и воспитания. Многие деятели культуры, поддерживающие идеи революционеров-демократов, выступали за преобразование сложившейся в предшествующие столетия системы художественного образования на демократических началах. Этот исторический отрезок времени, по мнению В. П. Прокопцовой, «…вызначыў шырокія асветніцкія і выхаваўчыя магчымасці мастацтва, сфарміраваў падставы для эксперыментальнага пошуку мастакоў, музыкантаў, дзеячоў тэатра, стварыў умовы для арганізацыі пашыранай цэласнай адукацыйнай сістэмы» [1, с. 140]. В конце XIX в. возникают профильные художественные школы. Так, при костеле св. Роха в Минске функционировало единственное по своему профилю в Российской империи училище, где осуществлялась подготовка органистов. Инициатором создания и бессменным руководителем училища был каноник Ф.-Ф. Я. Сенчиковский. В соответствии с пятилетней учебной программой учащиеся приобретали основательную теоретическую подготовку, овладевали певческим мастерством, искусством игры на фортепиано, скрипке. Выпускники училища становились высокопрофессиональными музыкантами [2, с. 178]. Центрами музыкального образования и эстетического воспитания в начале XX в. стали Виленское (1904 г.) и Минское (1907 г.) музыкальные училища. В Минском училище, созданном по инициативе известного скрипача, дирижера и педагога Н. Рубинштейна, выпускника Петербургской консерватории, подготовка музыкантов велась на дневном и вечернем отделениях по классам виолончели, скрипки, фортепиано, духовых инструментов, пения. Учебная программа была рассчитана на три курса – низший, средний и высший. Срок обучения составлял 6–7 лет, по классу пения – 4–5 лет. Специальные и теоретические дисциплины в училище преподавали талантливые музыканты и педагоги Г. С. Бах, И. А. Генко, Л. В. Зиберштейн и др. [3, с. 114–124].

Определенный вклад в становление специального музыкального образования внесли музыкальные школы и курсы, создаваемые частными

лицами в белорусских городах. Так, в 1886 г. в Могилеве открылась музыкальная школа госпожи Печковской, в Минске в 1894 г. – музыкальная школа госпожи С. Я. Шацкиной. В начале XX века в Гомеле была весьма популярна частная музыкальная школа господина С. Л. Захарина [1, с. 123]. В этих учебных заведениях целенаправленно велась подготовка профессиональных музыкантов. Анализ деятельности названных учебных заведений позволяет утверждать, что преподавание в них осуществлялось на профессиональном уровне. Среди педагогов были выпускники Московской, Санкт-Петербургской, Дрезденской и Лейпцигской консерваторий И. Добржевич, М. Липольд, Р. Мосткова, Г. Пушилов, С. Шацкина и др. В концертном репертуаре учащихся значились сложные произведения И. Гумеля, В. Моцарта, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена. Многие выпускники школ, по мнению А. Л. Капилова, успешно продолжали обучение в европейских и российских консерваториях [3, с. 109].

Формой эстетического воспитания и образования в этот период становятся открытые курсы концертного, салонного и оперного пения, создаваемые выдающимися исполнителями. Так, значительным событием в музыкальной жизни Минска явилось открытие курсов пения солисткой Русской оперы Н. М. Мурановой в 1890 г. В процессе обучения на курсах их слушателям, наряду с постановкой голоса, преподавалось сценическое мастерство, изучались произведения классической и современной музыки. Курсы сольного пения Ю. Рейдер в начале XX в. функционировали в Могилеве. При Минской Алексеевской женской гимназии в 1914 г. были открыты трехгодичные музыкальные курсы Г. Ф. Львовой, после окончания которых слушателям присваивалась квалификация преподавателя музыкальных школ. Занятия велись по теории музыки, эстетике, сольфеджио и гармонии, методике фортепианной игры. В классах фортепиано, скрипки, сольного и хорового пения слушатели совершенствовали инструментальное и вокальное мастерство.

Таким образом, к концу XIX в. на территории Беларуси сложились разнообразные формы художественного образования и эстетического воспитания. Наряду с обучением учащихся в общеобразовательных учреждениях, подготовкой в частных школах в усадьбах феодальной знати, начинают создаваться учебные заведения специального художественного образования – конфессиональные и светские музыкальные школы, частные художественные школы, пансионы и курсы (Бейера, Гейделя, Захарина, Львовой, Мацковского, Монтегранди, Мурановой, Печковской, Рейдер, Стефановича, Шацкиной, Яновской и др.). Особенно заметную роль в подготовке профессиональных кадров играли музыкальные школы и учи-

лища, ставшие основой для формирования целостной системы музыкального образования и воспитания в XX столетии.

На рубеже XIX–XX вв. важным фактором мировоззренческого развития белорусской творческой интеллигенции являются идеи национального государственного и культурного возрождения. На первый план выдвигается необходимость свободного развития белорусской национальной культуры, составной частью которой являлись образование и воспитание. Представители революционно-демократического движения отстаивали право широкого доступа народных масс к духовному богатству мирового искусства. В документах организаций Пролеткульта говорилось о необходимости «… организации экскурсий в музеи и на выставки, налаживания лекций и экскурсий по всем вопросам, которые касаются искусства, знакомить трудящиеся массы с великими произведениями буржуазного искусства как в области литературы, так и в области живописи и музыки» [4, с. 14].

В соответствии с концепцией социалистического преобразования общества предусматривалось создание новой системы эстетического воспитания трудящихся, подготовки профессиональных кадров для пролетарского искусства. В числе наиболее важных задач культурной революции, наряду с ликвидацией неграмотности, значилась реорганизация системы общеобразовательных школ. Создавались четырехлетние начальные и семилетние средние школы, ставшие основным звеном новой системы. Так, в 1926–1927 гг. в БССР существовали 4832 начальные и 293 семилетние школы [5, с. 298]. Система специальной профессиональной подготовки кадров состояла из профессинально-технических школ, техникумов и институтов. В первые десятилетия XX в. начала складываться сеть высших учебных заведений: БГУ, БПИ, Институт сельского и лесного хозяйства, Белсельхозакадемия. В учебные планы общеобразовательных школ в качестве обязательного предмета вводится музыка. Музыкальное воспитание осуществлялось посредством пения в хоре, слушания музыки, бесед о музыке. Учащиеся обучались игре на музыкальных инструментах, слушали выступления профессиональных артистов и любительских коллективов. В общеобразовательных, профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведениях создавались кружки, студии, любительские ансамбли. Активную культурно-просветительскую работу проводило Минское белорусское ученическое объединение (1917–1920 гг.), в рамках которого функционировали хоровой и драматический кружки [6, с. 172]. Кружки художественной самодеятельности создавались в средних специальных учебных заведениях. Хоровые кружки, например, существовали в

Белорусских педтехникумах (1921–1927 гг.) [7, с. 462]. При сельскохозяйственном институте в Горках действовала Белорусская секция студентов (1917–1924 гг.) с отделами музыкального, театрального искусства. В учреждениях образования обозначенного типа действовали хоровые и театральные кружки, деятельность которых была направлена на формирование эстетических ценностей.

Значительную роль в процессе приобщения народных масс к искусству сыграли музыкальные студии и народные консерватории. В белорусских городах наиболее широкое распространение получили художественные и актерские студии. Что касается музыкального искусства, различные демографические группы населения приобщались к нему в основном посредством народных консерваторий, в которых, по мнению Б. Асафьева, формировалось «…актуальное и славное музыкальное сознание нового слушателя и откуда вырастала новая музыкальная культура навстречу жизненным предпосылкам» [8, с. 133]. Право получить базовое музыкальное образование имели все желающие независимо от социального положения и возраста. Анализ контингента консерваторий показывает, что среди слушателей были дети и взрослые, те, кто стремился получить углубленную музыкальную подготовку, а также те, для кого слушание музыки было своеобразным хобби. Процесс создания народных консерваторий был сложным. В условиях экономического упадка, вызванного событиями Первой мировой и гражданской войн, не доставало музыкальных инструментов, нот, помещений для занятий, не хватало высококвалифицированных преподавателей. Однако уже в 1920-х гг. народные консерватории существовали в Бобруйске (1921 г.), Витебске (1920 г.), Гомеле (1919 г.), Минске (1919 г.). Директором Витебской народной консерватории являлся выпускник Петербургской консерватории М. Малько, Гомельской – высокопрофессиональный музыкант из Москвы Н. Назаров. В Витебске на фортепианном отделении консерватории в качестве преподавателей значились выпускники Петербургской консерватории Э. Бай, М. Дубасов, В. Мерин, И. Светловская, А. Штейн, Е. Шуман и др. [1, с. 158].

Исследование структуры и уровня подготовки в народных консерваториях свидетельствует об отсутствии единого подхода к содержанию и формам обучения в них. Так, в Гомельской консерватории существовали специальная и кратковременная формы обучения. Специально музыкой занимались лица, имеющие ярко выраженные природные способности, развивая которые можно было подготовить профессионального музыканта. Краткосрочно обучались слушатели, желающие лишь первоначально освоить технику музыкального исполнительства. В Витебской консерва-

тории занятия велись на фортепианном, хоровом, инструментальном отделениях, а также по классу композиции. Учебным планом предусматривалось изучение исключительно музыкальных предметов, поощрялась творческая активность в форме концертно-просветительской деятельности учащихся. Во всех консерваториях функционировали любительские коллективы. Широкую известность в это время получили оркестр народных инструментов, вокальные ансамбли Гомельской консерватории, симфонический оркестр Витебской консерватории. Творческие коллективы консерваторий организовывали концерты для рабочих, красноармейцев, жителей белорусских городов и сел. Развитию интереса к музыкальному искусству способствовали также хоровые студии, получившие распространение в ряде городов Беларуси – Гомеле, Климовичах, Минске, Ново-Белице. Так, в Минске известность получили хоровая студия Корофа-Корбут, а также фортепианная студия В. Семашко. Студией в Ново-Белице при заводе «Везувий» руководил А. Я. Туренков.

Оценивая культурно-просветительскую и образовательную деятельность студий и народных консерваторий в целом позитивно, следует отметить, что они не соответствовали насущным потребностям развивающейся национальной профессиональной музыкальной культуры БССР. Недостаточное внимание уделялось глубокому изучению народной музыки, общеобразовательной и углубленной профессиональной подготовке. Тем не менее процесс совершенствования системы художественного образования и воспитания продолжался. В стране велись активные поиски типов учебных заведений, форм образования и воспитания, соответствующих возрастным и психологическим особенностям учащихся.

В начале 1920-х гг. проходит реформа системы художественного образования. Осуществляется дифференциация учащихся по возрасту, разграничены задачи и содержание обучения в начальных, средних специальных и высших учебных заведениях. В ходе реформы создавались новые типы учебных заведений. В республике открываются детские музыкальные школы – основа для развития среднего специального музыкального образования. В них дети обучались с семилетнего возраста. Музыкальные школы в это время были созданы в Бобруйске (1927 г.), Гомеле (1923 г.), Минске (1926 г.), Могилеве (1919 г.) и других белорусских городах.

Особая роль в подготовке профессиональных кадров для белорусского национального музыкального искусства отводилась музыкальным техникумам, в которых происходило становление представителей отечественной композиторской и исполнительской школ. Так, в Минском музыкальном техникуме композиторское мастерство постигали будущие

выдающиеся композиторы Беларуси В. Оловников, А. Богатырев, Н. Соколовский. Техникумы музыкального профиля, по мнению В. П. Прокопцовой, давали не только профессиональное образование, но и объединяли все музыкально-исполнительские и теоретико-исследовательские силы республики [1, с. 164]. Таким образом, в первые десятилетия XX в. диверсификация системы художественного образования и эстетического воспитания субъектов художественной культуры, в общих чертах, завершилась. Следующей ступенью диверсификации отечественной системы художественного образования и воспитания станет создание в последующие десятилетия высших учебных заведений: Белорусской государственной консерватории, Театрально-художественного института, Минского института культуры.

Библиографические ссылки

1. *Пракапцова В. П.* Мастацкая адукацыя ў Беларусі. Мінск : Бел. ун-т культуры, 1999.
2. *Шыбека З. В., Шыбека С. Ф.* Мінск : Старонкі жыцця дарэвалюцыйнага горада. Мінск : Полымя, 1994.
3. *Капилов А. Л., Ахвердова Е. И.* Музыкальная культура Беларуси XIX – начала XX века. Минск : ИСЗ, 2000.
4. Гісторыя беларускага мастацтва : у 6 т. / рэдкал. : С. В. Марцэлеў (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск : Навука і тэхніка, 1990. Т. 4 : 1917–1941 гг. / рэд.: Л. М. Дробаў, П. А. Карнач.
5. Асвета і педагагічная думка ў Беларусі : са старажытных часоў да 1917 г. / М. А. Ткачоў [і інш.] ; пад рэд. М. А. Лазарука [і інш.]. Мінск : Нар. асвета, 1985.
6. *Ляхоўскі У.* Мінская Беларуская вучнёўская грамада // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі : у 6 т. / рэдкал. : М. В. Біч [і інш.] ; прадм. М. Ткачова. Мінск : БелЭн, 1993. Т. 5 : М–Пуд. С. 172.
7. *Васілеўская Н. У.* Беларускія педагагічныя тэхнікумы // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі : у 6 т. / Беларус. Энцыкл. ; рэдкал. : М. В. Біч [і інш.] ; прадм. М. Ткачова. Мінск, 1993. Т. 1 : А–Беліца. С. 462.
8. *Асафьев Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л. : Музыка, 1973.

УДК 947.6

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В НАЧАЛЕ XX В.

М. А. Ступакевич

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, ул. Ожешко, 22, 230023, г. Гродно, Беларусь, marina.mazarini@mail.ru

В статье рассматриваются особенности развития женского педагогического образования в Беларуси в начале XX в. Раскрывается роль в подготовке женских педагогических кадров для начальной школы 8-х педагогических классов при женских гимназиях, дается сравнительный анализ нормативных документов, регулирующих функционирование педагогических классов. Выделяются отличительные черты учебно-воспитательного процесса в дополнительных классах, способы и методы преподавания. Особенное внимание уделяется анализу учебных планов и программ, постановке практической подготовки учениц. Характеризуются специальные женские педагогические учебные заведения, открытые в начале XX в.

Ключевые слова: женское педагогическое образование; женская гимназия; педагогический класс; женская учительская семинария; учебный план; учебная программа; методика преподавания.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF WOMEN'S PEDAGOGICAL EDUCATION IN BELARUS AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

M. A. Stupakevich

Yanka Kupala State University of Grodno, Ozheshko Str., 22, 230023, Grodno, Belarus, marina.mazarini@mail.ru

The article examines the features of the development of female pedagogical education in Belarus at the beginning of the XX century. The role in the training of female pedagogical personnel for primary school of 8 pedagogical classes at female gymnasiums is revealed, a comparative analysis of the normative documents regulating the functioning of pedagogical classes is given. The author highlights the distinctive features of the educational process in additional classes, methods and methods of teaching. Particular attention is paid to the analysis of curricula and programs, the setting of the practical training of female students. Special female pedagogical educational institutions, opened in the beginning of the XX century, are characterized.

Keywords: female gymnasium; female pedagogical education; pedagogical classes; women's teacher's seminary; curriculum; teaching methods.

Существенные изменения в социально-экономическом положении Беларуси второй половины XIX в. создавали необходимость в более широком развитии народного образования. Школьная реформа, которая начала проводиться в 1860-е гг., неизбежно поставила на повестку дня проблему подготовки педагогических кадров, без решения которой серьёзная реорганизация народного образования была невозможна. Увеличение числа девочек, обучавшихся в народных начальных училищах диктовало необходимость привлечения к педагогической деятельности и женщин. Педагоги-реформаторы того времени (К. Д. Ушинский, Н. А. Вышнеградский, В. Я. Стоюнин и др.) определяли призвание женщины в обществе как обязанность воспитывать и говорили о необходимости педагогического образования для женщин [1, с. 541].

Одной из форм подготовки девушек к педагогической деятельности стали дополнительные 8-е классы при женских гимназиях (в мужских гимназиях педагогическая подготовка отсутствовала). Первым документом, допускавшим возможность создания педагогических классов, было «Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» 1870 г. В 1874 г. вышло «Положение о педагогических классах» («Учебный план»), которое носило более конкретный характер. Оно содержало учебный план с набором определенных предметов. В «Положении» были выделены общеобязательные (общеобразовательные) и специальные предметы, виды практической подготовки, больше времени рекомендовалось отводить на педагогическую подготовку (3 часа вместо 2-х по «Положению» 1870 г.) [2, с. 58]. Недостатки, имевшие место в «Положении» 1874 г., обусловили разработку нового документа, позволившего усовершенствовать деятельность педагогических классов. В 1899 г. был создан «Учебный план и программы учебных предметов для VIII дополнительного класса женских гимназий Московского учебного округа», который стал основой организации педагогического процесса в 8-х классах женских гимназий во многих учебных округах вплоть до революции 1917 г. Помимо перечня изучаемых предметов, «Учебный план» 1899 г. содержал подробные программы по всем предметам (общеобразовательным и специальным) с методическими указаниями и рекомендациями для преподавателей, списки литературы (основной и дополнительный), условия приема в педагогический класс, требования к организации педагогического процесса, вводил итоговые испытания. Данный «Учебный план», как и предыдущий, допускал и более подробную разработку занятий педагогическими советами с учетом местных условий. Тремя названными документами регулировалась деятельность педагогических классов. Согласно «Положению» 1874 г. и «Учебному плану» 1899 г.,

ученицы изучали общеобязательные предметы и один (или два) специальных, избранных по собственному желанию [1, с. 539].

В Беларуси процесс открытия 8-х педагогических классов получил развитие только в начале XX в. Педагогические классы появляются здесь в годы революции 1905–1907 гг. как результат некоторых демократических уступок правительства в области народного просвещения. Первые из них были открыты в Полоцке (1906 г.), Бобруйске (1907 г.), Бресте (1907 г.), Витебске (1907 г.). В 1906–1915 гг. педагогических классов насчитывалось 7 (с 271 ученицей). Наступившая после поражения революции реакция затормозила этот процесс. До 1915 г. к существующим добавляются педагогические классы в Минске (1908 г.), Гомеле (1909 г.), Пинске (1910 г.), в 1910 г. было открыто словесное отделение дополнительного 8-го класса при Гродненской Мариинской гимназии [3, с. 15].

Вопрос о принятии или непринятии ученицы решался Педагогическим Советом гимназии. В 8-й класс гимназии без экзаменов принимались ученицы, окончившие данную гимназию и имеющие оценку не ниже 4 в аттестате за 7 классов по тем предметам, которые избирались ими в качестве главных для изучения в 8 классе. Без экзаменов могли поступать и ученицы других гимназий, окончившие основной 7-классный курс. Все другие должны были сдавать вступительные экзамены по всем предметам общего курса гимназии. Так, почти половина поступивших в 1908 г. в 8-й класс Минской министерской женской гимназии заканчивали другие учебные заведения, среди которых Минская частная гимназия Левитской, Минская Мариинская гимназия, Минское женское духовное училище, Ковенская и Харьковская женские гимназии [4, л. 8].

Обучение в педагогическом классе было платным и составляло 80-100 руб. в год. Ученицы, пользующиеся стипендиями и в общеобразовательных классах, сохраняли их и при поступлении в 8 класс. Занятия начинались 9 сентября [5, л. 19; 6, л. 20; 7, л. 53]. Обычно они проводились в здании гимназии после обеда: от 16.30 до 20.00 часов. Классы не имели своей учебной базы и находились в подчинении начальниц гимназий или директора, которые отвечали за организацию и руководство всем учебно-воспитательным процессом. В педагогическом отделении работали не только преподаватели женских гимназий, но и других средних учебных заведений. Для чтения специальных предметов необходимо было иметь педагогическое образование.

Учебный план 8-го класса, как уже отмечалось, включал как общеобязательные, так и специальные предметы. Общеобязательные – Закон Божий с краткой его методикой, педагогика, методика начального обучения русскому языку, арифметика с методикой начального обучения

арифметике. Из специальных преподавались русская словесность, математика (геометрия, тригонометрия, алгебра), история с методикой, география с методикой, французский и немецкий языки [8, л. 1]. Учебный табель предполагал следующее количество уроков в неделю: Закон Божий – 2 урока, педагогика – 3 урока, методика начального обучения русского языка – 3 урока, арифметика с методикой начального обучения – 3 урока, физика – 2 урока. На занятие каждому из специальных предметов отводилось по 3 урока в неделю. Учебная неделя длилась 6 дней. Из приведенных данных видно, что теоретическая нагрузка обучающихся была небольшой: 14 часов при одном специальном предмете и 17 часов при двух. Она не превышала 40–50% учебного времени. Остальное учебное время использовалось на педагогическую практику [2, с. 59]. Допускалось также введение других дополнительных предметов по усмотрению начальства гимназии. Так, в Витебской Алексеевской гимназии балловая книга за 1911-1912 учебный год приводит оценки учениц по следующим предметам: детская литература, законоведение, методика графического искусства, природоведение, гигиена и физиология [9, л. 2]. В Минской гимназии Министерства народного просвещения также преподавался латинский язык (в 1-й четверти) [4, л. 8]. Предметы в педагогическом классе изучались в объеме полного курса мужских гимназий, что было явлением прогрессивным, так как учебный курс женских гимназий предполагал меньший объем знаний [10, с. 21],

Программа по педагогике представляла собой собрание сведений из дидактики, теории воспитания, физиологии, психологии, школьной гигиены. Состояла она из следующих разделов: физическое воспитание, духовное воспитание, дидактика. В разделе истории педагогики ученицы знакомились с биографиями и основными произведениями Сократа, Платона, Аристотеля, Лютера, Герберта и др. Этот ряд включал 24 фамилии (наследие русских педагогов не изучалось). Хотя на педагогику отводилось 3 часа в неделю, обилие учебного материала ставит под сомнение глубину и прочность его усвоения. Невысокий уровень профессиональной подготовки в педагогических классах отмечал в своем отчете директор Минской женской гимназии, ссылаясь при этом на отсутствие специальных учебников. В отличие от учительских семинарий и педагогических курсов в 8-х классах женских гимназий использовался весьма ограниченный круг учебников и учебных пособий. В педагогическом классе Минской гимназии, например, список таковых по всем предметам курса состоял всего из книг 12-ти названий 11 авторов [11, л. 27].

Кроме общих и избранных специальных предметов ученицы должны были выполнять практические упражнения. Они представляли собой

письменные работы (классные и домашние) по педагогике и избранным специальным предметам на темы, предложенные преподавателями. Также важное место отводилось педагогической практике. Практика проходила на базе приготовительного и низших 3-х классов гимназий. Вначале гимназистки присутствовали на уроках, знакомясь со школьными порядками и приемами преподавания, в дальнейшем сами давали пробные открытые уроки под руководством классного учителя и учителя-инспектора городских училищ. На уроках присутствовали также начальник гимназии или главная надзирательница, учитель, преподающий данный предмет в 8 классе, и воспитанницы педагогического класса, избравшие этот же предмет. На открытых уроках, кроме проверяющих, могли присутствовали учителя других классов Каждый проведенный ученицами урок детально разбирался в их присутствии, указывались его недостатки и достоинства, давались рекомендации. При некоторых гимназиях учреждались образцовые школы для прохождения практики, для практического ознакомления «педагогичек» со школьными порядками и методикой предметов и приобретения навыка в преподавании [12, л. 2]. Также все ученицы 8-го класса в первом полугодии обязаны были посещать уроки русского языка и арифметики в приготовительном и 1 классах гимназии. Кроме этого, каждая ученица посещала в трех низших классах уроки по тем предметам, по которым она желала получить звание домашней наставницы. Под надзором главной и классной надзирательниц ученицы также исполняли обязанности помощницы по надзору за воспитанницами младших классов в свободное от уроков время. Иногда им вверялось наблюдение за группой младших воспитанниц или даже над целым классом [5, л. 15]. Однако основное место в организации практики отводилось пассивному наблюдению за работой учителя. Норма самостоятельных практических уроков не устанавливалась. В среднем она составляла по всем предметам начальной школы 6-11 уроков в год (в мужских учительских семинариях – 20). Не требовалось строгое выполнение правил оформления конспектов. Можно было ограничиться лишь указанием предмета, названием темы и более или менее подробно описать ход занятий. Итоговая отметка по практике не выводилась, в свидетельстве об окончании учебного заведения отмечался сам факт ее выполнения [13, л. 1].

В конце прохождения педагогического класса ученицы подвергались выпускным экзаменам (испытаниям). Посторонние лица, не состоявшие в числе учениц, не имели права сдавать такие экзамены. Комиссия решала вопрос о допущении каждой ученицы к экзаменам. Также по каждой из них комиссия обсуждала «степень нравственности и умственной зрелости», достигнутые успехи по каждому предмету и уровень подготов-

ленности к педагогической деятельности. При таком обсуждении принимались во внимание отношение ученицы в течение года к ее педагогическим обязанностям, умение применять к делу воспитания и обучения правил педагогики, дидактики и методики преподавания, интерес и прилежание учениц к изучению предметов, их поведение [14, л. 27; 15, с. 17]. Ученицы, получившие по всем предметам оценки не ниже 3-х, получали свидетельство на право получения звания домашних наставниц. Для получения звания учительницы народного училища необходимо было пройти практику в начальной школе.

Являясь родоначальником женского педагогического образования, педагогические классы определенное время были единственным видом учебного заведения, осуществлявшим педагогическую подготовку женщин. Благодаря этому женщины становились не только материально независимыми, но и имели теперь право на получение пенсии, обретая тем самым социальную защищенность. Так как женские гимназии были всесословными, это обуславливало доступность получения педагогического образования представительницам всех слоев и позволило занять ведущие позиции в подготовке учительских кадров для начальной школы.

В начале XX в. в Беларуси получило некоторое развитие женское специальное педагогическое образование. В 1908 г. было принято положение о женских учительских семинариях, в которых девушки могли получить педагогическое образование. Однако только в мае 1911 г. Министерство народного просвещения дало разрешение учредить такую семинарию в г. Орше.

Оршанская женская учительская семинария была открыта 1 июля 1911 г. Ее открытие приурочили к 50-летию отмены крепостного права в России. Она стала первой женской учительской семинарией в Беларуси. Перед семинарией была поставлена задача подготовки учительниц для народных начальных училищ. Учебный план предусматривал изучение следующих дисциплин: закон Божий и церковнославянское чтение, русский и церковнославянский язык, педагогика, арифметика, геометрия, история, география, природное и сельское хозяйство, физика, чистописание, рисование, музыка, гимнастика и физические упражнения, ручной труд (дамские рукоделия), практические занятия. Практические занятия проводились в действовавшем при семинарии образцовом начальном училище. До 1917 г. аналогичные учебные заведения также открылись в Борисове (1914 г.), Гомеле (1915 г.) и Бобруйске (1916 г.). Женские семинарии были бесплатными учебными заведениями. Срок обучения в семинариях составлял 4 года: 1 год в подготовительном классе и 3 года в основном [16, с. 6-7].

15-го января 1909 г. были открыты Минские женские педагогические двухгодичные курсы. Они предназначались для подготовки учительниц народных училищ. При курсах существовало образцовое начальное училище в 2-х комплектах для практических занятий 2-го класса. На курсах преподавали педагогику и дидактику, русский язык с церковнославянским, методику русского языка, арифметику и методику арифметики, геометрию, историю, географию, естествознание с начальными сведениями по сельскому хозяйству, гигиену со сведениями о первой помощи, физику, чистописание, пение, черчение и рисование, рукоделие, гимнастику, проводились практические занятия по русскому языку, рукоделию и гимнастике, арифметике, чистописанию, пению, черчению и рисованию. Образцовую школу каждый день посещали две курсистки по очереди. Краткосрочные педагогические курсы были открыты также в других городах при женских училищах (в Чаусах, Мстиславле, Витебске) [17, д. 1, л. 80–85].

Следует отметить, что в Министерстве народного просвещения Российской империи на то время не существовало единой концепции профессионального женского образования, в том числе и педагогического. Огромная потребность общества в грамотных женщинах приводила к тому, что на местах по частному почину и нередко вопреки желанию правительства создавались женские учебные заведения. Открытые в Беларуси в начале XX в. 8-е педагогические классы женских гимназий и женские учительские семинарии заложили основу дальнейшему развитию педагогического образования, создали образ женщины-педагога, впервые предоставили женщинам доступ в сферу интеллектуального труда.

Библиографические ссылки

1. *Стоюнин В. Я.* Образование русской женщины // Педагогические сочинения. СПб. : Типография Училища Глухонемых, 1892. С. 512–545.
2. *Плетенева И. Ф., Емельянова Н. Р.* Подготовка учительниц в педагогических классах женских гимназий России второй половины XIX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 1. Т. 2. С. 58–61.
3. *Чеснокова О. И.* Женское образовательное движение в России и Беларуси // Адукацыя і выхаванне. 2003. № 3. С. 13–17.
4. Национальный исторический архив Беларуси (далее – НИАБ). Фонд 468. Опись 1. Дело 367.
5. НИАБ. Фонд 2604. Опись 1. Дело 82.
6. НИАБ в Гродно. Фонд 39. Опись 1. Дело 9.
7. НИАБ. Фонд 468. Опись 1. Дело 354.
8. НИАБ в Гродно. Фонд 39. Опись 1. Дело 588.
9. НИАБ. Фонд 2604. Опись 1. Дело 164.

10. *Емельянова Н. Р.* Педагогические классы при женских гимназиях как феномен российской системы образования второй половины XIX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 3. С. 20–25.

11. НИАБ. Фонд 468. Опись 1. Дело 261.

12. НИАБ в Гродно. Фонд 39. Опись 1. Дело 13.

13. НИАБ. Фонд 468. Опись 1. Дело 630.

14. НИАБ. Фонд 2265. Опись 1. Дело 20.

15. План и программы VIII-го педагогического класса Двинской женской гимназии. Двинск : Типография «Двинского Листка», 1909.

16. *Ершова Л. В.* От учительской семинарии до университетского колледжа : исторический очерк. Орша : Оршанская типография, 2011. С. 6–7.

17. НИАБ. Фонд 479. Опись 1. Дело 1.

2. СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ, АКТУАЛЬНЫЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ

УДК 364

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: АНАЛИЗ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Афанасьева Т. С. [1)]***, Мархонов Д. С.*** [2)]

[1)]*Белорусский государственный университет, ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, aftania@mail.ru*
[2)] *Белорусский государственный экономический университет, Партизанский пр., 220070, г. Минск, Беларусь, aftania@mail.ru*

В данной статье автор анализирует результаты анкетирования студентов по вопросу качества преподавания психолого-педагогических дисциплин, выявляет позитивные и негативные тенденции и аспекты для совершенствования, в статье раскрывается потенциал данных дисциплин для формирования компетенций современного специалиста.

Ключевые слова: психолого-педагогические дисциплины; потенциал в подготовке; качество преподавания.

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS: FEEDBACK ANALYSIS

Afanasieva T. S. [1)]***, Markhonau D. S.*** [2)]

[1)]*Belarusian State University, Kalvariyskaya Str., 9, 220004, Minsk, Belarus, aftania@mail.ru*
[2)] *Belarusian State Economic University, Partizanski Av., 26, 220070, Minsk, Belarus, aftania@mail.ru*

In this article, the author analyzes the results of a survey of students on the quality of teaching psychological and pedagogical disciplines, identifies positive and negative trends and aspects for improvement, the article reveals the potential of these disciplines for the formation of competencies of a modern specialist.

Keywords: psychological and pedagogical disciplines; potential in training; quality of teaching.

Обратная связь в образовательном процессе является эффективным методом диагностирования его качества. Деятельность по комплексной оценке процесса и результата изучения дисциплины субъективирует для студента образовательный процесс, выполняет рефлексивную, аксеологическую, акмеологическую функции придает ему осмысленность. Для педагога обратная связь – это инструмент, который дает представление о том, в какой мере достигаются образовательные цели, насколько удовлетворены студенты культурой преподавания, методами и содержанием учебной дисциплины; позволяет выявить симулякры; определить аспекты для коррекции и зоны улучшения.

С целью анализа качества преподавания психолого-педагогических дисциплин на кафедре педагогики и проблем развития образования БГУ каждый семестр осуществляется анкетирование студентов, результаты которого позволяют заключить следующее.

Дисциплины психолого-педагогического цикла играют большую роль в формировании социально-личностных и профессиональных компетенций обучающихся в классическом университете. Анализ анкет показал высокую удовлетворенность качеством преподавания дисциплин «Педагогика», «Основы педагогики» и специальных модулей.

Анкетирование студентов педагогических специальностей показало, что влияние дисциплины «Педагогика» на теоретическую и практическую подготовку обучающихся достаточно высокое (более 2/3 студентов выбрали оценки 5 и 4 по пятибальной шкале). Анкетирование показало корреляцию данной оценки и посещаемости занятий: чем меньше занятий посетил студент, тем ниже выбранная им оценка влияния дисциплины на подготовку студентов. Полезность дисциплины «Педагогика» для будущей работы связана не только с качеством преподавания дисциплины, но и ориентированностью студентов на педагогическую профессию, поэтому у большинства опрошенных сформировалось пожелание расширить содержание дисциплины и объем часов на ее изучение.

Анализ ответов позволил проранжировать формы и методы обучения, выявить предпочтения студентов в выборе форм организации обучения. Студенты высказались за применение активных форм и методов обучения, которые позволяют проявить творческий потенциал, обеспечивают коллективную мыследеятельность и многофакторную коммуникацию в процессе обучения. Только в 15% анкет указано, что лекции (хотя проводились проблемные лекции, интерактивные лекции) относятся к числу наиболее удачных организационных форм обучения. Более 50% студентов считают уместными все формы и методы проведения занятий, а их содержательное наполнение оптимальным. Студенты предлагают использовать

разные формы проведения дебатов (5,6%), включить эссе как форму контроля знаний (1,4%), добавить просмотр фрагментов фильмов, создание презентаций студентами (1,4%) и даже посещение занятий в учреждениях образования (1,4%). От лекционно-семинарского курса студенты ожидают получение конкретных советов (в разных вариантах формулировки – 8,4%) для организации процесса обучения, проведения отдельных этапов урока, разрешения различных конфликтов, возникающих в педагогической деятельности. По оценкам студентов следует уменьшить количество (или полностью отказаться) от использования тестов как формы контроля знаний (19,6%).

Наиболее важным, по мнению обучающихся, теоретическим материалом, который они освоили в рамках дисциплины «Педагогика», является тема «Воспитание» (50% выборов), затем следуют «Педагогические способности» и «Личность учителя» (33%), далее – планирование урока (25%), организация учебного процесса (23%). Упоминались также методы обучения, критерии оценки результатов учебной деятельности школьников, развитие личности. Все это показывает, с одной стороны, наличие у студентов интереса к педагогической деятельности, с другой – понимание важности и трудности собственного профессионального выбора.

Стоит отметить, что студенты все же больше интересуются процессом обучения: правильное планирование и организация урока, методы и технологии обучения и воспитания и т. п. Данные анкетирования убеждают в правильности распределения учебного времени между тематическими разделами в соответствии с действующей типовой программой, а также позволяют предположить логичность разработки спецкурса по теории и методике воспитательной работы.

Большой интерес и полезность для последующей профессиональной деятельности носили занятия, проводимые на базе Лицея БГУ (Можар Е.Н.). В результате таких занятий происходит погружение в реальный образовательный процесс и отработка полученных теоретических знаний на практике.

Анализ ответов показал, что материал, предлагаемый для изучения, является доступным и посильным. В большинстве ответов было указано, что сложностей не было, единичные ответы, связаны со следующими темами: методы обучения и воспитания (8,4%), методология (4,2%), система образования (2,1%). Можно сказать, что студентам сложно работать с темами, имеющими выраженную междисциплинарность и/или характеризующимися необходимостью освоить большой массив информации.

Примечательно, что студенты не только интересуются педагогикой в узкопрофессиональном смысле (способы преподавания, игровые формы

и технологии обучения и т. п.), но и хотели бы исследовать педагогические проблемы на основе своей будущей профессиональной деятельности. Часть студентов (7%) изъявила желание исследовать различные психологические аспекты обучения и воспитания детей в учреждениях образования и в семье.

Опрос также показал, что у студентов не в полной мере сформированы навыки планирования самостоятельной работы, а также коммуникативные и информационные компетенции, которые являются базовыми для успешного освоения любой учебной дисциплины.

Большое число студентов указали на достаточное количество учебно-методических материалов, однако это не облегчает поиск информации, т.к. она противоречива, иногда сложна для восприятия.

В анкетах есть конструктивные пожелания: подкреплять теорию практикой (проводить практические занятия в школе, просматривать и анализировать «живые» уроки), изучить нетрадиционные способы (формы и методы) преподавания, познакомиться с особенностями работы с одаренными/трудными/проблемными детьми, а также с детьми, имеющими особенности психофизического развития, более подробно изучить методику работы с родителями, освоить практически способы поведения в конфликтной ситуации и технологии разрешения конфликтов с учениками, освоить конкретные приемы привлечения внимания и его поддержания на уроке, формирования отдельных личностных качеств у учеников (уважения к педагогу, дисциплинированность).

Полученные при анкетировании данные позволяют сделать вывод о недостаточном уровне психологических знаний студентов; стремлении обучающихся получить преимущественно прикладные знания о работе учителя.

Студенты непедагогических специальностей выделяют своевременность, содержательность, полезность курса «Основы педагогики», особо отмечают активные формы и методы работы, диалогичность и проблемность изложения материала, большие возможности для реализации творческого потенциала. 62% отмечают полезность и необходимость знаний в области педагогики в реальной жизни. 24% полагают, что после изучения курса «Основы педагогики» смогут найти проверенную информацию для решения возникающих по ходу жизни проблем психолого-педагогического характера.

Студенты отмечают, что дисциплина помогает лучше понять себя и окружающих, разобраться в ситуациях, происходящих с ними и сконструировать оптимальные стратегии их решения. Отмечают активные формы и методы работы, возможность нестандартных и разновариатив-

ных решений, создание ситуаций, стимулирующих интеграцию знания из разных областей. Отмечают дефицит и необходимость дисциплин, изучающих человека в образовательном процессе.

Мотив посещения лекций и семинаров: интересные и полезные знания (82 %), интересные формы работы (67 %).

По мнению студентов, что является объективным (студенты изучают философию одновременно с основами педагогики и, следовательно, не овладели методологией науки на должном уровне), наиболее трудной в содержании дисциплины является тема «Методология педагогики и методы педагогических исследований» (59,2% участников опроса выставили отметку, указывающую на максимальный уровень сложности). Выбор остальных тем был несистематическим, что указывает на индивидуально-личностные особенности восприятия учебного материала. Наибольший интерес и наибольшую важность для будущей профессиональной деятельности студенты увидели у тем «Самосовершенствование личности» (55,5%), «Семейное воспитание» и «Личность и творчество» (по 44,4%). Эти же темы признаны также значимыми для профессиональной деятельности. Таким образом, содержание дисциплины «Основы педагогики» отвечает индивидуально-личностным и социально-профессиональным интересам и потребностям студентов.

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что необходимо большая ориентированность на междисциплинарность и связь с будущей профессиональной деятельностью при конструировании содержания педагогических дисциплин. Особенно интересны студентам знания по самосовершенствованию, конструктивному общению, семейному воспитанию.

Следует отметить, что абсолютное большинство анкет содержат общую положительную оценку дисциплины, более половины (59,2%) анкет не содержат никаких рекомендаций («все хорошо», «все устраивает», «ничего не менял бы», «все отлично» и т. п.). Среди пожеланий для совершенствования читаемых курсов: снижение наукоемкости, содержание читаемых курсов необходимо сделать еще более прикладным, увеличение количества активных и интерактивных форм и методов проведения занятий, разработку учебных материалов на белорусском языке. Студенты высказали предложение о перераспределении часов в рамках модуля в пользу психолого-педагогических дисциплин. Студенты также отмечают, что изучение данной дисциплины оптимально не ранее 2 курса (сейчас данная дисциплина изучается преимущественно на первом курсе).

Опрос магистрантов кафедры дал основание заключить, что психолого-педагогические дисциплины оказали существенное влияние на их

теоретическую и практическую подготовку как педагогов и как исследователей. Ответы показали, что изучение данных дисциплин формирует у магистрантов ориентировочную основу для понимания сущности исследовательской деятельности в педагогике и ее практического осуществления. На первом месте по числу выборов оказались общеучебные, универсальные компетенции, которые были сформированы в период обучения в магистратуре: умение видеть и формулировать проблему, умение планировать и прогнозировать, умение критически мыслить, умение работать в команде, умение выступать перед аудиторией и взаимодействовать с ней, умение анализировать конкретную педагогическую ситуацию, умение выбирать адекватные педагогические технологии. Все это свидетельствует о высокой практической значимости дисциплины для профессионального становления будущих педагогов-исследователей.

Следует отметить, что положительное отношение к изучаемым дисциплинам и активность при их освоении, по мнению самих магистрантов, формировались и поддерживались за счет разнообразия активных форм и методов, применявшихся на занятиях.

По результатам анкетирования можно заключить, что дисциплины психолого-педагогического цикла играют большую роль в формировании социально-личностных и профессиональных компетенций современного специалиста. Преподавание данных дисциплин имеет свою специфику: необходимо использовать междисциплинарный подход и осуществлять связь с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, содержание дисциплин должно быть максимально практико ориентированным – осознание будущими специалистами практической значимости психолого-педагогического знания для повседневной жизнедеятельности, для личностной и профессиональной самореализации. Задача дисциплин дать студенту не «сухие» факты, а то, что нельзя просто взять из открытых источников, то, что будет ему полезно и интересно, что заставит искать дальше. Предлагаемый для изучения материал должен быть субъективирован за счет рефлексии, иметь личностный смысл для каждого студента, учитывать мотивы и потребности личности. Необходимо использовать преимущественно активные формы и методы обучения: проблемное, перевернутое обучение; комментированная лекция с использованием активных и эвристических приемов мотивации и стимулирования учебно-исследовательской деятельности студентов (эвристическая беседа, анализ ситуации, работа с текстом, работа в парах и рефлексия результатов, просмотр и анализ коротких видеоматериалов и др.); кейс-метод; технология обучения как исследования; дискуссия; дебаты; мозговой штурм; деловая игра; эвристические приемы усвоения ключевых понятий и идей

(например, синквейн); работа в командах, парах; техники коллективного анализа и рефлексии (SWOT, PEST); педагогические видеомастерские и др. Включение студента в многообразные виды событийной деятельности (событие – ситуация, которая «переживается и осознается человеком как значимая (поворотная) в его развитии», когда человек обретает новые знания, наращивает компетентности, формирует собственную субъектность, вынужден менять стереотипы действий [1]), составляющей предметный и социальный контекст профессиональной подготовки позволит повысить их учебно-познавательную мотивацию и, как следствие, качество подготовки в университете.

Библиографические ссылки

1. *Жилина М. Ю.* Образовательное событие : варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях : содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : материалы Всерос. науч.-метод. семинара «Стандарты тьюторской деятельности : теория и практика», Москва, 18–19 мая 2009 г. / Акад. повыш. квалиф. и проф. переподг. работников образования ; науч. ред. Т. М. Ковалева ; отв. ред. А. А. Теров, М. Ю. Жилина. М., 2009. С. 152–158.

УДК 371.1

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX ВЕКА)

Ю. А. Бурдельная

ЧОУ ВО «Сибирский юридический университет», ул. Короленко, 12, 644010, г. Омск, Россия, burdelnayaua@mail.ru

В статье проводится краткий анализ развития научных знаний об управлении образованием во второй половине XX века. Осуществлена попытка выделить условия и факторы становления теории управления образованием в отечественной педагогике в указанный период, приводится краткая характеристика этапов становления и развития научных взглядов об управлении образованием. Автор обобщает исследования, посвященные истории формирования научных знаний об управлении образованием, характеризует его сложный путь от формального предъявления инструктивных требований в рамках советского школоведения до развития идей образовательного менеджмента. Приведенный в статье краткий обзор педагогических диссертационных исследований за период с 2012 по 2019 гг. дает основание утверждать, что острота управленческой проблематики не пропадает, а также позволяет выделить недостатки этих исследований.

Ключевые слова: управление; управление образованием; педагогический менеджмент; школоведение; история образования.

FEATURES OF THE FORMATION OF THE THEORY OF EDUCATION MANAGEMENT IN RUSSIAN PEDAGOGY (THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY)

Y. A. Burdelnaya

Siberian judicial university, Korolenko Str., 12, 644010, Omsk, Russia, burdelnayaua@mail.ru

The article provides a brief analysis of the development of scientific knowledge about the management of education in the second half of the XX century. An attempt is made to identify the conditions and factors of the formation of the theory of education management in Russian pedagogy during this period, a brief description of the stages of formation and development of scientific views on education management is given. The author summarizes the research devoted to the history of the formation of scientific knowledge about the management of education, characterizes its difficult path from the formal presentation of inStructional requirements within the framework of Soviet school studies to the development of ideas of educational management. The brief overview of pedagogical dissertation research given in the article for the period from 2012 to 2019 gives grounds to assert that the acuteness of managerial issues does not disappear, and also allows us to highlight the shortcomings of these studies.

Keywords: management; educational management; pedagogical management; school study; history of education.

Современная теория управления образованием прошла сложный путь в своем становлении и развитии. Многими выдающимися российскими педагогами (К. Д. Ушинским, Н. Ф. Бунаковым, А. Н. Корфом, Н. И. Пироговым и др.) высказывалось множество идей о повышении эффективности управления школой, демократизации школьной жизни. Однако все эти идеи не стали основой для возникновения области научных знаний об управлении образованием, а остались в рамках классической педагогики. И лишь в конце 20-х гг. в рамках школоведения начинается процесс выделения вопросов управления образованием из общих дидактических и воспитательных вопросов классической педагогики.

Вопрос становления и развития теории управления образованием в различных аспектах поднимался в работах российских исследователей в начале XXI века. Так, например, рассматривались вопросы становления понятийного аппарата внутришкольного управления в России (В. С. Шаповалова, 2000); развития теории внутришкольного управления в России в 80–90-е годы XX века (Е. Ф. Иващенко, 2002) и идей мотивационного подхода к управлению образовательным учреждением в трудах отечественных педагогов XX в. (О. А. Новикова, 2003); генезиса категории «внутришкольное управление» в отечественной педагогике последней трети XX века (Н. И. Чуракова, 2003); исследование педагогического наследия Ю. А. Конаржевского (И. В. Илюхина, 2004); теоретико-методологические основы внутришкольного управления в отечественной педагогике (В. Е. Цибульникова, 2010). В этих работах были заложены основы историко-педагогического и науковедческого исследования вопросов, посвященных становлению и развитию научных знаний об управлении образованием в отечественной педагогике, но дальнейшего продолжения этой работы не последовало.

Исследователи по-разному определяют этапы становления теории управления образованием, но их мнения сходятся в одном: особое значение для становления новой области научного знания оказала созданная в 1943 г. Академия педагогических наук РСФСР, в структуре которой под руководством известного педагога А. Н. Волковского начал свою работу сектор школоведения. Работа сектора школоведения была направлена на изучение вопросов организации школьного дела и управления учебно-воспитательным процессом. В книге «Школоведение», изданной под редакцией А. Н. Волковского и М. П. Малышева, впервые в отечественной педагогической литературе появился термин «управление школой» и раскрываются такие понятия, как управление школьным делом, инспектиро-

вание школ и др., а Е. И. Петровский выделяет функции управления (организации учебно-воспитательной работы, педагогического и методического инструктажа работников школы, контроля за работой учителей и других сотрудников) [1; 2]

Рассматривая эволюцию научных взглядов на управление образовательным учреждением Н. В. Немова [3] отмечает, что период 20-х – 30-х гг. характеризовался растворением вопросов управления в ряду общих педагогических и идейно-политических проблем построения новой школы. Но уже на следующем этапе (50–70-е гг.) А. Н. Волковский, М. П. Малышев, Е. И. Петровский на основе ленинских принципов управления начинают формировать подходы к организации школьного всеобуча, инспектирования школ и др. организационно-педагогические вопросы «фактически тождественные тейлоровскому уровню развития научного управления социальными организациями».

Кардинальные изменения в научные взгляды об управлении образованием вносит системный подход, получивший распространение в 70–80-е гг. Появляются работы М. И. Кандакова, Е. С. Березняк, М. Г. Захарова, Ю. А. Конаржевского, Т. И. Шамовой и др. Идеи социального управления, проникшие в педагогику, изменяют терминологический аппарат научных знаний об управления образованием, становятся началом активной исследовательской деятельности в этой области. Традиционное школоведение, которое сводилось к инструктированию руководителей образовательных учреждений, уходит в прошлое, открывая дорогу глубокому теоретическому осмыслению исследователями процессов и явлений в управлении образованием. Однако, несмотря на существенные изменения, стоит отметить что существование «железного занавеса» накладывало серьезный отпечаток на развитие науки в нашей стране. В. С. Лазарев и Н. В. Немова [3; 4] отмечают, что управление как область научного знания развивалась независимо от общих процессов развития мирового научного менеджмента, принципы административного управления оставались незыблемыми, посягательство на них не допускалось.

Новый стимул для развития научных взглядов на управление образованием появился в 80-е гг. Постепенное ослабление идеологических стереотипов, демократизация общественной жизни в стране привело к распространению идеи государственно-общественной (а иногда и общественно-государственной!) системы управления образованием. В 1986 г. в системе АПН СССР создается НИИ управления и экономики народного образования, который немного позже (в 1992–1993 гг.) был преобразован в Институт управления образованием.

Характеризуя этот период, исследователи отмечают глубокое проникновение идей менеджмента в управление образовательным учреждением. Работы Ю. А. Конаржевского, Т. И. Шамовой, М. М. Поташника, П. И. Третьякова применяли идеи научного менеджмента к управлению школой, муниципальными и региональными образовательными системами. Разработанные модели, методы и технологии управления образованием нашли широкое применение в управленческой практике, активно обсуждались на различных конференциях, круглых столах и педагогических чтениях. Процесс формирования области научных знаний об управлении образованием значительно ускорился, школа стала рассматриваться как развивающаяся социальная система.

Обзор педагогических диссертационных исследований за период с 2012 по 2019 гг. дает основание утверждать, что острота управленческой проблематики не пропадает. По данным сайта Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (https://vak.minobrnauki.gov.ru; дата обращения – 05.01.2020) за указанный период подготовлено и защищено около 70 диссертационных исследований (в том числе 11 – на соискание ученой степени доктора педагогических наук), направленных на исследование проблем управления образованием в разных аспектах:

- управление развитием (стратегический менеджмент) образовательных организаций, муниципальных и региональных образовательных систем в контексте национальной образовательной политики и глобальных процессов;
- применение информационных технологий в управлении образовательными организациями;
- управление качеством образования, проектирование моделей управления качеством образования в образовательных организациях различных типов и видов, муниципальных и региональных образовательных системах;
- управление развитием образовательной среды, в том числе электронно-образовательной;
- педагогическое управление деятельностью обучающихся в образовательных организациях различных типов и видов.

Научная новизна и теоретическая значимость данных диссертационных исследований обеспечивает развитие теории управления образованием в отечественной педагогике, дополняя её новыми и конкретизированными понятиями, разработкой конкретных методов и моделей управления различными управленческими процессами. Однако, несмотря на существующий научный базис, многоаспектность и несомненную тео-

ретическую и прикладную значимость исследований, анализ степени разработанности проблемы позволил выявить существенные недостатки:

1) развитие научных знаний об управлении образованием отождествлялось с педагогическими знаниями и господствующими в стране в определенные исторические периоды идеологическими взглядами на особенности управления социальными организациями;

2) развивающийся понятийно-терминологический аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике сложно сопоставим, отличается разрозненностью и многовариантностью контекста трактовок;

3) проблемы управления образованием изучались, как правило, на институциональном уровне и обеспечивали научное развитие категорий «внутришкольное управление», «управление образованием в школе», «педагогический менеджмент», «образовательный менеджмент», «менеджмент в образовании».

Проведенный анализ убеждает в безусловной ценности сформированного научного знания об управлении образованием. Теоретические осмысление сущности управления образованием продолжалось на протяжении второй половины XX в. В отечественной педагогике эта проблема получила теоретическое осмысление в работах виднейших ученых: М. И. Кондакова, Ю. А. Конаржевского, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой, А. М. Цирульникова, П. В. Худоминского. Важнейшие вопросы этой проблемы каждый из них формулировал и обосновывал в логике развиваемых ими концепций, в контексте определенных исторических и социокультурных условий. В результате педагогика получила теоретико-методологический фундамент для развития теории управления образованием.

Библиографические ссылки

1. Вопросы школоведения / А. Н. Волковский [и др.] ; под ред. А. Н. Волковского, М. П. Малышева. М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1952.

2. *Перовский Е. И.* Руководство учебно-воспитательной работой в школе. Москва : Учпедгиз, 1954.

3. *Немова Н. В*. Эволюция научных взглядов на научное управление как основы для определения содержания управленческого образования руководителей школ // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 17–21.

4. *Лазарев В. С.* Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. 1995. № 5. С. 12–18.

5. *Боровков С. Е.* Развитие отечественных взглядов на проблемы внутришкольного управления в XIX – XX в. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4. № 5. URL: http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN516.pdf (дата обращения: 15.04.2021).

УДК 37.013.43

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПАРАТИВНЫХ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

О. О. Грачёва

Белорусский государственный университет культуры и искусств,
ул. Рабкоровская 17, Минск, Беларусь, 220007, buk@buk.by, pk@buk.by

В статье рассматривается опыт преподавания общей и профессиональной педагогики в вузе культуры и искусств. Для студентов, обучающихся по творческим дисциплинам, получение специальности преподавателя искусства является дополнительным по отношению к основной профессии. Компаративный анализ произведений искусства позволяет пробудить интерес к педагогической проблематике. Насыщение лекционного материала иллюстрациями, почерпнутыми из разных видов искусств, помогает осуществлять опору на образное мышление студентов. В произведениях искусства выявляются педагогические смыслы, отмечается их нелинейные взаимосвязи с эстетическими и этическими характеристиками. Профессиональная педагогика искусства или артпедагогика представляет собой новый для отечественной системы образования предмет. Постижение его специфики невозможно без опоры на сравнение и сопоставление явлений различных видов художественного творчества. В статье приводятся виды творческих заданий, которые позволяют актуализировать креативный потенциал и профессиональные художественные навыки студентов.

Ключевые слова: педагогика; профессиональная педагогика искусства; компаративный анализ; образы детства; творческие задания.

USE OF COMPARATIVE ARTISTIC APPROACHES IN TEACHING GENERAL AND PROFESSIONAL PEDAGOGY

O. O. Gratcheva

Belarusian state university of culture and arts,
Rabkorovskaya Str., 17, Minsk, Belarus, 220007, buk@buk.by, pk@buk.by

The article discusses the experience of teaching general and professional pedagogy at the university of culture and arts. For students enrolled in creative disciplines, obtaining a specialty as an art teacher is additional to the main profession. Comparative analysis of works of art allows you to awaken interest in pedagogical issues. Saturation of the lecture material with illuStrations drawn from different types of arts helps to rely on the imaginative thinking of students. Pedagogical meanings are revealed in works of art, their non-linear interconnections with aesthetic and ethical characteristics are noted. Professional art pedagogy or art pedagogy is a new subject for the national education system. Comprehension of its specificity is impossible without reliance on the comparison and juxtaposition of the phe-

nomena of various types of artistic creativity. The article describes the types of creative tasks that allow us to actualize the creative potential and professional artistic skills of students.

Keywords: pedagogy; professional art pedagogy; comparative analysis; images of childhood; creative tasks.

Получение педагогического образования является для студентов, обучающихся по творческим специальностям в Белорусском государственном университете культуры и искусств (далее – БГУКИ), вторым аспектом их профессиональной деятельности. Большинство молодых людей при поступлении видят себя в будущем актерами, режиссерами, хореографами, музыкантами, художниками и не представляют возможности и целесообразности вступления на путь преподавания спецдисциплин художественного профиля. Поэтому первая проблема преподавания педагогики в вузе культуры состоит в создании у студентов мотивации в изучении данной дисциплины.

Характерное для студентов БГУКИ образное мышление создает условия для использования в процессе преподавания элементов искусствоведческого анализа, основанного на сравнении и сопоставлении эстетических и иных гуманитарных смыслов, заложенных в произведениях искусства. В современном искусствоведении такой метод получил название компаративного анализа. Рассмотрим опыт применения элементов компаративного анализа произведений в процессе преподавания общей и профессиональной педагогики искусства, накопленный в БГУКИ.

Помимо чисто академических требований уже на вводной лекции по общей педагогике студентам предлагается анализ произведения искусства в сопоставлении искусствоведческих и педагогических позиций. Для этого мы выбрали небольшое полотно французской художницы Маргерит Жерар (1761–1837) «Счастье материнства или Первые шаги». На первый взгляд в этой сентиментальной работе очевидно прославление простых житейских радостей – материнской нежности и детской непосредственности. Однако даже тот факт, что полотно вполне профессионально написано женщиной, что для рубежа XVIII–XIX вв. совсем не характерно, дает возможность поговорить о сложном пути женщин к образованию вообще и профессиональному художественному образованию в частности. Далее обращаем внимание аудитории на ходунки, которыми пользуется ребенок, изображенный в центре композиции. Эту деталь можно трактовать как вещественное воплощение призыва Ж. Ж. Руссо «Дайте свободу младенцу», высказанное им в романе-трактате «Эмиль или о воспитании» (1762). По сравнению с теми малышами, которых матери или няни водят на пеленках, как на помочах, свобода передвижений ребенка, помещенно-

го в ходунки, несомненна. Правда, конструкция ходунков такова, что легко передвигаться в них можно только по гладкому паркету аристократического особняка. Тогда для нового сравнения вводим фрагмент офорта Рембрандта «В мастерской художника» (1646), где на втором плане видна женщина, играющая с малышом, вставленным в ходунки, и эти ходунки на колёсиках. У преподавателя возникает возможность указать на ментальную разницу европейской аристократии XVIII–XIX вв. и представителей голландского среднего класса XVII в., где в условиях старейшей буржуазной демократии формировалось новое понимание семьи и ее ценностей [1].

Призыв к студентам – учиться видеть в произведениях искусства их не только эстетические, но и педагогические смыслы – оказывает свое воздействие. Аудитория, как минимум, заинтригована.

В дальнейшем каждая слайдпрезентация, сопровождающая изложение учебного материала, насыщается высокохудожественными иллюстрациями, позволяющими акцентировать внимание на образной стороне понимания педагогических категорий и закономерностей. Например, понятие «воспитание» сопровождается демонстрацией произведений, созданных в широком историческом диапазоне: от семьи египетского фараона Эхнатона, до рисунка А. Ф. Пахомова «Прием в пионеры» (1953). Понятие «образование» иллюстрируют известные полотна Н. П. Богданова-Бельского и фотографии современных школьников с планшетами.

Иногда иллюстрации подбираются не по прямому смыслу, а по принципу «от противного». Например, закономерность взаимосвязи деятельности воспитателя и воспитанника иллюстрируется репродукцией картины И. П. Богданова «Новичок» (1893). Перед нами комната при сапожной мастерской, где трудятся принятые «в учение» подростки. Один из них, вероятно, испортил какой-то заказ, и мастер отчитывает мальчика. Но облик наставника, его поза и жест выдают не вполне трезвого болтуна, который явно паразитирует на своих подопечных. Понятно, что ни о каких позитивных последствиях данного процесса говорить не приходится.

Особое место в лекционном курсе занимает разработанный нами раздел «История педагогики в контексте истории мировой художественной культуры». Погружение в знакомые и незнакомые реалии эпох, отметивших эволюцию европейской культуры, позволяет студентам по-новому посмотреть на знакомые и незнакомые, но характерные произведения. Так, тексты, запечатлевшие трудности обучения иероглифической письменности, сочетаются с символикой детских образов Древнего Египта. Точные суждения философов Древней Греции вступают в противоречие с обобщенностью изображений детей в скульптуре и вазописи. Ху-

дожники-классицисты любуются «взрослостью» изображаемых детей, а художники-романтики их «детскостью». Эмоционально воспринимают студенты ярко прозвучавшую в искусстве российских мастеров XIX в. тему вины взрослых перед детьми, у которых, по выражению А. П. Чехова, «в детстве … не было детства» [3].

На семинарских занятиях, разбирая воздействие факторов формирования личности, студенты анализируют начало жизненного пути выбранных ими деятелей художественной культуры. Анализ взаимодействия наследственных, воспитанных и приобретенных в процессе обучения характеристик тех, кто сумел состояться в профессиональном искусстве, приводит студентов БГУКИ к выводу о необходимости осознанного педагогического руководства воспитанием художественно одаренных детей.

Процесс сопоставления образного и рационального осмысления педагогических явлений углубляется, когда студенты приступают к изучению профессиональной педагогики искусства. Прежде всего, мы обращаем внимание будущих артпедагогов на методологические и аксиологические особенности преподавания данного круга знаний, умений и навыков. На основе имеющегося у них собственного опыта постижения искусства студенты анализируют взаимосвязь эстетических и этических ценностей, сравнивают специфику рационального и художественно-образного освоения окружающей действительности [4].

Новым шагом в понимании взаимосвязи ментальных позиций и результатов творчества становится изучение разработанной нами типологии образов детства в искусстве [2]. Традиционные и культурно-инновационные образы являются элементами современного художественного процесса. Важно понимать, кого педагог видит в ребенке и «лепит» из него – самобытного интерпретатора исполняемых произведений, самоценную развивающуюся личность, ребенка-творца или уменьшенную и упрощенную модель взрослого, символ неясных ему, но внятных взрослой публике намеков и проблем.

Сопоставление произведений разных видов искусств позволяет менять эмоциональный фон лекции. Скажем, основные эстетические категории (прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного и т. д.) иллюстрируются вначале музыкальными фрагментами, подобранными в шутливом ключе. Затем репродукции шедевров изобразительного и кадры киноискусства помогают не только постичь масштаб обсуждаемой проблемы, но и самостоятельно увидеть еще один ее аспект. Студенты убеждаются, что к выдающимся произведениям применимы одновременно несколько категорий, в том числе амбивалентных. Например, мечтания Мишеньки Бальзаминова в исполнении Георгия Вицына (фильм реж.

К. Н. Воинова, 1965) создают трагикомический эффект. А картина Сальвадора Дали «Предчувствие гражданской войны» (1936) соединяет прекрасную живопись, образ ужасных событий и низменные по восприятию телесные элементы.

Типы учеников и учителей, в которых по-разному сочетаются креативные, интеллектуальные способности и социально-психологические характеристики прекрасно иллюстрируют кадры из фильма «Доживем до понедельника» (реж. С. И. Ростоцкий, 1968). Вопросы выявления и развития творческой индивидуальности отлично видны в популярном телевизионном конкурсе «Голос». Причем данная передача дает возможность сравнивать как продуктивные, педагогически грамотные действия наставников, так и грубые ошибки, являющие пример «непедагогичного» поведения.

Своего рода инсайт переживают студенты, когда осознают, что между историями, сочиненными Джоан Роулинг о Гарри Поттере и системой художественного образования легко и выразительно проводится параллель. Ведь овладение тайнами искусства сродни овладению магией. При этом характеры учеников, членов их семей и педагогов – преподавателей Хогвартса – весьма узнаваемы и типичны. Иногда в аудитории буквально звучит реплика: «Оказывается, это все про нас!».

В рамках выполнения практических заданий студенты анализируют явления современной культуры, адресованные «невзрослой» аудитории, с позиций соотношения эстетических и педагогических качеств продукта. Например, фотографируют в торговых точках книги и игрушки, которые они согласились/не согласились бы приобрести в подарок ребенку 3 лет.

Таким образом, компаративизм как сравнительно-сопоставительный метод изучения явлений художественной культуры позволяет вовлечь студентов в активный процесс постижения общей и профессиональной педагогики, мотивирует их к осмыслению заключенной в искусстве педагогической феноменологии, актуализирует их креативность и навыки художественного творчества.

Библиографические ссылки

1. Аксиология детства // Белорусская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. С. 121

2. *Грачёва О. О.* Типология образов детства в мировой художественной культуре // Панарама мастацтва ў дыяпазоне сучасных даследванняў : зб. навук. арт. / Рэдкал : В. П. Пракапцова [і інш.]. Минск : Бел.дзярж.ун-т культуры, 2004. С. 52–59.

3. *Грачёва О. О.* Формирование у студентов учреждения высшего образования в сфере культуры и искусств отношения к художественному образованию как креативному процессу (Глава 9.) // Психолого-педагогические основы развития креативно-

сти учащихся и студентов : учеб.-метод. пособие / Е. Ч. Алехнович [и др.] ; под общ. ред. И. А. Малаховой ; М-во культуры Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т культуры и искусств. Минск : БГУКИ, 2015. С.136–155.

4. Профессиональная педагогика [Электронный ресурс] : учебно-методический комплекс для студентов учреждения высшего образования по специальности (направлениям специальности) 1-15 02 01 Декоративно-прикладное искусство; 1-17 01 05 Режиссура праздников; 1-18 01 01 Народное творчество / сост. О. О. Грачева. Минск, 2017. 129 с. : табл. URL: http://repository.buk.by/handle/123456789/14587 (дата обращения: 01.11.2021).

УДК 371. 485

О СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Е. П. Гринько

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, бульвар Космонавтов, 21, 224016, г. Брест, Беларусь, elp.grin@gmail.com

В статье рассматривается один из компонентов методической системы подготовки в университете будущих учителей математики к работе с одаренными детьми – содержание. Представлены принципы отбора и структурирования содержания подготовки, формы, методы и технологии его реализации. Предложенное содержание подготовки направлено на то, чтобы помочь будущим учителям систематизировать собственные представления об умственных способностях детей, методике работы с одаренными в области математики учащимися, сформировать готовность к осуществлению профессиональной деятельности, связанной с работой с этой категорией школьников. Практический компонент в системе подготовки будущих учителей математики к работе с одаренными детьми связан с умениями (проводить диагностику и прогнозировать развитие одаренного учащегося; использовать приемы и методы для развития математических способностей учащегося; использовать эффективные педагогические технологии в работе с одаренными учащимися; осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение одаренных учащихся).

Ключевые слова: содержание подготовки; будущие учителя математики; одаренные дети.

ON THE CONTENT OF TRAINING AT THE UNIVERSITY OF A FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN

E. P. Grinko

Brest State University named after A. S. Pushkin, Kosmonavtov Boulevard, 21, 224016, Brest, Belarus, elp.grin@gmail.com

The article examines one of the components of the methodological system of training future mathematics teachers at the university to work with gifted children – the content. The principles of selection and Structuring of training content, forms, methods and technologies of its implementation are presented. The proposed content of the training is aimed at helping future teachers to systematize their own ideas about the mental abilities of children, the methodology of working with gifted students in the field of mathematics, to form a willingness to carry out professional activities related to working with this category of students. The practical component in the system of training future mathematics teachers to work with gifted children is associated with the skills (to diagnose and predict the development of a gifted

student; to use techniques and methods to develop the mathematical abilities of a student; to use effective pedagogical technologies in working with gifted students; to provide pedagogical support and support gifted students).

Keywords: training content; future mathematics teachers; gifted children.

Под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся [1]. Содержание профессионального образования дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности [2]. При отборе и структурировании содержания подготовки будущего учителя математики к работе с одаренными детьми нами использованы следующие принципы:

- фундаментальности (включение в содержание элементов, сущностно отражающих профессионально-педагогическую культуру);
- контекстности (направленность на функциональное обеспечение будущей профессиональной деятельности с одаренными детьми);
- актуальности (своевременность изучения данного содержания, нацеленность на решение важнейших педагогических проблем в работе с одаренными детьми);
- верифицируемости (возможность оценки содержания на предмет его научной и практической значимости);
- дифференциации (определение объема и глубины подготовки педагогов);
- гуманизации (учет потребностей студентов, расширение свободы выбора, поддержка творческих начал личности) [3].

Для студентов специальности «Математика и информатика» разработан курс «Система работы учителя математики с одаренными детьми», позволяющий освоить одно из самых приоритетных направлений педагогической деятельности, увидеть проблемы, определить способы достижения результатов.

Цель курса: управление процессом овладения современными методами и формами работы учителя математики по развитию математических способностей школьников.

Задачи курса:

- познакомить студентов с исследованиями проблемы интеллектуальной одаренности школьников в зарубежной и отечественной психологии и педагогике;
- изучить имеющиеся в настоящее время методы и формы работы учителя математики с одаренными детьми;

• сформировать установку на использование системного подхода при обучении и воспитании одаренных детей;

• оказать помощь в построении эффективной системы работы с одаренными в области математики учащимися.

Содержание учебного материала:

Тема 1. Выявление и обучение одаренных детей как одно из направлений государственной политики в Республике Беларусь.

Тема 2. Феномен одаренности. Особенности развития одаренных в области математики детей. Особенности воспитания одаренных детей. Методы диагностики математической одаренности.

Тема 3. Концептуальные модели интеллектуальной одаренности.

Тема 4. Подходы и технологии обучения и воспитания одаренных детей.

Тема 5. Методика организации исследовательской работы учащихся.

Тема 6. Методика организации управляемой самостоятельной работы одаренных учащихся.

Тема 7. Содержание и методика подготовки к математическим конкурсам и турнирам.

Тема 8. Содержание и методика подготовки к олимпиадам по математике.

На практических занятиях по дисциплине «Методика преподавания математики» рассматриваются вопросы, связанные с современными образовательными технологиями, которые актуальны в работе с одаренными в области математики детьми:

1. Современные инновационные технологии обучения математике. Позиция учителя математики на уроке.
2. Предметно ориентированные технологии обучения математике.
3. Личностно ориентированные технологии обучения математике.
4. Организация процесса обучения математике как учебного исследования.
5. Укрупнение дидактических единиц как система обучения математике.
6. Технология модульного обучения математике.
7. Использование метода проектов при обучении математике.
8. Использование компьютерных технологий в обучении математике. Дистанционные технологии.
9. Игровые технологии на уроках математики.
10. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

11. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

12. Технология учебного проектирования учебной и внеурочной деятельности учащихся по математике.

13. Технология проблемного обучения.

Студенты разрабатывают конспекты уроков с использование современных образовательных технологий и на педагогической практике внедряют свои разработки в реальный учебный процесс.

На 4-м курсе студенты специальности «Математика и информатика» изучают такие разделы дисциплины «Элементарная математика и практикум по решению задач», как «Методы решения олимпиадных задач» и «Эвристика как система общих приемов поиска решения нестандартных задач». В рамках раздела «Методы решения олимпиадных задач» рассматриваются темы:

1. Цели и задачи математических олимпиад школьников. История Международного, Всесоюзного и Белорусского математических олимпиадных движений. Специфика олимпиадных задач по математике. Основные типы олимпиадных задач; требования, предъявляемые к их решению. Основные идеи, приемы и методы, применяемые при решении олимпиадных задач. Формы, методы и особенности подготовки школьников к математическим олимпиадам и конкурсам.

2. Олимпиадные задачи по арифметике и методы их решения. Задачи с цифрами, арифметические (числовые) ребусы. Целые числа (четность, делимость, сравнения по модулю, разложение на простые множители, китайская теорема об остатках). Простые числа (определение и формула простого числа, «решето» Эратосфена). Рациональные числа.

3. Олимпиадные задачи по алгебре и методы их решения. Тождества, основные методы доказательства тождеств, опорные тождества. Многочлены, делимость многочленов. Метод математической индукции. Уравнения и системы уравнений: основные методы решения уравнений (и систем) в натуральных и целых числах, методы решения целых рациональных уравнений и их систем, решение иррациональных, показательных, логарифмических, тригонометрических уравнений и их систем.

Основные методы решения и доказательства неравенств (аналитический и синтетический методы, использование опорных неравенств, векторный метод, построение геометрической модели неравенств, использование производной). Методы решения уравнений и неравенств с параметрами (аналитический метод решения, использование графиков функций).

4. Олимпиадные задачи по началам анализа и методы их решения. Задачи на использование свойств функций: область определения, множе-

ство значений, непрерывность, монотонность, четность (нечетность), периодичность. Анализ графиков функций. Числовые последовательности. Арифметическая и геометрическая прогрессии, рекуррентные последовательности. Решение задач на оптимизацию. Основные методы решения функциональных уравнений (метод Коши, функциональные замены).

5. Олимпиадные задачи по планиметрии и методы их решения. Треугольник (замечательные точки и линии треугольника и их свойства), четырехугольники, окружности и их комбинации. Геометрические места точек, задачи на использование свойств движения, векторы при решении геометрических задач, дополнительные построения как метод решения задач, метод площадей. Теорема Чевы. Теорема Менелая. Теорема Морлея. Теорема Штейнера-Лемуса.

6. Олимпиадные задачи по стереометрии и методы их решения. Призмы и пирамиды, сечения многогранников, комбинации многогранников и круглых тел. Теорема Польке-Шварца.

7. Олимпиадные задачи специфической тематики и методы их решения. Логические задачи. Методы решения логических задач (матричный метод, круги Эйлера, принцип Дирихле и др.). Нестандартные текстовые задачи: Знакомство. Спички. Разрезания. Возраст. Сколько надо взять? Гонки. Задачи о турнирах, комбинаторные задачи, теория графов. Применение при решении задач «правила крайнего», инвариантов, раскрасок. Теория игр.

В раздел «Эвристика как система общих приемов поиска решения нестандартных задач» включены темы:

1. Доказательства и правдоподобные рассуждения. Обобщенные приемы исследовательской деятельности в процессе решения уравнений и неравенств (функциональные подстановки; тригонометрические подстановки; метод параметризации). Использование численных неравенств при решении уравнений, неравенств и их систем (неравенства Коши, Коши-Буняковского, Бернулли). Геометрические методы решения алгебраических задач. Векторный метод решения алгебраических задач.

2. Функциональный подход в поиске решений нестандартных задач. Использование ограниченности области определения и области значения функции (метод мажорант). Использование монотонности функции. Использование производной при решении уравнений и неравенств.

3. Эвристические приемы при решении нестандартных задач. Понятие о функциональных уравнениях. Основные теоремы, используемые при решении функциональных уравнений (нестандартных задач). Основные методы решения функциональных уравнений (олимпиадных задач).

4. Целая и дробная части числа. Понятие целой и дробной части числа. Некоторые свойства. Построение графиков функции $y = k[x]$, $y = [kx]$, $y = k\{x\}$, $y = k\{x\}$ с помощью преобразований. Применение целой и дробной части числа для решения уравнений, неравенств, систем.

5. Делимость чисел. Основные определения и теоремы. Простые и составные числа. Признаки делимости. Последняя цифра числа. Решение в целых числах (x, y) уравнений вида $ax + by = c$. Китайская задача об остатках. Решение в целых числах (x, y) уравнений вида $ax^2 + bxy + cy^2 = d$.

6. Принцип Дирихле. Использование принципа Дирихле при решении задач на делимость. Принцип Дирихле и его следствие. Задачи геометрического содержания. Обобщенный принцип Дирихле. Олимпиадные задачи, решаемые с использованием принципа Дирихле.

Тема 7. Логические задачи. Виды логических задач. Задачи на инварианты: инварианты и делимость; замощения и раскраски; геометрические инварианты. Применение графов для решения логических задач: основные понятия теории графов; базовые теоремы; логические задачи, решаемые с помощью графов. Матричный метод решения логических задач. Задачи «на стратегии». Основные виды и методы решения. Задачи на «маршруты» и «мосты» (использование теории графов, задачи исторического содержания).

Тема 8. Обобщение. Итоговый контроль усвоения курса. Обзор и повторение теоретических вопросов курса. Решение задач различными сособами.

На занятиях дисциплины «Внеклассная работа по математике» особое внимание уделяется изучению тех форм работы, которые активно используются в работе с одаренными учащимися: обучение через Интернет, научные конференции школьников, интеллектуальный марафон, математические регаты, внеклассное чтение, математические экскурсии и др. Значительное место отводится обучению различным формам проведения игровых занятий («Брейн-ринг», «Кто хочет стать математиком», «Поле чудес», «Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Счастливый случай» и др.), а также вопросам подготовки и проведения олимпиад, турниров, конкурсов.

Для студентов, активно занимающихся научно-исследовательской работой, разработаны «Методические рекомендации по подготовке научных статей», «Инструкция по подготовке, оформлению и защите курсовых работ и проектов»; подготовлено электронное учебно-методическое пособие «Методика и техника научного исследования», которое помогает

им в организации, проведении и оформлении результатов исследования. Кроме этого, на консультациях и занятиях студенческих научно-исследовательских групп обсуждаются вопросы, связанные с актуальными направлениями научных исследований. Специфика обучения в вузе требует продуманной организации самостоятельной работы студентов, обеспечивающей не только успешное овладение программным материалом, но и навыками творческой деятельности. Поэтому важным является такой вид самостоятельной деятельности студентов, как выполнение курсовых работ, тематика которых связана с вопросами предстоящей работы с одаренными учащимися.

Будущие учителя имеют возможность участвовать в ежегодных студенческих олимпиадах по математике, проводимых в университете (в некоторых из олимпиад принимают участие и школьники).

На занятиях факультатива для школьников «Методы решения школьных олимпиадных задач по математике», который проводится на базе университета, будущие педагоги имеют возможность испытать себя в работе с одаренными учащимися.

Практический компонент в системе подготовки будущих учителей математики к работе с одаренными детьми связан с умениями (проводить диагностику и прогнозировать развитие одаренного учащегося; использовать приемы и методы для развития математических способностей учащегося; использовать эффективные педагогические технологии в работе с одаренными учащимися; осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение одаренных учащихся) [3; 4].

Библиографические ссылки

1. *Подласый И. П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : Владос-Пресс, 2004.

2. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. М. : Издательский центр «Академия», 2002.

3. *Гринько Е. П.* Подготовка в университете будущего учителя математики к работе с одаренными учащимися : монография ; М-во образования Респ. Беларусь ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2017.

4. *Гринько Е. П.* Формирование готовности учителя математики к работе с одаренными детьми : монография ; Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. Брест : Изд-во БрГУ, 2014.

УДК 378.3

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Гулецкая

Национальный институт образования,
ул. Короля, 16, 220004, г. Минск, Беларусь, gyletskaya@mail.ru

В статье рассмотрены основные направления научной деятельности лаборатории начального образования Национального института образования, проводимой в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» (2021–2025 гг.). Предложена новая стратегия развития начального образования, нацеливающая на становление функционально грамотной, критически и креативно мыслящей личности младшего школьника, открытой к освоению новых знаний, взаимодействию и сотрудничеству. Определены сущность, структура и содержание понятия «функциональная грамотность младшего школьника». Разработаны критерии и показатели сформированности содержательного (предметного) и компетентностного (метапредметного) компонентов, с учетом которых скорректированы целевой, содержательный и результативный блоки модели функциональной грамотности младших школьников. Раскрыты теоретико-методологические подходы, положенные в основу разработки концептуальных оснований формирования различных видов функциональной грамотности младших школьников. На основе анализа компонентного состава разновидностей функциональной грамотности определены принципы отбора содержания образования и методы обучения учащихся I ступени общего среднего образования. Спрогнозированы направления корректировки нормативных правовых документов (образовательного стандарта, а также учебных программ по учебным предметам I ступени общего среднего образования). Предложена типология заданий для использования при разработке УМК факультативных занятий и комплектов ситуационных задач по формированию у младших школьников функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность; младший школьник; научно-исследовательская работа.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION OF THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY AMONG STUDENTS OF THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

E. A. Guletskaya

National Institute of Education, Korolya Str., 16, 220004, Minsk, Belarus,
gyletskaya@mail.ru

The article considers the main directions of scientific activity of the laboratory of Primary Education of the National Institute of Education, conducted within the framework of

the branch scientific and technical program "Functional Literacy" (2021–2025). A new Strategy for the development of primary education is proposed, aiming at the formation of a functionally literate, critically and creatively thinking personality of a younger student, open to the development of new knowledge, interaction and cooperation. The essence, Structure and content of the concept of "functional literacy of a junior high school student" are determined. Criteria and indicators of the formation of content (subject) and competence (meta-subject) components have been developed, taking into account which the target, content and effective blocks of the functional literacy model of younger schoolchildren have been adjusted. The theoretical and methodological approaches underlying the development of conceptual foundations for the formation of various types of functional literacy of younger schoolchildren are disclosed. Based on the analysis of the component composition of functional literacy varieties, the principles of selecting the content of education and methods of teaching students of the first stage of general secondary education are determined. The directions of adjustment of regulatory legal documents (educational standard, as well as curricula for academic subjects of the first stage of general secondary education) are predicted. A typology of tasks is proposed for use in the development of optional classes and sets of situational tasks for the formation of functional literacy in younger schoolchildren.

Keywords: functional literacy; junior schoolboy; research work.

Лаборатория начального образования занимается разработкой прикладных научных исследований, результаты которых внедряются в деятельность учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. С 2021 года в лаборатории в рамках отраслевой научно-технической программы «Функциональная грамотность» (2021–2025 гг.) проводится научное исследование, *целью которого является* разработка научно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности (далее – ФГ) учащихся I ступени общего среднего образования (научный руководитель задания – к.п.н., доцент Е.А. Гулецкая).

Задачами исследования определена разработка

- концептуальных оснований формирования ФГ у учащихся I ступени общего среднего образования на основе анализа и обобщения отечественного и зарубежного образовательного опыта;
- содержания образования, обеспечивающего формирование функционально грамотной личности при реализации образовательной программы начального образования;
- планируемых образовательных результатов учащихся I ступени общего среднего образования, отражающих сформированность ФГ;
- средств обучения (учебно-методических комплексов для организации и проведения факультативных занятий; комплектов ситуационных задач для учащихся по учебным предметам I ступени общего среднего образования), направленных на формирование ФГ учащихся.

Актуальность проводимого исследования продиктована общемировыми тенденциями обновления содержания образования [1–4], связанными с формированием у учащихся ФГ, обеспечивающей успешную жизнедеятельность в быстро меняющемся мире: возможность существования в социуме, адаптации к его изменениям, адекватного применения полученных знаний, взаимодействия и коммуникации. Анализ проблемного поля проводимых международных исследований, а также результатов участия белорусских 15-летних школьников в программе PISA (2018 г.) определяет разработку научно-методического обеспечения формирования ФГ у обучающихся общего среднего образования приоритетным направлением научно-исследовательской работы.

В 2021 году в рамках выполнения задания НИР «Теоретически обосновать формирование функциональной грамотности учащихся на I ступени общего среднего образования» был выполнен следующий состав работ:

- проанализирован международный опыт формирования ФГ у младших школьников в странах с эффективными системами начального образования (Эстония, Финляндия, Южная Корея, Китай, США, Сингапур, Ирландия, Польша, Швеция, Португалия);
- на основе выявленного спектра функций современного человека, грамотность которых начинает формироваться в начальной школе, были определены *перечни компонентов*, составляющих ФГ младшего школьника: 1) относящиеся к *содержательной области ФГ* – здоровьесберегающая, информационно-читательская, математическая, естественнонаучная, художественно-эстетическая, коммуникативная, иноязычная, технологическая, социокультурная грамотности; 2) относящиеся к *компетентностной области ФГ* – метапредметные компетенции (результаты), состав которых определяется показателями сформированности интегративных компонентов ФГ;
- дана сущностная характеристика ФГ младшего школьника в целом и ее разновидностей (составляющих); определено их структурно-содержательное наполнение;
- разработаны концептуальные основания формирования ФГ у учащихся I ступени общего среднего образования в соответствии с выделенными видами ФГ.

Представленные за отчетный период 2021 г. результаты НИР основаны на философских, психологических и педагогических исследованиях, анализе и обобщении существующего отечественного и зарубежного практического опыта по формированию и диагностике ФГ; анализе образовательных стандартов и учебных программ ряда зарубежных стран.

Исходными теоретическими и методическими основаниями НИР являются:

- антологический анализ ключевых понятий, начиная с дефиниции «ФГ», а также составляющих ее компонентов; выделение смысловых, сущностных характеристик;
- основные положения компетентностного подхода к проектированию содержания образования: ориентация на формирование предметных, личностных и метапредметных результатов – элементов компетенций; выполняющих приоритетную роль в формировании ФГ; обеспечении готовности обучающихся осваивать и применять новые знания и умения для решения учебных и жизненных задач;
- специфика ценностно-смысловых установок, содержания учебных предметов; требований к личностным, метапредметным и предметным учебным результатам, которые определяют ФГ в той или иной области.

В качестве рабочей формулировки в исследовании была использована трактовка понятия Н. Ф. Виноградовой, так как предложенный ею элементный состав позволил выявить интегративные признаки ФГ младшего школьника. К их числу были отнесены:

- мотивация учащегося и его включенность в деятельность, а также готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;
- опыт преодоления трудностей, позволяющий ученику решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи;
- опыт взаимодействия и сотрудничества в ученическом коллективе как необходимое условие социализации личности;
- рефлексивный опыт, обеспечивающий устойчивое развитие личности, включающее самообразование, саморазвитие, самопознание как необходимые условия развивающейся личности в условиях получения непрерывного образования.

На основе анализа компонентного состава понятия «ФГ младшего школьника», проведенного с опорой на исследования Н. Ф. Виноградовой [5], ОЭСР [2], В. С. Басюка и Г. С. Ковалевой [6], а также с учетом оснований для классификации метапредметных компетенций, выявленных И. А. Зимней [7], М. С. Добряковой, И. Д. Фруминым [4] был разработан инновационный подход к структурированию интегративных компонентов ФГ, определены критерии и показатели сформированности ФГ младшего школьника [8].

Научная идея строилась на:

1) вычленении в понятии «функциональная грамотность младшего школьника» предметного и интегративного компонентов, последний из которых отражает компетентностную область функциональной грамотности [5];

2) использовании концептуальной рамки ОЭСР (проект «Образование 2030») [2], адаптированной с учетом российских национальных стандартов [6]. Компонентный состав образовательной рамки включает следующие блоки: *содержательный (предметный)* – знания, умения, отношения и ценности; *компетентностный (метапредметный)* – способности активизировать знания, умения, отношения и ценности, проявлять рефлексивный подход к процессу обучения и обеспечивать возможность взаимодействовать и действовать; *контекстный (ситуационный)*, в котором реализуется ФГ, т.е. проявляются, применяются, переносятся полученные или приобретаемые в течение всей жизни знания, умения, отношения, ценности и компетенции;

3) классификации метапредметных компетенций в соответствии с теориями деятельности и развития личности (по типу поведенческих результатов и характеру задач, стоящих перед человеком). На этих основаниях в научной литературе выделяются компетенции, направленные на взаимодействие с собой; компетенции, направленные на мышление (деятельность) человека и взаимодействие с другими [7; 4].

Научная новизна подхода заключается в том, что на основе проведенного структурно-содержательного анализа состава метапредметных и личностных компетенций российских и зарубежных ученых [4–7], был определен критериальный состав интегративных компонентов функциональной грамотности младшего школьника, представленный четырьмя блоками: интеллектуально-познавательным, информационно-читательским, социально-коммуникативным и социально-личностным. Поэлементный состав интегративных компонентов функциональной грамотности детализирован показателями. Практическая значимость подхода состоит в том, что представленные критерии и показатели сформированности функциональной грамотности младшего школьника станут основанием для разработки нормативной правовой документации и учебно-методического обеспечения образовательного процесса на I ступени общего среднего образования.

Системное обновление научно-методического обеспечения с позиций современных требований к образовательным результатам учащегося XXI века нацелит общее среднее образование на устойчивое развитие личности школьника – умение учиться на протяжении всей жизни.

Библиографические ссылки

1. *Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б.* Четырехмерное образование: компетенции необходимые для успеха / Благотворит. фонд Сбербанка «Взгляд в будущее» ; предисл. А. Асмолова. М. : Точка, 2018.

2. Будущее образования и навыков. Образование 2030 [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/U6ihV (дата обращения: 14.10.2021).

3. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology [Электронный ресурс]. URL: https://goo-gl.me/F1Y8S (дата обращения: 13.10.2021).

4. Универсальные компетентности и новая грамотность : от лозунгов к реальности / под ред. : М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.

5. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018.

6. *Басюк В. С., Ковалёва Г. С.* Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности» : основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4. С. 13–33.

7. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 38.

8. *Гулецкая Е. А., Ковальчук Т. А.* Функциональная грамотность младшего школьника: интегративные компоненты // Веснік адукацыі. 2021. № 10. С. 36–46.

УДК 378.18

GREEN OFFICE КАК МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ И ПРИНЦИПОВ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Д. С. Данильчик[1)]***, Н. С. Сологуб*** [2)]

[1)] *Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, dashadanilchik98@mail.ru*
[2)] *Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, sologub.n.s@gmail.com*

В статье раскрывается идея о том, что в переходе к устойчивому развитию государства в целом ключевая роль отводится образованию. Особую роль в обществе играет и отдельный педагог, поскольку его каждодневная профессионально-педагогическая деятельность может оказывать огромное влияние на формирование сознания подрастающего поколения и содействовать устойчивому развитию страны в целом. Организация волонтерской деятельности по типу сети зеленых офисов (Green Office) мира будет способствовать формированию у будущих педагогов компетенций в области устойчивого развития и совершенствованию их личностных качеств. Вовлеченность будущего учителя в молодежное волонтерское движение на основе идей устойчивого развития позволит ему на качественно более высоком уровне реализовать в ближайшее время свою важную миссию – средствами образования и посредством трансляции экодружественного образа жизни широкой общественности, силами молодежи обеспечивать устойчивое развитие общества. В статье рассматривается пример создания такого офиса, его основные цели, принципы и возможная модель реализации, а также представлен опыт работы ресурсного центра Green Office BSPU (БГПУ).

Ключевые слова: Green Office; устойчивое развитие; экологическая культура; проектная деятельность; междисциплинарная интеграция; Green STEAM-подход.

GREEN OFFICE AS A MODEL FOR IMPLEMENTING IDEAS AND PRINCIPLES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT UNIVERSITY

D.S. Danilchyk[1)]***, N. S. Salahub***[2)]

[1)] *Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Sovetskaya Street, 18, 220030, Minsk, Belarus, dashadanilchik98@mail.ru*
[2)] *Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Sovetskaya Street, 18, 220030, Minsk, Belarus, sologub.n.s@gmail.com*

The article introduces the idea that education plays a key role in the transition to sustainable development of the State as a whole. An individual teacher also plays a special role in society, as his day-to-day professional and pedagogical activities can have a great influence on the consciousness of the younger generation and contribute to the sustainable development of the country as a whole. Organizing volunteer activities like the network of Green

Office of the world will help future educators develop sustainable development competences and improve their personal qualities. The involvement of the future teacher in the youth volunteer movement based on the ideas of sustainable development will enable him to carry out his important mission in the near future - by means of education and by transmitting ecofriendly lifestyles the general public, Young people's efforts to ensure the sustainable development of society. The article discusses the example of the creation of such an office, its main goals, principles and possible implementation model, and presents the experience of the Green Office BSPU (BSPU) resource center.

Keywords: Green Office; sustainable development; ecological culture; project activities; interdisciplinary integration; Green STEAM approach.

Человечество столкнулось с рядом серьезных проблем, связанных с усиленным ростом потребления и нерациональным использованием природных ресурсов, что приводит к глобальной деградации окружающей среды [1]. Для преодоления все возрастающих проблем необходимо осуществить структурную перестройку мировоззрения для обеспечения общего вектора развития системы, сопровождающегося ростом возможностей удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений в долгосрочной перспективе, сохраняя баланс интересов и гармонии между всеми процессами социально-экономической системы. Таким решением выступает концепция устойчивого развития (УР), объединившая в себе системы показателей, обеспечивающей равновесие экономической эффективности, экологической безопасности и социальной ответственности [2].

Концепция устойчивого развития является одной из самых быстро развивающихся и популярных концепций последнего десятилетия. Все развитые государства поддержали необходимость перехода к устойчивому развитию, и практически во всех официальных государственных и международных документах в последние годы устойчивое развитие рассматривается в качестве базовой идеологии [3].

Соответственно образование должно идти опережающими темпами и готовить специалистов, которые могут реализовывать идеи и принципы устойчивого развития в своей повседневной и профессиональной деятельности. Практикоориентированность и готовность к трансформации – вот отличительные черты образования будущего.

Сеть по выработке решений в области устойчивого развития (SDSN) инициировала исследование под названием «Начало работы с ЦУР в университетах». В отчете по этому исследованию подчеркивается, что молодые люди креативны, энергичны и оптимистично смотрят в будущее, и поэтому хотят внести глобальный и значимый вклад в достижение УР и университеты могут использовать свой уникальный доступ к большому

количеству молодых людей для этой цели. В 2025 году численность студентов в области дополнительного и высшего образования в мире достигнет более 260 миллионов человек, и поэтому вопрос для вузов заключается в следующем: «Как мы можем наилучшим образом сотрудничать с нашими студентами сейчас и в будущем, чтобы в полной мере использовать этот потенциал в достижении УР?» [4].

Одним из направлений решения этой проблемы является создание при университетах зеленых офисов (Green Office).

Green Office – это сеть университетских организаций, которые создаются, как правило, по инициативе студентов. Цель Green Office – мотивировать и поддерживать университетское сообщество в направлении по УР.

Green Office – это платформа, где Цели устойчивого развития воплощаются в жизнь посредством реализации экологических проектов, поддержки «зеленых» инициатив и продвижению концепции Устойчивого университета.

Основной целью такого офиса выступает популяризация идей и принципов УР, формирование «устойчивого» мировоззрения, экологической культуры и экодружественного образа жизни.

Главным преимуществом Green Office является то, что именно сам университет, его студенты и сотрудники активно включаются в работу офиса, тем самым становясь ключевыми игроками в решении глобальной проблемы устойчивости.

Модель Green Office была разработана движением зеленых офисов Европы RootAbility (с 2020 года преобразована в Международную студенческую организацию за устойчивое развитие (SOS)), которая вдохновила студентов и сотрудников на мобилизацию для реализации проектов и инициатив в области УР в сфере высшего образования.

Первый Green Office был открыт в 2010 году в Маастрихтском университете (Нидерланды). На сегодняшний день в мире насчитывается 65 таких офисов в самых разных ее уголках (Швеция, Италия, Германия, Великобритания, Бельгия и др.) В 2017 году впервые такой Green Office был организован в Беларуси, на базе факультета естествознания БГПУ, и пока является единственным не только в стране, но и на всем постсоветском пространстве (см.: рисунок).

Рисунок. Карта зеленых офисов Европы

Ресурсный центр «Green Office BSPU» – молодежная волонтерская организация, основными задачами которой является формирование компетенций в области устойчивого развития, воспитание ответственного отношения к окружающей среде, развитие экологической культуры, и внедрение в повседневную жизнь университета современных экологических практик.

Сегодня Green Office BSPU развивается как сетевая структура: работает главный офис, который координирует работу филиалов на факультетах и Институтах БГПУ.

Особенность Green Office BSPU является активно развитое волонтерское движение. Студенты университета – будущие учителя, поэтому у них высокий уровень организованности, эмпатии и потребности в обучении других людей.

Так как БГПУ – это университет с педагогической направленностью, то большое количество проектов реализовывается совместно с учащимися. В течение всего года координаторы и волонтеры Green Office BSPU работают с учащимися различных учреждений образования, активно вовлекают их в зеленые инициативы и пропагандируют устойчивый образ жизни. Как волонтерское движение Green Office BSPU с каждым годом привлекает в свои ряды все больше и больше студентов БГПУ. Для более тесной работы с учреждениями общего среднего образования реализуется проект Green Office Schools, в который уже вошли 7 учреждений Минска и Минской области, они стали филиалами ресурсного центра Green Office BSPU.

Для студентов-волонтеров участие в проекте «Green Office Schools» является первым этапом для профессионального становления как будущих педагогов, так как уже с 1 курса они могут проводить воспитательные мероприятия в контексте идей и принципов устойчивого развития.

Все мероприятия ресурсного центра проходят с использованием различных методов и форм: ролевые и деловые игры, проектные мастерские, веб-квесты, экспериментариумы, цифровые лаборатории и т. д. Тем самым у студентов не только формируются «устойчивое» мировоззрение, но и повышается уровень профессиональных компетенций, в связи с тем, что они «изнутри» изучают современные образовательные тренды.

В работе Green Office BSPU эффективно использует интегративные подходы, делая акцент на экологическое содержание и устойчивое развитие. Одним из таких подходов является Green STEAM, который основан на междисциплинарной интеграции, с акцентом на экодружественность, практикоориентированность, проектную деятельность и использование окружающей среды для проведения занятий.

Основные направления реализации Green STEAM-подхода:

- эколого-экспериментальные проекты (решение экологической проблемы посредством проведения научного эксперимента);
- социальное проектирование экологического содержания (решение эколого-социальных проблем через коммуникацию друг с другом и командную работу);
- цифровая лаборатория в экологических экспериментах (использование цифровых лабораторий для доказательства и/или решения экологической проблемы);
- интегративные занятия по предметам естественнонаучного цикла (разработка и проведение Green STEAM-занятий, направленных на изучение предметного материала на основе междисциплинарный подхода и концепции устойчивого развития);
- широкоформатные «зеленые» проекты (крупные проекты, включающие в себя разнообразную деятельность в контексте идей и принципов устойчивого развития (фестивали, конкурсы, и т. д.).

Таким образом Green Office является платформой для реализации идей и принципов УР и отличительная черта зеленого офиса БГПУ – это сетевая организация работы на разных уровнях «университет – школы». Такая модель отличается от традиционной структуры организации зелёных офисов и выступает перспективным направлением в формировании компетенций в области УР у будущих педагогов.

Библиографические ссылки

1. *Горбанев В. А.* Природопользование и устойчивое развитие // Вестник МГИМО. 2013. № 5. С. 180–189.

2. *Заякова А. А.* Устойчивое развитие: взаимодействие экономических и экологических систем [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/

ustoychivoe-razvitie-vzaimodeystvie-ekonomicheskih-i-ekologicheskih-sistem. (дата обращения: 28.10.2021).

3. *Фролов В. И., Агафонова Е. О.* Методические подходы к разработке показателей устойчивого развития сельских территорий // Экономическое возрождение России. 2011. № 4 (30). С. 76–89.

4. *Annan-Diab F., Molinari C.* Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals // The International Journal of Management Education. 2017. №. 1. P. 1–11.

УДК 371:796.07

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

В. Е. Жабаков

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, проспект Ленина, 69, 454080, г. Челябинск, Россия, gabakovvu@cspu.ru

В качестве социокультурных трансформаций, оказывающая существенное влияние на педагогическое образование, автор рассматривает неоднозначность трактовки понятия «качество», явлением префигративности в системе педагогического образования, изменением культурного, когнитивного и эмоционально-волевого уровня развития современных студентов. Для нивелирования социокультурных трансформаций автор предлагает внедрение таких инновационных методологических подходов, как трансдисциплинарный и экспектационный подходы. Реализацию перехода постфигуративность в префигуративность обеспечивают трансдисциплинарных образовательных маршрутов и трансдисциплинарные методы обучения (метод «Инсерт», ассоциативное эссе, метод «яркого пятна», метод точечных вопросов, позиционная дискуссия и метода гипотез), позволяющих отказаться от «средних» показателей обученности и в значительной степени повысить «культурный» уровень студентов.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов; управление качеством; социокультурные трансформации.

MANAGEMENT OF THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE UNDER CONDITIONS OF SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS

V. E. Zhabakov

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Lenin Avenue, 69, 454080, Chelyabinsk, Russia, gabakovvu@cspu.ru

As socio-cultural transformations that have a significant impact on teacher education, the author considers the ambiguity of the interpretation of the concept of "quality", the phenomenon of prefigrativity in the system of pedagogical education, changes in the cultural, cognitive and emotional-volitional level of development of modern students. To level sociocultural transformations, the author proposes the introduction of such innovative methodological approaches as transdisciplinary and expectational approaches. Transdisciplinary educational routes and transdisciplinary teaching methods (the "Insert" method, associative essay, the "bright spot" method, the method of point questions, positional discussion and the method of hypotheses) provide the implementation of the transition from postfigurativeness to prefigurativeness. degree to raise the "cultural" level of students.

Keywords: training of future teachers; quality management; socio-cultural transformations.

В условиях неопределенности и эклектичности современного мира социокультурные ориентиры педагогического образования подвергаются проверке на жизнеспособность и устойчивость. Поэтому высшая школа становится тем общественным институтом, который не просто предлагает студенту определенную сумму знаний, но дает ему стартовый толчок к саморазвитию и самосовершенствованию, ту интенцию, благодаря которой он будет выявлять и раскрывать смыслы своей жизни, как в личностном, так и в профессиональном развитии в условиях социокультурных трансформаций.

Первая социокультурная трансформация, оказывающая существенное влияние на педагогическое образование, связана с неоднозначной трактовкой понятия «качество». Так, с одной стороны, качество образования выступает как совокупность показателей, характеризующих различные аспекты учебного процесса образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т. д., которые обеспечивают развитие компетенций студентов. С другой стороны, качество высшего образования, являясь производным от понятия «качество образования», определяется как совокупный показатель, включающий качество условий, процессов, результатов деятельности вузов. Поэтому задача управления качеством трансформируется из традиционной устойчивой прагматической модели в систему гибкого управления в ситуации неопределенности.

В этих условиях система педагогического управления качеством перестает быть традиционной, поскольку на первый план выходит достижение оптимального результата для каждого субъекта образовательной деятельности, что обуславливает необходимость проектирования инновационного методологического регулятива проблемы. В нашем исследовании мы рассматриваем трансдисциплинарный и экспектационный подходы как методологические основы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры. Так, трансдисциплинарный подход обеспечивает возможность нелинейности, неустойчивости, незамкнутости, динамической иерархичности управления качеством [1]. Подготовка будущих педагогов физической культуры рассматривается нами как сложное явление, многокомпонентная совокупность, определяемая как пространство индивидуальной траектории деятельности субъектов образовательного процесса, взаимодействие которых обеспечивает содержание образования организационными формами, методами и средствами обучения и воспитания. Совокупность этих элементов и составля-

ет трансдисциплинарную образовательную среду вуза, обеспечивающую качество освоение образовательных программ.

С позиции экспектационного подхода педагогическое управление качеством подготовки педагогов физической культуры рассматривается как процесс социокультурной трансформации профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса: от диффузных экспектаций результата подготовки до гибких ценностно-смысловых экспектаций, связанных с освоением будущей профессиональной роли.

Вторая социокультурная трансформация связана с явлением префигуративности в системе педагогического образования. Как отмечает А. А. Бесчасная, «префигуративные аспекты жизни актуальны в периоды интенсивных изменений, когда происходит массовое внедрение экономически привлекательных (на первый взгляд) новшеств, обеспечивающих успешную конкуренцию в обществе» [2, с. 302]. Так, современные студенты обладают уникальным социокультурным опытом, который приобретен ими цифровой среде, социальных сетях и т. д. И. Н. Ким отмечает, что в большинстве современных вузов отсутствует понимание того, в каком качестве следует воспринимать современных студентов. А. А. Бесчасная подчеркивает, что «динамика изменений в мире динамично трансформирует постфигуративность в префигуративность, меняя взрослых и детей ролями ведущих и ведомых» [2, с. 304]. Следовательно, необходимо признать начало кризиса «социальной роли» преподавателя вуза в традиционном понимании и необходимость внедрения методов обучения, соответствующих актуальным социокультурным тенденциям. Для решения этой задачи, с одной стороны, стимулируется развитие цифровой среды в подготовке будущих педагогов (дистанционного образования электронного обучения, smart-education), которое включает образовательный контент в свободном доступе для студентов, обеспечение обратной связи преподавателей и студентов. С другой стороны, в основе концепции smart-education лежит идея индивидуализации обучения, что возможно лишь за счет создания преподавателем контента, нацеленного на конкретного слушателя. «Гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе, в открытых образовательных ресурсах» преподносится В. П. Тихомировым как панацея от стагнации высшего образования [3, с. 25]. Однако управление знаниями предполагает не только комбинирование модулей образовательных контентов, но и методическое обоснование целесообразности использования «знаниевых» объектов, так как недостаточно уметь пользоваться готовыми репозиториями, чтобы обучать будущих педагогов.

Учитывая феномен «префигуративности», мы предлагаем внедрение в практику подготовки будущих педагогов физической культуры трансдисциплинарных образовательных маршрутов, которые отражают новое видение образовательной программы, возможность гибкого вариативного использования ее материала, создания для будущих педагогов физической культуры ситуации выбора [2]. Более того, такой подход к индивидуальному маршруту предполагает отслеживание (диагностирование и коррекцию) и сопровождение ученика по маршруту с целью оптимизации и процесса, и результатов продвижения. Проектирование индивидуальных маршрутов практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры осуществлялось на базе научно-исследовательской лаборатории кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта ЮУрГГПУ «Трансдисциплинарная лаборатория образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта».

Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается, по существу, как взаимодействие ученика с образовательной программой, потенциал которой может «работать» на ученика многовариантно и многоаспектно. Однако при всем этом маршрут остается в рамках образовательной программы, направляется и регулируется ею. Образовательная программа остается основным ориентиром и регулятором механизмов формирования индивидуального образовательного маршрута, на которую накладываются индивидуальные особенности ученика.

Развитие подхода к образовательной программе как к маршруту подготовки будущих педагогов физической культуры связано с построением маршрута на основе дифференциации образовательных программ. Основные идеи такого подхода состоят в следующем. В подходе используется расширительное и в определенной мере качественно новое раскрытие сущности образовательной программы. Трансдисциплинарность образовательных программ позволяет трансформировать подготовку будущих педагогов физической культуры через проектирование, реализацию, изменений и осуществления индивидуальной образовательной траектории в соответствии с требованиями профессионального стандарта [1]. Образовательная программа выступает как предпосылка условий продвижения ученика в образовании при осуществлении поддержки этого продвижения. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут отражает в совокупности индивидуальные особенности и возможности будущих педагогов физической культуры, его выбор в соответствии с существующими образовательными потребностями и формируемыми компетенциями.

Третья социокультурная трансформация, оказывающая влияние на подготовку будущих педагогов, связана с изменением культурного, когнитивного и эмоционально-волевого уровня развития современных студентов. Как отмечает И. Н. Ким, «нынешние студенты с самого детства воспитывались в рамках так называемой “экранной культуры”, поэтому приобрели иные возможности для восприятия информации, во многом существенно отличающиеся от тех, которыми располагают преподаватели и на которые они во многом продолжают опираться» [4, с. 20]. В качестве таких особенностей отметим «клиповое» мышление, узость восприятия, недостаточный объем оперативной памяти. Современные студенты утрачивают культуру чтения, владея «культурой просматривания», не владеют приемами запоминания, так как материал не обладает значимостью «здесь и сейчас», он может быть закачан, сфотографирован и, как следствие закономерностей запоминания, забыт.

Следовательно, «в результате негативных процессов в сфере образования у нас происходит потеря качества мыслительных процессов, не приводящая в итоге к росту уровня компетентности молодых кадров» [4, с. 22]. Таким образом, психологические познавательные процессы современных студентов нуждаются в детальном изучении психологами с целью трансформации современной методики обучения и повышения эффективности развития когнитивных способностей студентов. Кроме того, в качестве психологических особенностей следует отметить снижение уровня познавательного интереса студентов к сферам, которые не входят в программу экзамена. Так, живопись, музыка и другие виды искусства оказываются вне зоны ближайшего развития личности школьника и, как следствие, утраченный «культурный пласт» у студента. И. Н. Ким настаивает на изменении психологической схемы обучения в вузе, отмечая, что главной фигурой в высшей школе должен быть студент-отличник. В соответствии с индивидуальной траекторией развития личности отличника должны быть построены учебные курсы, организация практик, трудоустройство и отслеживание карьерного роста [4].

Такой подход обеспечить повышение качества педагогического образования, отказ от «средних» показателей обученности, повышение «культурного» уровня студентов. Как отмечает В. Н. Сулима, «процесс получения высшего образования будет более эффективным, если он будет взаимосвязанным с процессом профессионализации студентов во время обучения в высшем учебном заведении. Время обучения в высшей школе является наиболее значимым этапом личностно-профессионального становления человека» [5, с. 75]. Поэтому нами в процесс подготовки будущих педагогов физической культуры внедряются трансдисциплинарные

методы обучения (например, метод «Инсерт», ассоциативное эссе, метод «яркого пятна», метод точечных вопросов, позиционная дискуссия и метода гипотез), которые не только позволяют моделировать квазипофессиональную деятельность педагогов, но и усилить практико-ориентированность и социокультурную направленность процесса обучения.

В результаты анализа социокультурных трансформаций мы пришли к выводу, что система высшего образования на современном этапе должна обеспечивать текущие и кадровые потребности страны, гарантировать ее интеллектуальную независимость во всех сегментах общества, отвечать вызовам актуальной социокультурной ситуации в мире. Поэтому развитие системы высшего образования должно опираться на конкретные четкие цели, а не подменяться расплывчатым тезисом «подготовка будущего педагога».

Библиографические ссылки

1. *Мокий В. С., Лукьянова Т. А.* От дисциплинарности к трансдисциплинарности в понятиях и определениях [Электронный ресурс] // Universum : Общественные науки:: электрон. научн. журн. 2016. № 7 (25). URL: http://7universum.com/ru/social/archive/item/3435 (дата обращения: 18.10.2021).

2. *Бесчасная А. А.* Исследование префигуративных аспектов современного детства [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. Вып. 4. С. 297–316. URL: https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.401 (дата обращения: 18.10.2021).

3. *Тихомирова В. П.* Мир на пути SMART EDUCATION. Новые возможности для развития // Открытое образование. 2011. № 3. С. 22–28.

4. *Ким И. Н.* Студент и преподаватель в фокусе перемен // Высшее образование в России. 2017. № 7. С.14–22.

5. *Сулима В. Н.* Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Соционика. 2017. № 5. С. 74–78.

УДК 376.24

НОРМАТИВНОЕ ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

А. Н. Зык

Минский городской институт развития образования
пер. Броневой, 15а. 220034, г. Минск, Беларусь, zyk@minsk.edu.by

В публикации представлено нормативное правовое регулирование деятельности учреждений общего среднего образования при осуществлении образовательного процесса в условиях медицинских стационаров. Раскрывается актуальность проблемы обучения детей, находящихся на длительном лечении, создания особой образовательной среды в условиях организации здравоохранения. Обозначены существующие проблемы обеспечения образовательного процесса с учетом их межведомственного характера.

Ключевые слова: госпитальная педагогика; обучение в больнице.

REGULATORY LEGAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF THE HEALTHCARE ORGANIZATION OF THE REPUBLIC OF BELARUS

A. N. Zyk

Minsk City Institute for Education Development
Bronevoy Lane, 15a, 220034, Minsk, Belarus, zyk@minsk.edu.by

The publication contains normative legal regulation of the activities of institutions of general secondary education in the implementation of the educational process in the conditions of medical hospitals. The actual problems of teaching children undergoing long-term treatment and creating a special educational environment in the organization of health care are revealed. The existing problems of ensuring the educational process are described, taking into account their interdepartmental nature.

Keywords: hospital pedagogy; hospital training.

Государственная политика Республики Беларусь в сфере образования основывается на принципах гарантии конституционного права каждого гражданина на образование, обеспечения равного доступа к получению образования, приоритета общечеловеческих ценностей, гуманистического характера образования. [1]. Интенсивное развитие информационного общества, динамичные изменения во всех сферах деятельности значительно

повышают требования к уровню образованности человека в XXI веке. Эти требования касаются не только профессиональных компетенций специалистов, но и актуальны в быту, повседневной деятельности человека при освоении орудий труда, современных цифровых технологий, способов деятельности и коммуникации. Сегодня перед школой стоит задача не только вооружить учащегося знаниями по той или иной учебной дисциплине, но и развить способности молодого человека использовать приобретаемые в течение жизни знания и опыт для решения широкого диапазона конкретных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Повышение требований к уровню образованности населения приводит к противоречию между потребностью производства в работниках с высоким уровнем образования, требованиями образовательного стандарта и актуальным уровнем подготовки школьников, особенно учащихся с ограниченными психофизическими возможностями или утратившими здоровье в результате заболевания.

Проблема организации обучения детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации в результате болезни, в нашей стране остается актуальной. По данным Министерства здравоохранения Республики Беларусь, ежегодно специализированная медицинская помощь в больницах и медицинских центрах оказывается детям в возрасте 0-17 лет, многие из которых находятся на лечении длительно (более 21 дня). Министерством здравоохранения Республики Беларусь определены 52 вида наиболее часто встречающихся заболеваний или состояний, требующих лечения в условиях стационара.

Сеть организаций здравоохранения в Республике Беларусь, оказывающих медицинскую помощь детям, включает: детские поликлиники и организации здравоохранения, в том числе республиканские научно-практические центры, имеющие в своем составе детские отделения (кабинеты), – 408; койки для детей в больничных организациях – 7887 (42,6 на 10 000 детей в возрасте до 17 лет); дома ребенка – 8 (815 коек), в которых воспитываются 578 детей, из них 117 детей-инвалидов [3].

Ежегодно в учреждениях здравоохранения Республики Беларусь стационарное лечение проходят десятки тысяч учащихся, осваивающих образовательную программу на I, II и III ступени общего среднего образования. Продолжительность лечения в зависимости от диагноза составляет от нескольких дней до нескольких месяцев. Дети с хроническими заболеваниями приезжают на лечение чаще всего на длительный срок, а иногда и не один раз в течение года. Некоторые из них не покидают учреждение

здравоохранения годами, в ожидании донорского органа, проходя терапию или реабилитацию.

Согласно статье №161 Кодекса об образовании Республики Беларусь учащимся, которые осваивают содержание образовательных программ общего среднего образования и которым оказывается медицинская помощь в стационарных условиях в организациях здравоохранения, создаются условия для обучения и воспитания в порядке, определяемом Министерством образования Республики Беларусь по согласованию с Министерством здравоохранения Республики Беларусь [2].

Следует отметить, что первым нормативным документом постреволюционного государства, регламентирующим деятельность администрации и педагогических коллективов советских школ при организации обучения в условиях медицинских стационаров стало Письмо Министерства просвещения СССР от 09.09.1981 г. №57-М «Об условиях обучения учащихся, находящихся на длительном лечении в больницах». Документ утверждал «Типовое положение об условиях обучения учащихся, находящихся на длительном лечении», согласованное с Министерством здравоохранения СССР и Министерством финансов СССР. К документу прилагался типовой учебный план для группового обучения учащихся (таблица 1), устанавливались требования к деятельности педагогического и медицинского персонала, указывались продолжительность занятий и формы организации работы с учащимися. Этим же документом утверждалась оплата труда учителей, привлекаемых для проведения занятий с учащимися в больницах.

Таблица 1

Типовой учебный план для группового обучения учащихся, находящихся на длительном лечении в больницах

Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X (XI)
1. Русский язык и литература	6	6	6	7	6,5	5	4	4	4	3
2. Математика	6	6	6	5	5	5	5	5	4	4,5
3. История	-	-	-	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	3	2
4. Основы государства и права	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	-
5. Обществоведение	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5
6. География	-	-	-	-	1,5	1,5	2	1,5	2	-
7. Биология	-	-	-	-	1,5	1,5	1	1,5	1	1,5
8. Физика. Астрономия	-	-	-	-	-	2	2	2	3	4,5
9. Химия	-	-	-	-	-	-	1	2	2	2
10. Иностранный язык	-	-	-	2,5	2	1,5	1,5	1	1	1
Всего:	12	12	12	16	18	18	18	19	20	20

Отметим, что на изучение учебных предметов естественно-математического цикла в неделю отводилось столько же часов, сколько и в обычной общеобразовательной школе в то время.

На современном этапе организация получения образования осуществляется в соответствии с постановлениями Министерства образования Республики Беларусь от 20 июня 2011 № 36 «Об утверждении Инструкции о порядке создания условий для обучения и воспитания учащихся, которые осваивают содержание образовательных программ общего среднего образования и которым оказывается медицинская помощь в стационарных условиях в организациях здравоохранения», от 25 июля 2011 № 135 «Об утверждении Инструкции о порядке создания условий для обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития, которые осваивают содержание образовательных программ специального образования и которым оказывается помощь в стационарных условиях в организациях здравоохранения». Некоторые аспекты организации образования в условиях учреждений здравоохранения отражены в Санитарных нормах и правилах «Требования для учреждений общего среднего образования», утвержденных постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь, № 206 от 27.12.2012 г. (с изм. и доп. от 29.07.2014 № 63, от 25.11.2014 № 78, от 17.05.2017 № 35, от 03.05.2018 № 39). Согласно нормативному документу продолжительность учебного занятия учащихся, находящихся на стационарном лечении в организации здравоохранения, не должна превышать: в 1 – 4-х классах – 25 минут, в 5 – 11-х классах – 35 минут.

Современным типовым учебным планом, утвержденным Министерством образования Республики Беларусь [4] предусмотрено уменьшение количества учебных часов, отведенных на изучение отдельных учебных предметов при организации образовательного процесса в учреждениях здравоохранения, по сравнению с типовым учебным планом для обычных школ. Особенно это касается учебных предметов естественно-математического цикла на II ступени образования: уменьшено количество часов на изучение математики (на 10 %), физики (на 50 %), химии (на 50 %), биологии (на 50 %), географии (на 50%), информатики (на 100%) (таблица 2). Изучение отельных предметов на повышенном уровне в условиях организации здравоохранения и вовсе не предусмотрено.

Таблица 2

Типовой учебный план средней школы, школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, яслей-сада – средней школы, детского сада – средней школы (выдержка)

I. Учебные предметы	Количество учебных часов в неделю в классе										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1. Русский язык	1 (3)	2/3	2/3	2/3	3	3	2	2	2	1-3[10]	1-3[10]
	0 (3)[4]	2/3[4]	2/3[4]	2/3[4]	2,5[4]	2,5[4]	2[4]	2[4]	2[4]	1[4]	1[4]
2. Русская литература	0 (3)	2	2	2	2	2	2/1	1/2	2/1	1/2-3[10]	2/1-3[10]
	0 (3)[4]	2[4]	2[4]	2[4]	1,5[4]	1,5[4]	1,5[4]	1[4]	1[4]	1,5[4]	1,5[4]
3. Иностранный язык	-	-	3	3	3	3	3	3	3	3-5[10]	3-5[10]
			2[4]	2[4]	2[4]	2[4]	2[4]	2[4]	2[4]	2[4]	2[4]
4. Математика	4	4	4	4	5	5	5	5	4/5	4-6[10]	4-6[10]
	4[4]	4[4]	4[4]	4[4]	5[4]	5[4]	4[4]	4[4]	4[4]	4[4]	4[4]
5. Информатика	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1-3[10]	1-3[10]
	-	-	-	-	-	0[4]	0[4]	0[4]	0[4]	0[4]	0[4]
6. Человек и мир	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
	0[4]	0[4]	0[4]	0[4]	1[4]						
7. Всемирная история	-	-	-	-	2	1	1	1	1/2	1-2/3[10]	1-3/2[10]
					1[4]	0,5[4]	0,5[4]	1[4]	1[4]	1[4]	1[4]
8. Обществознание	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1-2[10]	1-2[10]
									1[4]	1[4]	1[4]
9. География	-	-	-	-	-	1	1	2	2/1	1-3[10]	1-3[10]
						1[4]	1[4]	1,5[4]	1[4]	1[4]	1[4]
10. Биология	-	-	-	-	-	1	2	2	1/2	2-4[10]	2-4[10]
						0,5[4]	1[4]	1[4]	1[4]	1[4]	1[4]
11. Физика	-	-	-	-	-	-	2	2	3/2	2-4[10]	2-4[10]
							1[4]	1[4]	1[4]	2[4]	2[4]
12. Астрономия	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1-2[10]
											1[4]
13. Химия	-	-	-	-	-	-	1	2	2	2-4[10]	2-4[10]
							1[4]	1,5[4]	1[4]	1[4]	1,5[4]
Обязательная учебная нагрузка в неделю на одного ученика	18	20	23	23	26-28[10]	28-30[10]	29-31[10]	30-32[10]	30-32[10]	33-31[10]	33-31[10]
	10[4]	13[4]	15[4]	15[4]	17[4]	17,5[4]	19[4]	19[4]	19[4]	19[4]	20,5[4]

[4] Количество учебных часов для изучения предмета, обязательная учебная нагрузка, количество учебных часов на факультативных, стимулирующих и поддерживающих занятиях, общее количество учебных часов, финансируемых из бюджета, при организации учебного процесса в организациях здравоохранения.

[10] Первое число в ряду определяет количество учебных часов для изучения предмета на базовом уровне, а также обязательную учебную нагрузку в неделю на одного ученика, количество учебных часов на факультативных, стимулирующих и поддерживающих занятиях, максимальное допустимая нагрузка в неделю на ученика при изучении всех предметов на базовом уровне, вторая – при изучении отдельных предметов на повышенном уровне.

Уменьшение учебной нагрузки для детей, находящихся на лечении в учреждении здравоохранения, по понятным причинам обосновано. Ведь на первый план выступает лечение больного ребенка, и уже после – обра-

зование. Кроме того, состояние здоровья многих пациентов часто оценивается как тяжелое и не позволяет в полной мере реализовать образовательные возможности больного ребенка. Практика показывает, что в своем большинстве учащиеся с ослабленным здоровьем демонстрируют средний уровень учебных достижений и невысокую мотивацию к обучению. Ситуация длительного лечения в стационаре не позволяет детям посещать учреждение образования по месту их жительства. Находясь в больнице, они неизбежно чувствуют себя оторванными от жизни. По возвращении домой ученик будет вынужден долго и с большими усилиями наверстывать упущенный материал, устранять пробелы в знаниях. Поэтому для детей, нуждающихся в длительном лечении и получающих образование в медицинских организациях, должны быть созданы все необходимые условия для полноценного обучения и реализации образовательных потребностей. Человек, который имеет потенциал к обучению, более мотивирован на жизнь и, конечно, сильнее заинтересован в выздоровлении [6]. Поэтому весь процесс обучения в период болезни ребенка должен быть нацелен на его возвращение без потерь к привычной школьной жизни.

Существующими нормативными актами определено, что обучение в условиях организации здравоохранения организуется учреждением образования по месту нахождения организации здравоохранения. Обучение при этом может осуществляться в группе и (или) индивидуально. Следует отметить, что к педагогам, работающим в учреждениях образования, закрепленных за учреждениями здравоохранения, предъявляются особые требования. Речь не только о глубоких знаниях учебного предмета, общей педагогики и детской психологии. Учитель в больнице должен быть знаком с теорий и практикой оказания коррекционно-педагогической помощи обучающимся, знать специфику работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и иными заболеваниями, применять на практике здоровьесберегающие технологии, выполнять требования к соблюдению санитарно-эпидемиологического режима больницы. Различия по уровню подготовленности и интеллекта, работоспособность каждого ученика, разное физическое состояние школьников, проходящих лечение и обучение, медицинский протокол и особый режим работы учреждения здравоохранения, конфиденциальность информации о заболевании ребенка – всё это и много другое следует учитывать учителю при организации образовательного процесса в условиях стационара. Педагогическим работникам важно помнить, что психофизическое состояние детей в период болезни неустойчивое и изменчивое. В этой связи нередко возникает необходимость корректировки содержания, формы и режима обучения

даже при организации образовательного процесса в индивидуальной форме [5]. А если добавить к этому сокращение учебной нагрузки на ученика и продолжительности занятий, то педагогическая задача по обеспечению качества образования становиться трудновыполнимой. В конечном счете всё это определяет потребность в формировании индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося в процессе изучения им предмета, требует персонификации и разработки индивидуальных планов и программ обучения.

Идея обучения детей в процессе лечения с целью своевременного восстановления психического и физического здоровья, реализации познавательного потенциала и успешной социализации была научно-обоснована выдающимися отечественными и зарубежными учеными. Разработаны и обоснованы методики и. подходы к организации учебной деятельности больных детей в рамках лечебной (А. А. Дубровский и др.), коррекционной (Н. Н. Малофеев и др.), реабилитационной (Н. П. Вайзман и др.) педагогики. Однако на сегодняшний день остается целый ряд проблем научно-методического и организационного характера по обеспечению полноценного и качественного образовательного процесса в условиях организации здравоохранения:

- проблема обучения учащихся в условиях медицинского стационара в науке и практике изучена недостаточно;
- вопрос о нормативном правовом обеспечении организации образовательного процесса в условиях учреждения здравоохранения проработан не в полной мере;
- не разработаны методические рекомендации по организации образовательного процесса для детей, находящихся на лечении в учреждениях здравоохранения Республики Беларусь, для оказания методической поддержки специалистам органов исполнительной власти, руководителям образовательных и медицинских организаций, педагогам, специалистам психолого-педагогического профиля, социальным работникам и родителям;
- недостаточно разработаны технологии обучения детей, находящихся на лечении в организации здравоохранения, несмотря на социальную значимость и необходимость поддержки учащихся с проблемами здоровья в части удовлетворения их образовательных потребностей;
- отсутствует специальная подготовка (обучение, переподготовка) педагогических работников для работы с болеющими детьми;
- отсутствует календарно-тематическое планирование с учетом сокращенной учебной нагрузки, не разработаны контрольно-

диагностические материалы и методические пособия по работе с указанной категорией учащихся и учитывающие специфику обучения;

- не разработаны дидактические материалы для обозначенной категории учащихся с учетом принципов индивидуализации и здоровьесбережения;
- не во всех организациях здравоохранения оборудованы помещения для организации обучения учащихся в соответствии с требованиями санитарных норм, правил и гигиенических нормативов;
- отмечается недостаточное обеспечение педагогических работников и учащихся необходимыми учебными материалами и оборудованием, компьютерной техникой, наглядными средствами обучения для организации полноценного образовательного процесса;
- ограничено взаимодействие педагога с законными представителями больного ребёнка;
- недостаточно налажено взаимодействие педагогического коллектива и медицинского персонала для качественной организации образовательного процесса;
- отсутствует эффективное взаимодействие учреждения образования, в которой числится обучающийся, и педагогического коллектива, работающего в условиях организации здравоохранения.

К решению перечисленных проблем необходимо подходить комплексно, учитывая их межведомственный и межотраслевой характер. Это возможно при условии объединения управленческой, медицинской, психологической, педагогической работы и консолидации усилий соответствующих ведомств и структур. Такая методологическая установка обеспечит возможность получения максимально положительного результата в исцелении больного ребёнка и обеспечении его полноценного образования.

Совместные усилия учреждений образования и здравоохранения, заинтересованных организаций и ведомств, направленные на создание эффективной образовательной среды в условиях стационара, позволят в полной мере реализовать конституционное право детей, оказавших в непростой жизненной ситуации, на получение полноценного образования и социальную адаптацию.

Библиографические ссылки

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г. 10-е изд., стер. Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. N 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года : одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года. Минск : Амалфея, 2012.

3. Здравоохранение в Республике Беларусь: офиц. стат. сб. за 2018 г. Минск : ГУ РНПЦ МТ, 2019. 261 с.: табл. [Электронный ресурс]. URL: http://minzdrav.gov.by/upload/dadvfiles/letter/%D0%97%D0%B4%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D1%85%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf (дата обращения: 10.10.2021).

4. Постановление министерства образования Республики Беларусь от 6 мая 2020 г. № 83 «Аб тыпавых вучэбных планах агульнай сярэдняй адукацыі» [Электронный ресурс]. URL: https://adu.by/images/2020/06/tipovye-uchebnye-plany-2020-2021.pdf (дата обращения: 10.10.2021).

5. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации (утв. Минздравом России 17.10.2019, Минпросвещением России 14.10.2019). [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/24916df9ea5f575ab603310d687ca89d/download/2352/ (дата обращения: 10.10.2021).

6. *Петрова У.* Обучение детей в стационаре мотивирует их на выздоровление [Электронный ресурс]. URL: https://lekoboz.ru/lichnoe-mnenie/ulyana-petrova-obuchenie-detej-v-statsionare-motiviruet-ikh-na-vyzdorovlenie (дата обращения: 10.10.2021).

УДК 371.321.01

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А. П. Кабурнеева

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
ул. Советская, 102, 246003, г. Гомель, Беларусь, alla-kaburneeva@rambler.ru

Ускорение процесса создания новой информации, переход человечества к модели информационного общества и цифровой экономики вызывают необходимость трансформации педагогического образования как основы образовательного процесса и общества знаний. Целью исследования явилось выявление основных тенденций трансформации педагогического образования в современном информационном обществе, существующих проблем и положительных черт современной модели педагогического образования в условиях развития информационного общества и его цифровизации, а также направлений дальнейшей диверсификации педагогического процесса и его инструментария. Сделан вывод о необходимости консолидации усилий системы образования, бизнес-сообщества, научной сферы, системы государственного регулирования для создания национальной и международной системы диверсификации образования с учётом инструментария Индустрии 4.0; необходимости унификации национальных и международных систем образования в условиях глобализации и дальнейшей цифровизации образовательного пространства.

Ключевые слова: информация, знания, педагогика; педагогическое образование; цифровизация экономики; информационное общество; Индустрия 4.0.

TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY: PROBLEMS AND PROSPECTS

A.P. Kaburneeva

Gomel State Universitz named after Francisk Scorina,
Sovetskaya Street, 102, 246003, Gomel, Belarus, alla-kaburneeva@rambler.ru

The acceleration of the process of creating new information, the transition of mankind to the model of the information society and the digital economy necessitate the transformation of teacher education as the basis of the educational process and the knowledge society. The aim of the study was to identify the main trends in the transformation of teacher education in the modern information society, the existing problems and positive features of the modern model of teacher education in the context of the development of the information society and its digitalization, as well as directions for further diversification of the pedagogical process and its tools. The conclusion is made about the need to consolidate the efforts of the education system, the business community, the scientific sphere, the system of state regulation to create a national and international system for diversifying education, taking into ac-

count the InduStry 4.0 tools; the need to unify national and international education systems in the context of globalization and further digitalization of the educational space.

Keywords: information, knowledge; pedagogy; teacher education; digitalization of the economy; information society; InduStry 4.0.

Феномен цифровизации экономики стал парадигмой формирования нового информационного общества, основные производительные силы которого сосредоточены в сфере создания информационного продукта – в большинстве случаев информации и знаний. Ведущие производительные силы информационного общества сосредоточены в информационном секторе, снижается роль производственного сектора и даже сектора традиционных услуг. Происходящие изменения требуют своевременной адаптации сферы образования к требованиям рынка и информационного общества. При этом сфера образования должна выступать драйвером происходящих процессов, формируя основу экономики и общества знаний.

Процессы трансформации модели современного общества усиливают актуальность диверсификации педагогического образования, которое в силу своей природы относится к достаточно традиционным секторам образования, основанным на многовековых традициях и научно-педагогических школах. Ускорение трансформационных процессов в обществе, скорости создания информации, геометрическое нарастание её объёмов меняют традиционное представление о педагоге и педагогике как науке. Информационное общество априори имеет доступ к большому объёму информации, и педагог-учитель перестал быть единственным доступным источником знаний. Пользователи современных информационных технологий и баз данных имеют практически неограниченный доступ к информационным ресурсам. Это конечно не отменяет использование широкого инструментария педагогического образования для повышения эффективности образовательного процесса, однако в глазах пользователей снижает в некоторой степени авторитетность педагогов.

Современные технологии позволяют уйти от традиционной территориальности образовательного процесса, минимизируют транзакционные издержки, позволяют создавать, в том числе, новые межстрановые образовательные программы. Поэтому к положительным чертам современной модели педагогического образования в условиях развития информационного общества и его цифровизации следует отнести:

- доступ системы образования и учащихся к большому количеству информационных ресурсов (как на национальном языке, так и на иностранных языках);

- развитие образовательной инфраструктуры, позволяющей организовывать образовательный процесс в режиме on-line (пандемия COVID-19 ускорила процессы перехода общества на новые дистанционные режимы образовательного процесса, что имеет как положительные, так и отрицательные стороны, однако, очевидным является факт, что дистанционная форма образования в условиях эпидемий и чрезвычайных ситуаций практически незаменима);
- организация образовательного процесса с использованием современных информационных технологий ближе к восприятию молодому поколению (так называемые миллениалы, или поколение «Z», по мнению психологов фактически являются «цифровыми людьми», которым для восприятия информации ближе цифровые источники и девайсы, а в качестве приоритета они ставят выбор программерских специальностей в будущем);
- в педагогической деятельности возможна комбинация традиционных методов педагогического образования с современными информационными технологиями (что остро ставит вопрос создания эффективной информационной инфраструктуры образовательного процесса, её защиты, привлечения высококвалифицированных специалистов для разработки образовательных программ и тематических курсов, юридического сопровождения в области защиты интеллектуальной собственности и авторских прав, изменения стандартов традиционного образовательного процесса, межнациональных коммуникаций);
- расширяется горизонт международных связей в области образования (возможности привлечения иностранных специалистов для организации образовательного процесса в режиме on-line; организация образовательного процесса иностранных студентов в национальных учреждениях образования без их физического перемещения; использование иностранных информационных ресурсов для образовательного процесса, библиотек, фондов и т. д.), что, однако, требует разработки системы наднационального регулирования взаимного признания дипломов и образовательных программ, создания системы международного контроля (в качестве примера можно привести систему сертификации учреждений высшего образования Республики Беларусь на соответствие системе менеджмента качества с привлечением специалистов из-за рубежа);
- расширяются возможности организации практикоориентироанного процесса образования по специальностям, смежным с цифровыми технологиями (так, если в настоящее время уровень доходов сотрудников в ИТ-секторе Беларуси в несколько раз выше уровня доходов преподавателей в сфере образования, мы наблюдаем процесс выхолащивания высоко-

квалифицированных специалистов из системы образования, однако при цифровизации образовательного процесса появится возможность приглашать для прочтения отдельны курсов без отрыва от основной деятельности высококвалифицированных специалистов-практиков).

К недостаткам, которые могут снизить эффективность образовательного процесса в условиях информатизации и цифровизации общества, следует отнести:

- отсутствие цифровой национальной образовательной платформы;
- отсутствие инфраструктуры для хранения большого объёма данных (Data-центров), цифровых каналов связи и устройств для организации образовательного процесса в цифровой форме [1];
- недостаточный уровень цифровой грамотности преподавателей и административных сотрудников учреждений образования, недостаток квалифицированных кадров в области создания цифровых продуктов;
- теоретизированность и низкая применимость законодательства в области охраны прав на интеллектуальную собственность и авторские права при разработке образовательных программ и курсов;
- отсутствие системы наднационального регулирования образовательного процесса (не все страны вошли в Болонский процесс, и он сам только частично решает данную проблему) и признания странами дипломов об образовании из других стран;
- большой разрыв в уровне оплаты труда в системе образования и ИТ-секторе, что делает затруднительным привлечение высококвалифицированных специалистов к развитию системы современного образования;
- высокая степень традиционности педагогического образования, отрицание многими педагогами целесообразности использования современных достижений цифрового общества;
- низкая оценка рынком труда уровня квалификации и практических навыков выпускников средних и высших учебных заведений (на ряду с нежеланием потенциальных работодателей участвовать в разработке образовательных программ и производственных практик);
- оторванность образовательных программ, в том числе школьных, от практики (например, в школьных заданиях по математике практически отсутствуют задания, связанные с финансовой и банковской статистикой, семейным бюджетом, налоговыми ставками даже при прохождении учебных тем по расчету процентов, не говоря уже о котировке акций, криптовалют, определения волатильности рынка);
- отсутствие образовательных программ для педагогов по повышению педагогического мастерства с использованием современных информационных технологий (зачастую на курсах повышения квалификации

учителей и преподавателей вузов преподавание ведется по «традиционным» программам, актуальным более чем 20 лет назад);

- неэффективная система учета педагогической нагрузки, ориентированная на бумажную форму документооборота (планы уроков в тетрадках, списание нагрузки в журналах от руки, незнание даже основ методов agile-планирования, которое в гораздо большей степени подходит для организации образовательного процесса в цифровом обществе), сокращающая время на возможности педагога заниматься непосредственно учебным процессом и подготовкой к нему, саморазвитием;
- необходимость совершенствования системы управления образованием на национальном уровне, переход в идеале на использование инструментария «Индустрии 4.0»; необходимость перехода на модели управления «Цифровой университет» [2].

Богатый опыт педагогического образования, имеющий в своей основе методический инструментарий, позволяющий воплощать в жизнь личностно ориентированный и предметно ориентированный подходы, в совокупности с современными информационными технологиями и запросами цифровой экономики, позволит адаптировать систему педагогического образования к потребностям современного рынка труда. В противном случае система образования будет оторвана от практики, и большая доля нагрузки в данной сфере станет проблемой субъектов бизнес-среды. В конечном итоге от этого в самой большой степени пострадает фундаментальная наука, первостепенно находящаяся вне зоны интересов бизнес-сообщества, однако являющаяся фундаментом будущих разработок.

Библиографические ссылки

1. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А. Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М. : НИУ ВШЭ, 2020.

2. *Клячко Т. Л.* Доклад на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» в ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/seminar1920 (дата обращения: 20.10.2021).

УДК 378.146

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Т. Н. Канашевич[1)]***, М. О. Шумская*** [2)]

[1)] *Белорусский национальный технический университет,*
пр. Независимости 65, г. Минск, Беларусь, kanashevich77@gmail.com
[2)] *Белорусский национальный технический университет,*
пр. Независимости 65, г. Минск, Беларусь, shumskajamaria@gmail.com

Целью работы явилось обоснование и построение организационно-процессуальной модели обеспечения успеваемости студентов первого курса технического университета в компетентностно-ориентированном образовательном процессе. В качестве теоретического основания моделирования академической успеваемости студентов предложены системный, дифференцированный, компетентностный и процессный подходы с соответствующими принципами. Основу моделирования успеваемости составляют два взаимосвязанных параллельных процесса изучения учебной дисциплины: основной (обучающий) и превентивно-компенсирующий, направленный на компенсацию недостатков доуниверситетской подготовки. Модель может быть использована для повышения успеваемости студентов инженерных специальностей в условиях дефицита исходной подготовки абитуриентов по программе средней школы.

Ключевые слова: моделирование; академическая успеваемость; превентивно-компенсирующий процесс; доуниверситетская подготовка.

MODELING THE ACADEMIC ACADEMIC ACHIEVEMENT OF 1 COURSE STUDENTS IN THE COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY

T.N. Kanashevich[1)]***, M. O. Shumskaya*** [2)]

[1)] *Belarusian National Technical University,*
Nezavisimosti Av., 65, Minsk, Belarus kanashevich77@gmail.com
[2)] *Belarusian National Technical University,*
Nezavisimosti Av., 65, Minsk, Belarus, shumskajamaria@gmail.com

The objective of the work was to substantiate and build an organizational and procedural model for ensuring the progress of first-year students of a technical university in a competence-oriented educational process. As a theoretical basis for modeling the academic performance of students, a systemic, differentiated, competence-based and process approach with the corresponding principles is proposed. The basis for modeling academic performance is made up of two interconnected parallel processes of studying an academic discipline: the main (teaching) and preventive-compensating, aimed at compensating for the shortcomings of pre-university training. The model can be used to improve the performance of engineering

students in conditions of a deficit in the initial training of applicants for the secondary school program.

Keywords: modeling; academic performance; preventive and compensatory process; pre-university training.

Обеспечение академической успеваемости на младших, особенно, первом курсе технических университетов является актуальной задачей, значение решения которой для подготовки инженерных кадров в техническом университете возрастает из года в год [1]. Анализ условий обеспечения успеваемости предполагает учет большого количества разноплановых объективных и субъективных факторов, действующих как на субъектов образовательного процесса, так и формирующих организационно-педагогические условия достижения целей и задач образовательного процесса [2]. Поэтому, исследование, прогнозирование и проектирование академической успеваемости целесообразно осуществлять с использованием педагогически валидных моделей процесса управления, формирования, достижения академической успеваемости [3]. Обоснование и построение модели формирования успеваемости студентов 1 курса в компетентностно-ориентированном образовательном процессе технического университета является целью данной работы.

Анализ научно-педагогической и психологической литературы свидетельствует, что процесс формирования академической успеваемости в зависимости от предмета исследования может представляться различными элементами, этапами, иметь различные цели, задачи, структуру [3]. Это предполагает *множественность* представлений реального педагогического процесса и соответственно применение различных моделей для его описания.

Структуризация педагогического процесса, объединение отдельных элементов по выделенным признакам позволяет выявить взаимосвязи, направления педагогических воздействий, значение каждого элемента. Подчинение другим элементам или подчинение других элементов определяют *иерархичность* структуры педагогического процесса. При этом все элементы процесса объединены *целостностью* единых целей и задач, а каждый элемент обладает всеми признаками процесса. Указанные принципы предопределяют опору на *системный подход* [4] в моделировании академической успеваемости.

При рассмотрении проблемы предупреждения академической неуспеваемости на 1 курсе технического университета первостепенное значение имеют исходный уровень доуниверситетской подготовки студента, преемственность уровней образования при переходе от общего

среднего к первой ступени высшего образования. Как показано ранее [5], учебные достижения студентов первого курса технического университета имеют качественные различия, определяемые в значительной степени исходным багажом знаний абитуриента. Поэтому целесообразно использование принципа *индивидуализации* процесса обучения, предполагающего формирование групп студентов, исходя из их исходного уровня подготовки по учебному предмету, и применение к ним раздельных образовательных траекторий, реализующих *дифференцированный подход* [6] к моделированию успеваемости.

Цели образовательного процесса, его содержание, формы организации, включающие *взаимосвязь с гуманизацией* и междисциплинарность, а также методы оценки результатов (*диагностичность*), направлены на формирование способности самостоятельно решать задачи в различных, в первую очередь профессиональной, сферах деятельности, обеспечить личностно развивающий характер профессиональной подготовки и эффективную самореализацию студента. На этих принципах основан *компетентностный подход* в моделировании успеваемости [7].

И, наконец, использование *процессного подхода* в моделировании успеваемости студентов 1-го курса технического университета основано на принципах *последовательного выполнения* операций процесса, имеющего внутреннюю структуру (*алгоритмичность*), *фиксации начала и конца процесса*, определенности и строгой *зависимости входов и выходов* [8].

Основываясь на предложенных подходах, следует сформулировать следующие функции моделирования академической успеваемости студентов: *диагностическую* (определение исходного уровня подготовки первокурсников по учебному предмету в рамках дифференцированного подхода к моделированию); *аналитическую* (анализ успеваемости в образовательных процессах прошлых лет, выявление факторов, провоцирующих неуспеваемость и формирование групп студентов с серьезными пробелами в довузовской подготовке по учебному предмету с целью организации образовательного процесса, включающего компенсацию этих недостатков в рамках дифференцированного подхода к моделированию); *профилактическую* (усиление инвариантного элемента подготовки студентов посредством введения мотивационно-прикладного компонента в методическую систему преподавателя, включение вариативного элемента подготовки студентов, нуждающихся в компенсации пробелов довузовской подготовки в рамках дифференцированного подхода к моделированию). *Контрольная* функция включает не только текущий контроль учебных достижений студента, но и промежуточный мониторинг динамики результатов учебной деятельности и их совместный анализ. Наконец,

рефлексивная функция моделирования академической успеваемости обеспечивает через самооценку студентом собственных достижений положительную мотивацию к освоению учебных дисциплин, стимулирование потребности в систематической учебной деятельности.

На рисунке представлена построенная в соответствии с выдвинутыми принципами и функциями организационно-процессуальная модель формирования успеваемости в компетентностно-ориентированном образовательном процессе технического университета, основу которой составляют два взаимосвязанных параллельных процесса изучения учебной дисциплины (см.: рисунок):

- *основной* (обучающий) готовит будущих инженеров к освоению универсальных, базовых и специализированных компетенций с учетом специализации;
- *превентивно-компенсирующий* (вспомогательный) направлен на компенсацию недостатков доуниверситетской подготовки, повышение вероятности успешного освоения студентом универсальной компетенции, целостного и преемственного формирования его системы теоретической и практической подготовки.
- В соответствии с принципами процессного подхода к моделированию, в модели отражены следующие основные этапы основного и вспомогательного образовательного процесса:
- *целеполагание*, ориентированное на формирование базовых профессиональных компетенций студентов первого курса технического университета;
- *проектирование*, определяющее индивидуальную траекторию обучения студентов и эффективные способы достижения результата на основе инвариантного (обязательного) и вариативного (дополнительного, рекомендуемого, корректирующего) компонентов содержания образования путем анализа входного уровня их подготовки (соответствие образовательных результатов по итогам получения общего среднего образования необходимой степени готовности к процессу формирования базовых профессиональных компетенций специалиста, а также оценки уровня учебно-профессиональной мотивации обучения по выбранной специальности;
- реализацию в соответствии с установленной целью и проектом её достижения, включая теоретическую и практическую подготовку, накопление опыта применения ЗУН, а также мотивацию и коррекцию готовности студентов к овладению базовыми компетенциями и развитию профессиональных качеств личности;

• контроль (промежуточный мониторинг и итоговый контроль), позволяющий установить степень соответствия результатов выходным требованиям академической успеваемости студентов по математике и физике.

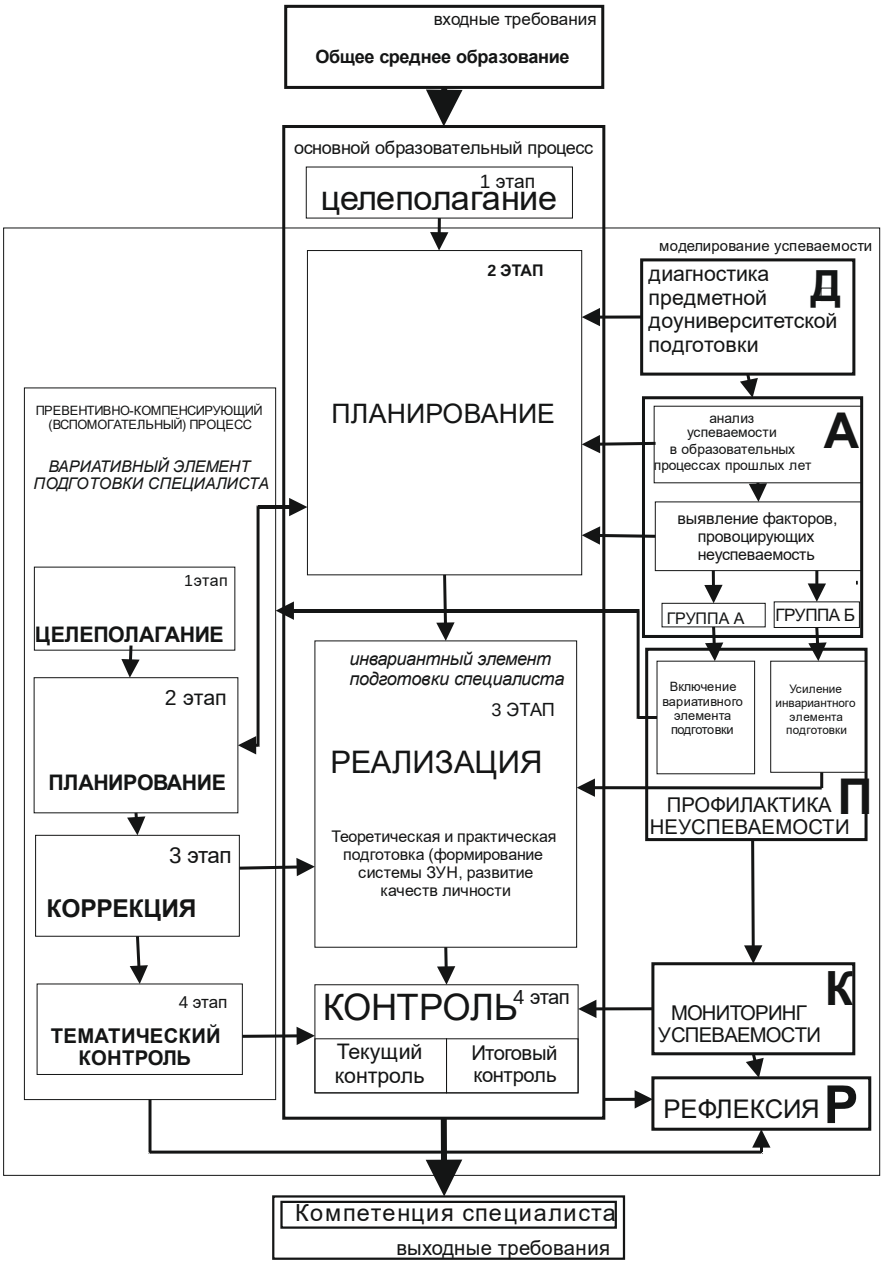


Рисунок. Организационно-процессуальная модель формирования успеваемости в компетентностно-ориентированном образовательном процессе технического университета, где Д – диагностический, А – аналитический, П – профилактический, К – контрольный, Р – рефлексивный компоненты

Таким образом, предложенная педагогическая модель формирования академической успеваемости студентов 1-го курса технических спе-

циальностей основана на системном, дифференцированном, компетентностном и процессном подходах в педагогике, выполняет диагностическую, аналитическую, профилактическую, контрольную и рефлексивную функции. Модель может использоваться для повышения успеваемости студентов инженерных специальностей в условиях дефицита исходной подготовки абитуриентов по программе средней школы.

Библиографические ссылки

1. *Смык А. Ф., Прусова В. И., Зиманов Л. Л., Солнцев А. А.* Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. № 6. С. 52–62.

2. *Куницкая О. С.* Адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде учреждения высшего образования: сущность и структура // Вышэйшая школа. 2018. № 3. С. 55–60.

3. *Дахин А. Н.* Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. № 1. С. 11–20.

4. *Камалеева А. Р.* Системный подход в педагогике / А.Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 3. С. 13–23.

5. *Канашевич Т. Н., Шумская М. О.* Прогнозирование академической успеваемости студентов I–II курсов // Профессиональное образование. 2016. № 2. С. 26–31.

6. *Арапов А. И.* Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. Новосибирск : НГПУ, 2003.

7. *Канашевич Т. Н., Шумская М. О.* Совершенствование методической системы преподавателя как условие реализации компетентностного подхода в техническом университете // Педагогическая наука и образование. 2017. № 4. С. 67–71.

8. *Хуторской А. В.* Современная дидактика : учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во Юрайт, 2021.

УДК: 378.4.018.43:004(476-25)

ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В УСЛОВИЯХ COVID-19

Е. Н. Каспарова[1)], Т. Н. Василевич[2)]

[1)]Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, kasparava@bsu.by
[2)] Гродненский государственный медицинский университет,
ул. Горького, 80, 230009, г. Гродно, Беларусь, tn_vasilevich@mail.ru

В статье представлен сравнительный анализ оценки студентами Белорусского государственного университета дистанционной и аудиторной форм обучения во время пандемии COVID-19. Опрошено 857 студентов (297 юношей и 560 девушек) очной формы обучения. Исследование проводилось в период полного дистанционного обучения и смешанного обучения. Настоящее исследование продемонстрировало важные результаты, свидетельствующие об успешной реализации в Белорусском государственном университете системы дистанционного обучения в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки, связанной с распространением коронавирусной инфекции. Несмотря на то, что переход учреждений высшего образования на полное дистанционное или смешанное обучение из-за пандемии COVID-19 является вынужденным, одновременно это является огромной возможностью для культурных преобразований в системе образования с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг, например, за счет сочетания аудиторной и дистанционной форм работы.

Ключевые слова: пандемия; COVID-19; дистанционное обучение; аудиторное обучение; студенты.

ASSESSMENT BY STUDENTS OF DISTANCE LEARNING AT THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

E. N. Kasparova[1)],T. N. Vasilevich[2)]

[1)] Belarusian State University, Kalvariyskaya Str., 9, 220004, Minsk, Belarus, kasparava@bsu.by
[2)]Grodno State Medical University, Gorkogo Str., 80, 230009, Grodno, Belarus, tn_vasilevich@mail.ru

The article presents a comparative analysis of the assessment by students of the Belarusian State University of distance and classroom forms of education during the COVID-19 pandemic. 857 students (297 boys and 560 girls) were interviewed. The study was conducted during the period of distance learning and blended learning. The present study has demonStrated important results indicating the successful implementation of the distance learning

system at the Belarusian State University during the unfavorable epidemiological situation associated with the spread of coronavirus infection. Despite the fact that the transition of higher education institutions to full distance or blended learning due to the COVID-19 pandemic is forced, at the same time it is a huge opportunity for cultural transformations in the education system in order to improve the quality of educational services provided, for example, through a combination of classroom and distance forms of work.

Keywords: pandemic; COVID-19; distance learning; classroom learning; students.

Введение. После обнаружения в Китае в декабре 2019 года случаев пневмонии неясной этиологии, уже 7 января 2020 года был выявлен новый вирус – SARS-CoV-2, сегодня известный как COVID-19 [1]. Очень быстро заболевание стало распространяться по всему миру. Первый случай заболевания коронавирусной инфекцией в Республике Беларусь был официально зарегистрирован 27 февраля 2020 года [2]. С первого дня противоэпидемиологические мероприятия были направлены на выявление и изоляцию пациентов с COVID-19, поиск и ограничение контактных лиц. За короткое время были перепрофилированы больницы для пациентов с коронавирусной инфекцией, запущено дополнительное производство средств индивидуальной защиты (СИЗ), развернута лабораторная база для проведения тестов. В Республике Беларусь рекомендации Министерства здравоохранения по социальному дистанцированию носили рекомендательный характер. Обучение в учреждениях высшего образования было полностью или частично переведено на дистанционное обучение.

Сегодня нет никаких сомнений, что пандемия COVID-19 стала одним из самых серьезных «испытаний» для многих стран, резко изменив жизни людей. Эта глобальная проблема потребовала радикального изменения парадигмы того, как мы взаимодействуем друг с другом, в том числе и в отношении процесса обучения. И несмотря на то, что дистанционное обучение – понятие не новое, оно стало той единственной формой обучения, которое способно было поддержать непрерывность образования во время закрытия учебных заведений в связи с пандемией COVID-19.

В Белорусском государственном университете полный переход на дистанционное обучение произошел с 1 апреля 2020 года и продлился два месяца. С сентября 2020/2021 учебного года, в период ухудшения эпидемиологической обстановки, университет использовал смешанную форму обучения, сочетая дистанционную (преимущественно для лекций) и аудиторную формы работы. Информационной технологией для проведения дистанционного обучения стал Образовательный портала БГУ, который первоначально создавался как дополнительный ресурс для проведений

занятий, помимо аудиторной формы, и доля использования ресурса для проведения занятий в доковидный период была невелика. Полный переход на дистанционное обучение стал для университета первым подобным опытом. Изменение формы проведения занятий потребовало от всех участников образовательного процесса за короткое время «перестроить» учебный процесс с учетом использования электронных средств связи.

С бурным развитием технологий, социальных сетей, произошедших за последние десятилетия, обучение с использованием электронных средств связи является быстрорастущим подходом для обучения студентов. Может ли обеспечить дистанционное обучение тот же уровень качества обучения, что и традиционная форма, остается предметом обсуждения. В ряде работ, опубликованных в доковидный период, было показано, что объем и качество знаний, приобретенных в результате электронного обучения, эквивалентны тем знаниям, которые получены при непосредственном, личном взаимодействии преподавателя и учащегося [3, 4]. Однако для многих учреждений высшего образования во всем мире переход на онлайн обучение в связи с пандемией являлся вынужденным. В этих условиях, безусловно, анализ эффективности использования дистанционного обучения в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки позволит определить пути дальнейшего совершенствования системы высшего образования с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг.

Цель исследования – провести сравнительный анализ оценки студентами БГУ дистанционной формы обучения во время пандемии COVID-19.

Материалы и методы. Исследование проводилось в два этапа: 1) с 8 апреля по 12 мая 2020 г. – период полного дистанционного обучения; 2) с 24 февраля по 22 марта 2021 года – период смешанного обучения. Для проведения опроса была использована специально созданная Google-форма с открытыми, полуоткрытыми и закрытыми типами вопросов, размещенная в сети Интернет (в закрытых студенческих группах в социальных сетях) или разослана студентам посредством мессенджеров. Участие являлось анонимным. Участники исследования перед началом опроса давали письменное добровольное согласие.

В Белорусском государственном университете опрошено 857 студентов (297 юношей и 560 девушек; средний возраст 18,22±1,02) очной формы обучения. Среди опрошенных 363 обучаются на бюджете и 494 – платной формы обучения. В исследовании приняли участие студенты всех факультетов БГУ.

Была разработана анкета, направленная на оценку восприятия студентами различных показателей эффективности аудиторного и дистанционного обучения. Оценка производилась по 5-балльной шкале. Надежность внутренней согласованности характеристик для каждой формы обучения была измерена с использованием коэффициента альфа Кронбаха и составлял 0,929 для дистанционной формы и 0,928 – для аудиторной формы работы.

Статистическая обработка данных проведена с использованием программ Excel и SPSS (версия 27.0). Результаты считали статистически значимыми при $p \leq 0,05$.

Результаты и обсуждение. Анализ ответов студентов в отношении их ожиданий на счет влияния дистанционного обучения на качество получаемого образования показал, что в период с 8 апреля по 12 мая 2020 года 53,53% студентов считали, что полный переход университета на дистанционное обучение в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки, связанной с коронавирусом, не окажет влияние на качество вашего образования, 35% – ожидали, что качество улучшится, а 11,47% – что ухудшится. Чуть более полугода спустя, имея уже достаточный опыт онлайн обучения, 17,98% студентов считали, что полный переход университета на дистанционное обучение в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки, связанной с коронавирусом, все же оказал влияние на качество образования в сторону его ухудшения, что показывает прирост лишь на 6,51%, по сравнению с началом пандемии. Среди остальных опрошенных 32,12% студентов оценили изменения в сторону повышения качества и 49,90% – считают, что качество образования не изменилось.

Статистический анализ (общие линейные модели (GLM), однофакторный двусторонний дисперсионный анализ (Univariate two-way ANOVA)) с итоговыми баллами по дистанционной и аудиторной форм обучения в качестве зависимых переменных и набором независимых переменных (период исследования, курс, пол) показали значимые главные эффекты периода исследования, пола респондента (только в отношении аудиторного обучения) и курса обучения (таблица 1).

Таблица 1

Взаимодействие форм обучения в качестве зависимых переменных и периода исследования, пола, курса обучения в качестве независимых переменных для всей выборки

Зависимые переменные	R^{2*}	Независимые переменные	Степень свободы	F-критерий	Значимость	Частичная Eta в квадрате**
Дистанционное обучение	0,022	период исследования	1	8,362	0,004	0,010
		пол	1	1,768	0,184	0,002
		курс	3	4,059	0,007	0,014

Зависимые переменные	R^{2*}	Независимые переменные	Степень свободы	F-критерий	Значимость	Частичная Eta в квадрате**
Аудиторная работа	0,033	период исследования	1	13,607	0,000	0,016
		пол	1	6,826	0,009	0,008
		курс	3	5,438	0,001	0,019

* R^2 (коэффициент детерминации) объясняет процент изменчивости по каждому из тестируемых признаков

** Частная эта в квадрате показывает, какая доля общей дисперсии зависимой переменной обусловлена данным фактором

Сравнительная характеристика оценок различных характеристик дистанционной и аудиторной форм работы в различные периоды исследования показал достоверные различия между двумя формами обучения в период полного дистанционного обучение, в то время как в период смешанного обучения различия минимальны по большинству показателей (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительная характеристика оценок студентами дистанционной и аудиторной форм работы в период двух этапов исследования

Характеристики	Дистанционное обучение		Аудиторное обучение		t	p
	M	SD	M	SD		
Первый этап исследования – полный переход на дистанционное обучение						
Мне комфортно и удобно получать информацию от преподавателя	3,60	1,12	4,08	0,94	-6,622	0 ,000
Я чувствую вовлеченность в учебный процесс	3,28	1,21	3,86	0,99	-7,507	0,000
Я понимаю учебный материал	3,45	1,10	3,90	0,89	-6,580	0,000
Я ответственно отношусь к учебе	3,80	1,09	3,96	1,00	-2,913	0,004
Оценка моих знаний объективна	3,74	0,98	3,88	0,94	-2,363	0,019
Мне нравится учиться	3,60	1,13	3,72	0,99	-1,911	0,057
Я удовлетворен получаемым объемом знаний и умений	3,32	1,26	3,87	0,97	-7,234	0,000
Итоговый показатель	24,77	6,31	27,31	5,41	-6,539	0,000
Второй этап исследование – смешанное обучение						
Мне комфортно и удобно получать информацию от преподавателя	3,96	1,22	3,70	1,12	3,324	0,001
Я чувствую вовлеченность в учебный процесс	3,42	1,35	3,58	1,16	-1,843	0,066
Я понимаю учебный материал	3,73	1,15	3,75	0,97	-0,272	0,786

Характеристики	Дистанционное обучение		Аудиторное обучение		t	p
	M	SD	M	SD		
Я ответственно отношусь к учебе	3,76	1,26	3,77	1,13	-0,176	0,860
Оценка моих знаний объективна	3,79	1,16	3,74	1,05	0,852	0,395
Мне нравится учиться	3,85	1,27	3,50	1,26	4,604	0,000
Я удовлетворен получаемым объемом знаний и умений	3,68	1,32	3,69	1,15	-0,106	0,916
Итоговый показатель	26,19	7,53	25,73	6,66	1,034	0,302

В апреле–мае 2020 года, имея предшествующий полному переходу на дистанционное обучение опыт аудиторной работы по предметам, студенты выше оценивали удобство получения информации, собственную ответственность и интерес к учебе, вовлеченность в учебный процесс и понимание материала при традиционной форме работы. Спустя восемь месяцев студенты стали выше оценивать дистанционное обучение, по сравнению с традиционным, в плане комфорта и удобства получения материала от преподавателя и интереса к учебе. Возможно, причиной таких различий послужило то, что с началом пандемии и переходом Белорусского государственного университета в апреле – мае 2020 года на дистанционное обучение, не все преподаватели имели опыт работы на Образовательном портале, учебно-методические разработки, предназначенные для электронного обучения, что сказывалось на качестве обучения посредством электронных средств связи, а, следовательно, привело к большему предпочтению традиционной формы обучения. Совершенствование образовательной платформы, освоение преподавателями различных технических «инструментов» для проведения занятий, разработка учебно-методических материалов для проведения занятий дистанционно, в 2020/2021 учебном году позволили повысить качество онлайн–обучения. Подтверждением данного вывода может послужить то, что в мае–апреле 2020 года 65,7% опрошенных студентов ответили, что довольны тем, как у них проводятся занятия на дистанционном обучении, в то время как в феврале – марте 2021 года эта цифра составляла уже 75,7%.

На втором этапе исследования опросная форма предусматривала вопрос в отношении среднего балла успеваемости. Результаты применения корреляционного анализа Пирсона для среднего балла успеваемости и характеристик дистанционной формы обучения показали, что чем лучше учится студент, тем выше его оценка собственного ответственного отношения к учебе ($p < 0,05$). В отношении оценки аудиторной формы обуче-

ния – все характеристики положительно коррелируют с успеваемостью (p <0,000–0,05).

В таблице 1 показано, что курс обучения также влияет на оценку дистанционного и аудиторного обучения. Сравнение средних значений показало, что при дистанционном обучении студенты вторых и третьих курсов выше, по сравнению с первокурсниками, оценивают комфорт и удобство получения информации от преподавателя (p <0,000), лучше понимают учебный материал (p <0,000) и больше чувствуют вовлеченность в учебный процесс (p <0,05) (см.: рисунок). Зависимость года обучения от предпочитаемых методов обучения показаны и в других исследованиях, однако с противоположными данными: среди студентов, предпочитающих дистанционное обучение, процент первокурсников был значительно выше, чем студентов старших курсов [5].

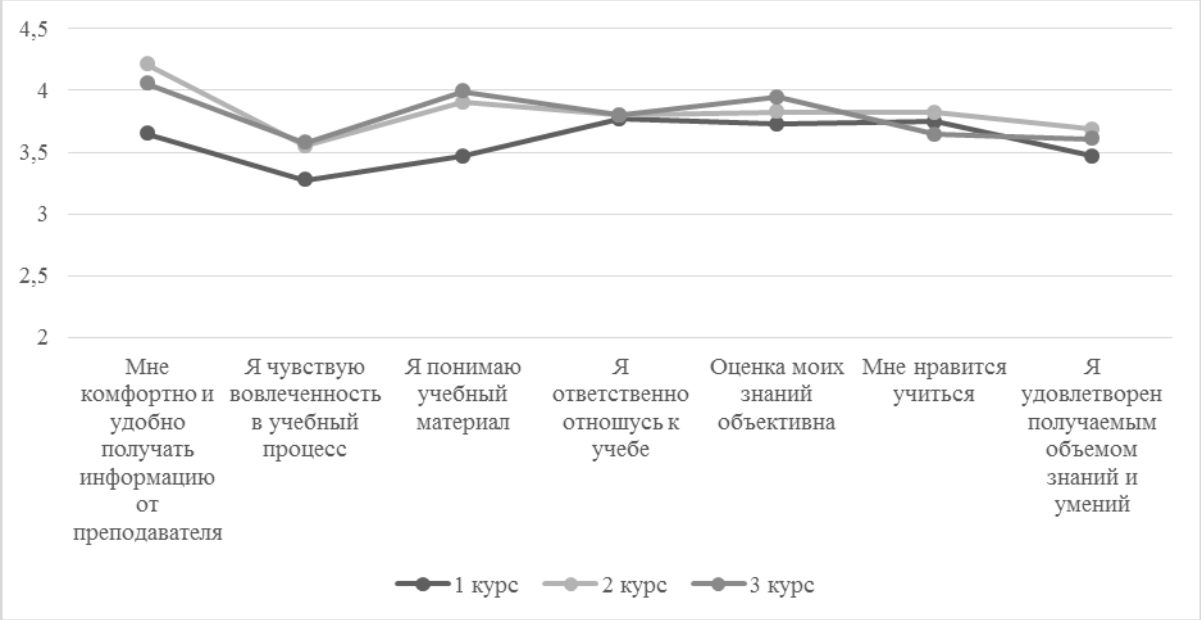


Рисунок. График средних значений показателей дистанционного обучения у студентов первого, второго и третьего курсов

На оценку студентами дистанционной формы обучения мог повлиять возросший объем заданий для самостоятельной работы, что потребовало больше усилий для организации своего времени, постановки целей, саморегуляции своего поведения. 58,99% студентов отметили, что стали больше тратить времени на учебу при дистанционном обучении, чем при аудиторной форме работы, 16,29% – стали меньше тратить времени и для 24,72% студентов количество потраченного времени при обеих формах работы не отличалось.

Выводы. Настоящее исследование продемонстрировало важные результаты, свидетельствующие об успешной реализации в Белорусском государственном университете системы дистанционного обучения в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки, связанной с распространением коронавирусной инфекции. Несмотря на то, что переход учреждений высшего образования на полное дистанционное или смешанное обучение из-за пандемии COVID-19 является вынужденным, одновременно это является огромной возможностью для культурных преобразований в системе образования с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг, например, за счет сочетания аудиторной и дистанционной форм работы.

Авторы выражают благодарность студентам 3 курса экономического факультета БГУ В. Д. Ермак и Ю. С. Катион за помощь в сборе материала.

Библиографические ссылки

1. *Wu Z., McGoogan J. M.* Characteristics of and Important Lessons From the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreak in China: Summary of a Report of 72 314 Cases From the Chinese Center for Disease Control and Prevention [Электронный ресурс] // JAMA. 2020. Vol. 323 (13). P. 1239–1242. URL: https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2762130 (date of access: 30.09.2021).

2. ОНТ – Первый случай коронавируса зарегистрирован в Беларуси. Комментарии Минздрава. [Электронный ресурс] URL: https://ont.by/news/pervyj-sluchaj-koronavirusa-zaregiStrirovan-v-belarusi (дата обращения: 21.09.2020).

3. *Zogas S.* The e-Learning Effectiveness Versus Traditional Learning on a Health Informatics Laboratory Course [Электронный ресурс] // Studies in Health Technology and Informatics. 2016. Vol. 226. P. 109–112. URL: https://ebooks.iospress.nl/publication/44173 (date of access: 30.09.2021).

4. *Pei L., Wu H.* Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis [Электронный ресурс] // Med Educ Online. 2019. Vol. 24 (1). URL: https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538 (date of access: 30.09.2021).

5. Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia / L. R. Amir [Электронный ресурс] // BMC Medical Education. 2020. Vol. 20 (392). URL: https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-02312-0 (date of access: 30.09.2021).

УДК 378.1

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОСТРОЕНИИ «УНИВЕРСИТЕТА БУДУЩЕГО»

Н. С. Клишевич [1)]***, Н. С. Куралович*** [2)]

[1)] *Республиканский институт высшей школы,*
ул. Московская, 15,220007, г. Минск, Беларусь, klishevich.natali@gmail.com
[2)] *Республиканский институт высшей школы,*
ул. Московская, 15,220007, г. Минск, Беларусь, nskur@mail.ru

Рассмотрены основные направления преобразования педагогического образования в условиях цифровой трансформации. Обозначен вектор составляющих компонентов при построении модели «Университет будущего». Использование цифровых технологий, гибридных моделей в обучении, обучение цифровым технологиям стейкхолдеров, создание инфраструктуры, позволяющей получить доступ к знаниям, разработка индивидуальной образовательной траектории, новых систем мотивации для карьерного роста, непрерывное образование в течение всей жизни переводят педагогическое образование на новый качественный уровень.

Ключевые слова: образование; педагогическое образование; модель «Университет будущего»; цифровая трансформация; цифровые технологии; стейкхолдер.

CHANGING ROLE OF TEACHER EDUCATION IN BUILDING THE «UNIVERSITY OF THE FUTURE»

N. S. Klishevich [1)]***, N. S. Kuralovich*** [2)]

[1)] *National Institute for Higher Education, Moskovskaya Str., 15, 220007,*
Minsk, Belarus, klishevich.natali@gmail.com
[2)] *National Institute for Higher Education, Moskovskaya Str., 15, 220007,*
Minsk, Belarus, nskur@mail.ru

The main directions of transformation of pedagogical education in the conditions of digital transformation are considered. The vector of the constituent components in the construction of the "University of the Future" model is indicated. The use of digital technologies, hybrid models in education, training of stakeholders in digital technologies, the creation of an infrastructure that allows access to knowledge, the development of an individual educational trajectory, new motivation systems for career growth, lifelong learning translate pedagogical education to a new qualitative level.

Keywords: education; pedagogical education; the "University of the Future" model; digital transformation; digital technologies; stakeholder.

Четвертая промышленная революция становится очевидным драйвером в развитии образования будущего. Процессы цифровой трансформации, влияя на многие сферы человеческой деятельности, остро ощущаются в тех областях, которые должны оперативно реагировать на вызовы будущего.

Основными направлениями для преобразования в процессе инновационных изменений становятся потребности в:

- изменении целей и содержания образования при подготовке, переподготовке педагогических кадров;
- персонализации траектории обучения;
- пересмотре используемых учебно-методических и организационных решений для образовательного процесса;
- пересмотре роли стейкхолдеров, включённых в образовательную деятельность;
- использовании возможностей имеющихся цифровых технологий для совершенствования работы с информацией.

«Университет будущего» можно рассматривать как трансформацию подхода к образовательному процессу, кода цифровая среда начинает заменять традиционные методы преподавания. При построении модели «Университет будущего» необходимо обозначить вектор составляющих компонентов:

- использование цифровых технологий;
- приоритет гибридных моделей в обучении;
- обучение цифровым технологиям стейкхолдеров;
- создание инфраструктуры, позволяющей получить доступ к знаниям;
- разработка индивидуальной образовательной траектории;
- разработка новых систем мотивации для карьерного роста;
- переход исследовательской деятельности на новый качественный уровень;
- переход на непрерывное образование в течение всей жизни.

Использование цифровых технологий предполагает создание специальной информационной среды, которая состоит из различных программ для обучения. Внедрение цифровых технологий включает оснащение образовательных организаций средствами цифровых технологий, подключение к высокоскоростному интернету, обеспечение образовательного процесса цифровыми инструментами и материалами (цифровыми источниками информации, инструментами и онлайн-сервисами). При цифровой трасформации меняется способ организации коммуникативного пространства. Оно оцифровывается и переводится в

иную среду. Так, к примеру, растет роль цифровых библиотек, и различных открытых баз данных как носителей свободной информации. Специальные программы для обучения, приложения для проведения видеоконференций, электронное расписание, встраиваемое в индивидуальный график, цифровые конспекты – это реалии сегодняшнего дня, но это лишь начало пути. Есть определённые методические и человеческие трудности, с которыми педагоги учатся справляться и не всегда положительно. К примеру, сегодня разработчики не предлагают достаточно современных умных образовательных ресурсов, адаптированных под конкретные задачи (методы искусственного интеллекта, виртуальной или дополненной реальности, компьютерные обучающие игры). Как выход – необходимо готовить новые педагогические кадры для цифровой экономики.

Приоритет гибридных моделей в обучении, которые сочетают в себе электронные обучающие программы в реальном времени и аудиторные занятия преподавателя с обучающимся. Такое смешение онлайн и оффлайн форматов позволит наиболее полно погрузиться в обучающую среду. Только онлайн форма в виде открытых онлайн-курсов Massive Open Online Courses (массовых учебных курсов) не даёт должного эффекта и не может претендовать на новое педагогическое средство, кардинально меняющее традиционный педагогический процесс. Так, к примеру, в США было проведено исследование цикла продвижения новых технологий в массовую практику. За 5 лет использования массовые учебные курсы прошли цикл возникновения инноваций, пика завышенных ожиданий, ямы разочарований, кривой роста понимания и вышли на плато продуктивности [1, с. 104–105]. При изучении специальных дисциплин (профессиональных) гибридный формат – это то, что может стать средством построения результативного образовательного процесса в сравнении с традиционным обучением.

Обучение цифровым технологиям стейкхолдеров, или основных участников образовательного процесса, является необходимым элементом при построении университета будущего. Поддержка цифровой грамотности должна стать государственным приоритетом при формировании государственной программы подготовки кадров. Новые технологические и экономические условия требуют создания и реализации подходов по содействию стейкхолдерам в освоении ключевых компетенций цифровой экономики, обеспечении массовой цифровой грамотности и персонализации образования. Это необходимо для построения преемственности на всех уровнях системы образования, включая выявление и поддержку талантов, подготовку высококвалифицированных кадров, реализацию про-

грамм переподготовки по востребованным профессиям в условиях цифровой трансформации, а также перспективные образовательные проекты. Такая программа даст возможность оперативно решить ряд задач:

- обучение педагогических кадров по программам дополнительного образования для получения новых востребованных на рынке труда цифровых компетенций;
- обеспечение потребности рынка труда в специалистах в сфере ИТ и информационной безопасности, а также в специалистах, владеющих цифровыми компетенциями, прошедших обучение по соответствующим программам высшего, среднего специального и профессионально-технического образования;
- обеспечение онлайн-сервисами образовательных организаций, реализующих программы всех уровней образования.

Создание инфраструктуры, позволяющей получить доступ к знаниям, включает в себя онлайн-платформы, онлайн-курсы, онлайн-университеты и др. Такая инфраструктура поможет образовательным организациям полностью «перепрошить» систему обучения и перейти на проектно-образовательный процесс. Это предоставление методик проектной работы со студентами, проведение интенсивов, обучение профессорско-преподавательского состава цифровым компетенциям, применение диагностики образовательного процесса. Так, к примеру, в России существует новая технологическая инициатива «Университет 20.35». Это первый в России сетевой университет нового типа, который сочетает в себе исследовательскую и образовательную организации, а также IT-компанию [2]. Данная онлайн-платформа также осуществляет помощь стартапам и проектным командам в развитии и продвижении проекта. Акцент делается на поиске партнёров и инвесторов, подборе команды и повышении эффективности работы команды.

В Республике Беларусь есть примеры кооперации бизнеса и университета с учётом экономики региона. По состоянию на 01.01.2021 г. функционируют 17 научно-технологических парков [3]. Учредителями являются в общей сложности 8 университетов. Одно из направлений университетского технопарка – привлечение молодых специалистов, магистрантов, аспирантов и студентов, которые работают в технопарке и внедряют результаты своих исследований. При этом резидентство в научно-технологических парках даёт ряд преимуществ для развития бизнеса: готовая инфраструктура, льготные условия налогообложения, профессиональные инжиниринговые и консалтинговые услуги.

Разработка индивидуальной образовательной траектории – это так называемая персонализация образовательной деятельности с учетом

индивидуальных потребностей и интересов стейкхолдера. Этот путь предполагает помощь человеку с ориентацией в образовательном и проектном пространстве. Начиная от диагностики свойств личности и компетенций, с которой уже успешно справляются нейросети, до помощи в постановке целей и прокладывании путей для их достижения. Так с помощью искусственного интеллекта на созданной образовательной платформе идет формирование индивидуального образовательного пространства с помощью рекомендаций и экспертных подборок, поиска интересных проектов.

С изменением роли педагогического образования в условиях цифровой трансформации меняется и система мотивации для карьерного роста, это ставит перед необходимостью перехода на непрерывное образование в течение всей жизни и перевода исследовательской деятельности на новый качественный уровень.

Библиографические ссылки

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.

2. Университет 20.35 [Электронный ресурс]. URL: https://2035.university/about (дата обращения: 27.10.2021).

3. Технопарки Республики Беларусь / под ред. А. Г. Шумилина. Минск : ГУ «БелИСА», 2021.

УДК 373.24

ИННОВАЦИОННАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Л. В. Кожецкая

Пинский колледж УО «БрГУ имени А. С. Пушкина»,
ул. Центральная, 5, 225745, г. Пинск, Республика Беларусь, lelik-06@inbox.ru

В статье рассмотрен вопрос построения образовательной среды колледжа как пространства формирования профессиональных компетенций учащихся. Раскрыты понятия: «компетентность», «компетенции», «предметно-развивающая среда», «система». Представлен опыт работы инновационной лаборатории дошкольного образования, раскрыта основная идея ее открытия, цель работы, значение. Раскрыт вопрос использования инновационной лаборатории дошкольного образования как системы формирования профессиональных компетенций учащихся. Также инновационная лаборатория дошкольного образования рассматривается как учебный кабинет с представленной в ней предметно-развивающей средой группы дошкольного учреждения, раскрыты принципы ее проектирования.

Ключевые слова: инновационная лаборатория; дошкольное образование; среднее специальное образование; компетентность; компетенции; предметно-развивающая среда.

INNOVATIVE LABORATORY OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE SYSTEM OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS

L. V. Kozhetskaya

Pinsk College of "Brest State A. S. Pushkin University",
Tsentralnaya Str., 5, 225745, Pinsk, Belarus, lelik-06@inbox.ru

The article discusses the issue of building the educational environment of the college as a space for the formation of professional competencies of students. The concepts of "competence", "competencies", "subject-developing environment", "system" are disclosed. The experience of the innovative laboratory of preschool education is presented, the main idea of its opening, the purpose of the work, and its significance are revealed. The issue of using the innovative laboratory of preschool education as a system for the formation of professional competencies of students is disclosed. The innovative laboratory of preschool education is considered as a classroom with the subject-developing environment of the group of a preschool institution presented in it, the principles of its design are disclosed.

Keywords*:* innovative laboratory; preschool education; secondary special education; competence; subject-developing environment.

Осознание стремительных социально-экономических изменений, происходящих в современном обществе, обуславливают необходимость новых подходов к осуществлению профессиональной подготовки специалистов среднего профессионального образования. Современному учреждению дошкольного образования нужен специалист, владеющий актуальными достижениями и разработками в области педагогики, психологии, частных методик, т. е. профессионально компетентный специалист.

Компетентность и связанное с ним понятие компетенции широко используются в контексте оценки профессиональной характеристики специалиста, однако значение данных понятий в психолого-педагогических науках трактуется не всегда однозначно.

Так, Сорокина Т. М. под профессиональной компетентностью педагога рассматривает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетенция трактуется как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных [1]. Введенский В. Н. считает, что компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [2]. Хуторской А. В. под компетенцией понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3, с. 60]. Образовательный стандарт Республики Беларусь по специальности «Дошкольное образование» трактует компетентность как выраженную способность применять знания и умения [4]. Анализируя данные понятия, можно сделать вывод, что компетенции – это требования к специалисту, компетентность – проявление этих требований.

Решение данной проблемы в Пинском колледже УО «БрГУ имени А. С. Пушкина» сосредоточено в построении образовательной среды колледжа как пространства формирования профессиональных компетенций учащихся. В колледже создана инновационная лаборатория дошкольного образования для учащихся, осваивающих учебные дисциплины специального цикла, ее мы рассматриваем как систему формирования профессиональных компетенций учащихся.

Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление [5, с. 94].

Основная идея открытия лаборатории дошкольного образования – практико-ориентированное обучение будущих педагогов дошкольного образования в условиях аутентичной среды дошкольного учреждения. Инновационная лаборатория дошкольного образования имеет свои цель, задачи, направления работы. Целью деятельности инновационной лаборатории дошкольного образования является сопровождение образовательного процесса по специальности «Дошкольное образование» для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного учреждения.

Инновационная лаборатория дошкольного образования выступает базой для выполнения практических заданий, заданий к учебно-исследовательским работам, заданий в рамках учебной и производственной практики, проведения внеурочных мероприятий, то есть для достижения учащимися качественных результатов при освоении основной профессиональной образовательной программы.

На базе инновационной лаборатории дошкольного образования были организованы: педагогическая гостиная «Партнёрские взаимоотношения дошкольного учреждения и семьи как условие профилактики социального неблагополучия воспитанников»; мастер-классы «Коррекция речевых нарушений посредством песочной терапии», «Кинезиотейпирование в логопедии», «Создание виртуальных экскурсий»; семинары-практикумы «Дидактические игры как средство коррекции речевых нарушений», «Развитие математических способностей дошкольников посредством использования палочек Кюизенера», «Развитие воображения детей дошкольного возраста»; конференции «Дошкольная лаборатория как система развития профессиональных компетенций учащихся», «Исследовательская деятельность в системе развития профессиональных компетенций учащихся», «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» и др.

Также необходимо рассматривать инновационную лабораторию дошкольного образования как учебный кабинет с представленной в ней предметно-развивающей средой группы дошкольного учреждения.

В психолого-педагогической литературе нет единого подхода в определении понятия «среда». Она рассматривается как фактор психического развития ребенка (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина и др.), социализации личности (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая,

А. П. Усова и др.), основа построения взаимодействия педагога с детьми (Н. А. Короткова, Н. А. Реуцкая, Н. Я. Михайленко и др.) [6].

Понятие ***предметно-игровая среда*** рассматривается в дошкольной педагогике как более узкая характеристика среды, как фактор, стимулирующий, направляющий, развивающий деятельность ребенка. Предметная среда выполняет ответную функцию – она побуждает к игре, формирует воображение. Она как бы является материальной средой мысли ребенка [6].

Таким образом, предметно-развивающая среда – это система материальных объектов деятельности дошкольников, функционально моделирующая и побуждающая содержание его физического, социально-нравственного, личностного, познавательного и эстетического развития.

Анализируя учебную программу дошкольного образования в Республике Беларусь, можно сделать вывод, что каждая возрастная группа дошкольного образовательного учреждения должна иметь отличительные признаки, а именно: для детей третьего года жизни – это достаточно большое пространство для удовлетворения потребности в активном движении; четвертого года жизни – это насыщенный центр сюжетно-ролевых игр с орудийными и ролевыми атрибутами; в отношениях детей пятого года жизни необходимо учесть их потребность в игре со сверстниками и особенность уединяться; для детей шестого года жизни чрезвычайно важно предложить детям игры, развивающие восприятие, память, внимание и т. д.

При проектировании предметно-развивающей среды инновационной лаборатории дошкольного образования руководствовались принципами, лежащими в основе содержания учебной программы дошкольного образования: амплификации развития; учета ведущего вида детской деятельности; целостности и системности; проблематизации содержания образования; интеграции; культуросообразности; интегративности [7]. Предметно-развивающая инновационной лаборатории дошкольного образования отвечает принципам: свободного выбора (темы, сюжета игры, игрового материала, места и времени игры ребенком); универсальности (изменение игровой среды в соответствии с видом игры, ее содержанием и перспективами развития); системности (сомасштабность отдельных элементов среды между собой и с другими предметами) [6]. Также руководствовались Постановлением Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении перечней оборудования для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования», которое регламентирует перечь оборудования для дошкольных учреждений.

В предметно-развивающую среду инновационной лаборатории дошкольного образования входят: игровое оборудование, игрушки, игровая атрибутика разного рода, игровые материалы, наглядные пособия и т. д. Все эти игровые средства находятся не в каком-то абстрактном пространстве, а расположены по центрам («Игровой центр», «Театральный центр», «Центр познавательной практической деятельности», «Экологический центр», «Центр речевого развития», «Центр творчества» и т. д.).

Проводя учебные занятия в лаборатории, мы формируем у учащихся умения работать в этой среде. Например, на учебных занятиях по педагогике и частным методикам учащиеся не только знакомятся дидактическим материалом, но и учатся его использовать, планируют и моделируют специально организованную и нерегламентированную деятельность для детей дошкольного возраста.

Современный мир диктует применение электронных средств обучения в воспитании и обучении, начиная с раннего детства, но прежде этим технологиям необходимо обучить будущих педагогов, что и предполагает работа инновационной лаборатории, оснащенной современными электронными средствами обучения. Под руководством преподавателей учащиеся имеют возможность апробировать электронные средства обучения: мультиборд, документ-камеру, мобильный планетарий, образовательную робототехническую платформу LEGO® Education WeDo.

Такая практика способствует формированию профессиональных компетенций учащихся, необходимых в работе с детьми дошкольного возраста с учетом современных требований к педагогу.

Таким образом, современная материально-техническая база инновационной лаборатории дошкольного образования обеспечивает соответствие реальной ситуации обучения учащихся, практико-ориентированный характер, проектно-конструктивную и продуктивную направленность обучения, единство и взаимодополнение аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, а главное – формирует профессиональные компетенции учащихся.

Библиографические ссылки

1. *Сорокина Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. № 2. С. 110–114.

2. *Введенский В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.

3. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

4. Об утверждении образовательного стандарта среднего специального образования по специальности : Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 марта 2019 г. № 24.

5. *Попов Е. Б.* Основы педагогики : учебное пособие для слушателей магистратуры. Оренбург : Оренбургский институт (филиал) МГЮА им. О. Е. Кутафина, 2017.

6. *Щедрина Т. В.* Создание оптимальной предметно-развивающей среды в учреждении дошкольного образования : семинар-практикум / ГУО «Минск. обл. ин-т развития образования». Минск : МОИРО, 2014.

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

УДК 378:37.012.2

ЭВОЛЮЦИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ИСТОРИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Л. Лозицкий

Полесский государственный университет,
ул. Транспортная, 4, 225710, Пинск, Беларусь, bakalaur@yandex.ru

Статья посвящена актуальной проблеме изучения процесса развития университетской организации в истории образования. Автором выделены характеристики институциональных моделей университетов в их соотносимости с этапами развития социума: от доиндустриального до постиндустриального и когнитивного. Проблематика публикации актуальна в аспекте рассмотрения тенденций осуществления диверсификации педагогического образования в условиях информационного общества. Выводы, полученные автором в результате научной рефлексии, базируются на комплексном анализе существующих теоретико-методических исследований. Учет выведенных в публикации практикоориентированных положений важен для обоснования приоритетных направлений развития институциональных моделей университета современного типа и будет способствовать решению стратегических задач развития высшего образования в Республике Беларусь одной из которых является совершенствование деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0».

Ключевые слова: национальная стратегия устойчивого развития; экономика знаний; человеческий капитал; высшее образование; учреждение высшего образования; институциональная модель университета.

PEVOLUTION OF INSTITUTIONAL MODELS OF THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF ANALYSIS OF THE HISTORY OF HIGHER EDUCATION

V. L. Lozitsky

Polesye State University, Transportnaya Str., 4, 225710, Pinsk, Belarus,
bakalaur@yandex.ru

Article is devoted to a current problem of studying of development of the university organization in the history of education. The author marked out characteristics of institutional models of the universities in their attributability with stages of development of society: from preindustrial to post-industrial and cognitive. The problem under consideration is relevant in the aspect of considering trends in the diversification of pedagogical education in the information society. Taking into account the practice-oriented provisions derived in the publication is important for substantiating the priority directions for the development of institu-

tional models of a modern university and will contribute to solving strategic tasks for the development of higher education in the Republic of Belarus, one of which is to improve the activities of higher education institutions based on the "University 3.0" model.

Keywords: national strategy of sustainable development, economy of knowledge, human capital, the higher education, institution of higher education, institutional model of the university.

В условиях реализации долгосрочной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь и формирования экономики знаний пристальное внимание к процессу создания и развития человеческого капитала, а также к взаимосвязанным с этим мероприятиям модернизации в сфере высшего образования является закономерным. Постиндустриальное общество настоящего и будущего заинтересовано в подготовке конкурентоспособного специалиста – обладателя комплекса универсальных компетенций и уникальных видов знания, обеспечивающих ему экономические и социальные преимущества, карьерный рост и благосостояние. При этом важным остается вопрос о том, где институционально и в каких качественных условиях данный специалист должен быть подготовлен.

Авторами аналитического отчета о реализации Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года в рекомендательной части в качестве актуального направления развития высшего образования отмечена целесообразность совершенствования деятельности университетов на основе модели развитии «Университет 3.0» и перехода к сетевой системе УВО через кластеризацию (формирование образовательных комплексов – кластеров, объединяющих учреждения различных уровней образования) [1, с. 51]. Министерством образования Республики Беларусь определены учреждения высшего образования, участвующие в пилотном проекте [2]. Анализ и обобщение практики развития высшего образования на постсоветском пространстве и в дальнем зарубежье позволяет сделать вывод о примерах практической реализации институциональной модели современного университета 4.0 [3–6] и даже теоретических разработках модели «Университет 5.0» [7]. Вместе с тем несистемным остается исследование ряда проблемных аспектов эволюции университетской организации:

- междисциплинарный анализ процесса эволюции моделей институциональной организации университета и его значимость для обоснования приоритетных направлений развития институциональных моделей университета современного типа;

- критерии определения феноменологической сущности моделей институциональной организации университета;
- учет специфики институциональной организации региональных университетов для определения модели эффективного развития в условиях экономики знаний.

Разнонаправленный (социально-исторический, философско-методологический, психолого-педагогический) анализ процесса эволюционирования университетской организации чрезвычайно важен для современного социума в услових цивилизационного выбора в ходе динамичного развертывания информационной революции и интеграции в жизнь человека ее высокотехнологичных решений, решительно изменяющих качество жизни личности и общества. В своей многоаспектности любое из направлений научной рефлексии должно опираться на сложившиеся в мировой практике типы научной рациональности (классическая, неклассическая и постнеклассическая) и соответствующие им критерии содержания. В качестве критериальных характеристик определения феноменологической сущности каждой из моделей институциональной организации университета целесообразно выделить следующие содержательные линии:

- соответствие этапу развития общества и типу научной рациональности;
- господствующие в производстве технологии;
- динамика социализации личности и возможности социального лифта;
- основные функции университета;
- ценностные основания в осуществлении основной миссии;
- ведущая образовательная парадигма;
- специфика взаимодействия участников целостного педагогического процесса.

Анализ проблематики эволюции институциональной организации университета с позиций социально-исторической обусловленности уровневых переходов и происходящих качественных изменений в моделях университета от 1.0 к 4.0 позволяет не только определить логику развития процессов, причинно-следственную взаимосвязь и обусловленность изучаемых явлений, но и выделить факторы, обуславливающие изменения в образовательном пространстве высшей профессиональной школы. В рамках научной рефлексии важным представляется решение данной проблемы с учетом специфики региональных университетов Республики Беларусь.

Рассмотрение философско-методологического аспекта исследования актуализируемой нами проблематики предполагает сравнительно-сопоставительный анализ этапов социального развития и соответствующей эволюции университетской организации через изменения в сознании и мировоззрении человека, в понимании эволюции картины мира, трансформации институциональных форм и аксиологических оснований. Важной представляется философская рефлексия разворачивающегося в наши дни постиндустриального перехода к когнитивному этапу общественного развития с оцениванием его положительных и негативных аспектов для развития высшего образования.

С точки зрения психолого-педагогической науки анализ эволюции институциональной организации университета позволяет в ее моделях выделить преемственнойсть образовательной и культуро-транслирующей миссии, смняемость образовательных парадигм, а также специфичность суббъект-объектного и суъект-субъектного взаимодействия участников педагогического процесса, его целевую направленность.

Под моделью институциональной организации университета мы понимаем идеальную и обобщенно предствляемую в качестве многокомпонентной системы разноуровневую структуру учреждения высшего образования, осуществляющего в обществе свою исторически обусловленную роль и нормативно определяемые функции. Рассмотрим характеристики моделей институциональной организации университета с позиций выделенных нами критериев.

Модель «Университет 1.0» соответствует доиндустриальному этапу общественного развития. Технологии использования энергии ветра и воды, а также мускульной силы человека и животных применялись на данном этапе в сельскохозяйственном и ремесленном производстве (ветряная и водяная мельницы с нижнебойным и верхнебойным водяным колесом, ткацкий станок и т.д.).

В рамках описываемой модели университетской организации возникли и начали развиваться первые университеты Европы – корпорации преподавателей и студентов. Основными функциями являлись культуротранслирующая и образовательная. Площадка средневековой университетской организации становится местом концентрации интеллектуальной элиты общества – профессиональных преподавателей и их деятельности через трансляцию знания в лекционных аудиториях, проведение дискуссий и написание ученых трактатов. Хранилищем информационных ресурсов в виде книг становятся университетские библиотеки. Структуру, деятельность и содержание обучения, а также взаимодействие участвующих субъектов определялись уставом университета. Деятельностным и миро-

воззренческим основанием в обучении студентов университета корпоативного типа являлось следование канонам, ритуалам и церемониям. Педагогическая коммуникация профессуры и студентов в рамках данной институциональной модели может быть описана через господствующее субъект-объектное взаимодействие в рамках средневековой схоластики. Ценностным основанием деятельности университета эпохи Средневековья являлась триада элементов: культура мышления, культура профессиональной деятельности, культура корпоративного взаимодействия.

Средневековый университет модели 1.0 отвечал потребностям общества в обучении специалистов в тех или иных областях экономики и социальной сферы через продвижение образцов корпоративной культуры. В средневековом обществе в профессиональных богословах и проповедниках нуждалась церковь, определявшая, что само образование есть дар Божий. Университет воспроизводил господствовавшую теологическую картину мира. Городская организация испытывала потребность в квалифицированых медиках, юристах, профессиональных мастерах и грамотных предпринимателях. Светской власти необходимы были эффективные государственные управленцы, военные и дипломаты, грамотные делопроизводители. Сущностно в рамках реализации модели 1.0 университет осуществлял подготовку студентов к успешной социализации и эффективной деятельности в профессии, воспроизводил элиту общества и предоставлял выпускникам возможности социального лифта (в том числе и в условиях иерархии ученых степеней и званий). Именно на данном этапе развития лозунгом образовательной парадигмы становится формулировка «Образование на всю жизнь».

Модель «Университет 2.0» характерна для индустриального этапа развития социума. Технологические решения в мануфактурном и фабрично-заводском производстве (от механического ткацкого станка, использования паровой энергии, изобретения двигателя внутреннего сгорания до широкого применения в производстве электроэнергии и конвейера, первых достижений электротехники) в совокупности с предпринимательской инициативой и заинтересованностью государства способствовали становлению и развитию промышленности. В алгоритмизируемой и технологичной производственной деятельности работника его неотъемлемым атрибутом стал машинный механизм.

Социальный заказ в сфере высшего образования в большей степени определяло государство, существенно потеснившее на данной позиции церковь. Государственные институты нуждались в квалифицированных специалистах в различных сферах: центральное и местное управление, армия, суд, медицина и образование. Владельцы промышленных пред-

приятий были не в меньшей мере заинтересованы в подготовке квалифицированных работников, в том числе и управленцев. Это стимулировало развитие естественнонаучного и инженерного образования, а его начальные институциональные формы в виде технических и инженерных щкол постепенно интегрировались в структуры университетов и содержание образования в них.

Новое время и влияние эпохи Просвещения актуализировало провозглашение в ведущих европейских университетах идеи обучения через исследование. Ценностным основанием в деятельности университета стал интеллект и компоненты качества: свободное и раскрепощенное гипотетико-дедуктивное мышление, вечные ценности, культура и разнообразие методов исследования, знание научного наследия как опоры в поиске истины и производстве нового знания. Постепенно происходит вытеснение теологической картины мира и преодоление в обучении схоластики через интеллектуальную деятельность в эмпирических исследованиях и теоретических обобщениях. На данном этапе развития университет воспроизводит профессионализм и профессиональную идентичность, научное мировоззрение. В социальном аспекте в рамках модели 2.0 культивируются социально-ролевые, регламентированные производственно-функциональные и иерархические отношения (отношения руководства и подчинения в рамках структуры университета), а также возможности социальной мобильности (расширились по сравнению с моделью 1.0).

Педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов в деятельностном аспекте представляет собой трансляцию и усвоение универсального знания в субъект-объектной и субъект-субъектной коммуникации (распространение идей дидактики Я. А. Коменского и его последователей).

Учение как вид деятельности студентов в рамках модели 2.0 можно интерпретировать как усвоение знаниевой составляющей и освоение способов учебной деятельности с формированием соответствующих компетенций алгоритмично, через поэтапное выполнение учебного плана (перечень учебных дисциплин, аудиторные занятия, формы контроля в виде зачетов и экзаменов, написание и защита квалификационной работы) и участие в исследованиях.

В материальном оснащении университетов в данный период кроме традиционных учебных аудиторий и библиотек новым становится появление опытно-исследовательских лабораторий, предназначенных для осуществления экспериментальной научной деятельности. Это было связано с тем, что к культуро-транслирующей и образовательной функциям университета 2.0 добавилось осуществление научно-исследовательских

работ для промышленного сектора экономики. Сам университет на данном этапе развития правомерно определять в качестве учреждения высшего образования исследовательского типа.

Результатом научно-исследовательской деятельности университета в условиях описываемой модели стало производство знания и технологий. Эффективность деятельности университетов исследовательского типа по генерированию технологических решений и идей способствовала упрочению их связей с государством и бизнес-структурами. Данный аспект стал чрезвычайно значимым в эволюции университетской организации к следующей модели (модель «Университет 3.0»). Логика интенсификации индустриального развития общества и переход к постиндустриальной стадии во все большей степени подталкивала к необходимости смены образовательной парадигмы, сущностное содержание и формулировка которой («Образование на всю жизнь») перестает удовлетворять потребности социума и соответствовать социальному зкаказу.

Модель «Университет 3.0» соответствует постиндустриальному этапу общественного развития, ориентированного на инновации и потребности индустрии знаний, разработку и применение инновационных технологий и технических решений в новом наукоемком производстве (миниатюризация в электронике, автоматизация производства, создание высокопроизводительных компьютеров, микрочипов и автоматизированных систем, производство материалов с заданными свойствами и т. д.), а также рост сектора услуг и потребления. Социум актуализировал повышение роли университетов в развитии человеческого капитала, в формировании и развитии у специалиста универсальных компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность в различных сферах экономики.

В рамках описываемой модели университет представлял собой учреждение высшего образования предпринимательского типа: предпринимательского по результатам создания инновационных компаний и предпринимательского по характеру взаимодействий команды менеджеров-управленцев (руководства университета и представителей бизнеса).

Теоретические положения концепции модели университета 3.0 были разработаны и провозглашены Бертоном Р. Кларком [4; 5]. В Республике Беларусь впервые идея данной модели институциональной организации публично была предложена на встрече Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко с научной общественностью в Национальной академии наук Беларуси в апреле 2017 года [8].

Сущностно университет на данной стадии развития своей организации стремится к привлечению дополнительного инвестирования, интен-

сивно использует в педагогическом процессе инновационные технологии и тесно взаимодействует с бизнесом, заинтересованным в практикоориентированных разработках университетских ученых. В рамках данной модели университетской организации создаются благоприятные условия для формирования высокотехнологических стартап и спин-офф компаний с участием студентов и преподавателей. Осуществляя уже традиционные для своей деятельности культуро-транслирующую, образовательную и исследовательскую функции, университет выполняет функцию трансфера передовых технологий, коммерциализирует их. Он становится мощным научно-исследовательским центром, который в условиях кластеризации производит для нужд рынка те инновационные технологии и продукцию, которые затребованы потребителем. Привлекая инвестиции, университет во все большей степени стремится быть независимым от государства в финансовом плане. При этом интегрирующая функция университетской организации модели 3.0 заключается не только в активной роли в процессах, связанных с коммерциализацией технологий и технических решений, но и в ризвитии бизнес-структур через их объединение и укрупнение, а также формирование новых рынков. Классически примером реализации модели такого университета является Стэнфордский университет и сформированная при его участии «силиконовая долина».

В материальном оснащении университет 3.0 включает в свою структуру, наряду с учебными аудиториями, лабораториями и библиотеками, бизнес-инкубаторы и технопарки, конструкторские бюро, проектные офисы и выставочные центры. Существование подобных компонентов обусловлено функционально.

Именно в рамках модели «Университет 3.0» в истории образования осуществляется переход к новой образовательной парадигме «Образование через всю жизнь», что закономерно не может не усилить позиции университетов (в том числе и региональных) в качестве системообразующих центров непрерывного образования, оперативно реагирующих на запросы в подготовке или переподготовке необходимых для рынка труда специалистов.

Целесообразно отметить, что при реализации на практике институциональной модели современного университета «Университет 3.0» в Республике Беларусь в отношении региональных учреждений высшего образования необходимо учитывать важные аспекты в понимании:

- роли УВО в обеспечении научно-производственного комплекса региона, коммерциализации результатов научной, научно-технической и инновационной деятельности в условиях стратегического развития эко-

номики знаний и инвестирования в человеческий капитал, потребности региона;

- особенностей функционирования и взаимодействия университета с другими учебными заведениями в рамках образовательной среды региона;
- тенденций развития регионального УВО как системообразующего центра непрерывного образования в условиях кластеризации;
- реализации сущности и особенностей модели 3.0 современного университета через структурирование, содержательное наполнение компонентов и функционировании регионального УВО;
- всей совокупности и полноты функций современного университета (культурообразующая, личностно-развивающая и т.д.);
- нацеленности подготовки профессионального специалиста – проектировщика и инициатора новых структур деятельности во всех сферах жизни общества;
- перспектив и прогнозирования развития регионального УВО.

Модель «Университет 4.0» соответствует этапу цифровизации в развитии общества (терминологическое определение представляет в наши дни предмет научных дискуссий). Для него характерны ориенируемость на технологизацию мышления и межличностных коммуникаций, а также переход ключевых видов деятельности в виртуальное пространство. Данная модель университетской организации вызревает в наши дни в условиях глубоких и масштабных изменений, революционными проявлениями которых являются широкое использование информационно-коммуникационных технологий и разработок робототехники, создание искусственного и гибридного интеллекта, использование нейросетей и феномена дополненной реальности, развитие сетевого и дистанционного обучения.

При рассмотрении аксиологического аспекта в анализе качественного содержания образовательного пространства модели университета 4.0 следует обратить внимание на его многомерность (распространяется в образовательной, научно-исследовательской, управленческой и иных плоскостях). Базовый универсализм знания и интеллект, а также их развитие как ценностные основания модели университета 4.0 в эпоху цифровизации целесообразно рассматривать через предоставляемые качества мобильности высшего образования и доступности мировых информационных ресурсов при безусловной сформированности у всех субъектов педагогического взаимодействия универсальных компетенций, связанных с разнообразными технологиями работы с информацией. Инвестируя в человеческий капитал и экономику знаний, общество в лице университета

функционально обеспечивает производство, воспроизводство и применение интеллекта в необходимых для социума объемах и формах. Осуществление медиативной функции университета 4.0 связывается с подготовкой медиаторов для междисциплинарных исследований большими коллективами ученых. При этом университет максимально эффективно проявляет функцию капитализации междисциплинарных знаний и способен решать проблемы современной индустрии за счет изменения ее концепта при помощи проектирования, в котором закладываются параметры будущего конструкта.

Анализ процесса эволюции моделей университета от 1.0 к 4.0 позволяет сделать вывод о наличии следующих общих черт в совершенствовании институциональных моделей университетской организации:

- поступательность и прогрессивность качественных изменений;
- взаимосвязь особенностей институциональной организации с этапами социально-экономического развития общества;
- обусловленность содержания образования господствующим социальным заказом;
- преемственность в эволюционировании структуры университетской организации и качественного содержания образования;
- наличие в качестве основного содержательного компонента в целостном педагогическом процессе обучения, которое в своем деятельностном понимании объединяет учение (деятельность студентов) и преподавание (деятельность преподавателей);
- расширение функций по мере эволюционирования вариативности моделей.

Эволюция моделей институциональной организации университета от варианта 1.0 к 4.0 отображает процесс поиска и выработки эффективного инструментария развития и обогащения высшего образования, его продвижения в социуме. Обусловленность институционального устройства и содержания университетской организации социокультурными изменениями в своей обусловленности обеспечивает ее разнообразие и дифференциацию описанных нами моделей. Возможность выбора эффективных подходов в выстраивании траектории развития, отказ от слепого копирования неадаптированного опыта, учет специфики собственной институциональной организации (в том числе и региональных университетов) позволят современным университетам достичь успеха и создать условия для развития национальных и мировой систем высшего образования.

Учет выведенных в данной публикации практикоориентированных положений важен для обоснования приоритетных направлений развития институциональных моделей университета современного типа и будет способствовать решению стратегических задач развития высшего образования в Республике Беларусь (в том числе и для региональных учреждений высшего образования). Решение обозначенных нами проблемных вопросов в рамках научной дискуссии целесообразно связывать как с поиском ответов на вызовы, предъявляемые современным социумом, так и с прогнозированием развития образовательного пространства будущего.

Библиографические ссылки

1. Аналитический отчет о реализации Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: http://niei.by/uploads/files/Analitica/Analiticheskiy-otchet-o-realizacii-NSUR-2030 (дата обращения: 14.11.2021).

2. О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» : Приказ Министра образования Республики Беларусь от 01.12.2017 № 757 // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2018.

3. *Касперович С. А.* О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» // Вышэйшая школа. 2018. № 2. С. 5–7.

4. *Кларк Б. Р.* Система высшего образования. М. : Высшая школа экономики, 2011.

5. *Кларк Б. Р.* Создание предпринимательских университетов. М. : Высшая школа экономики, 2011.

6. Электронный кампус в социально-ориентированной модели SMART-общества / Ж. Д. Мамыкова [и др.] // Идеи и идеалы. 2013. № 2. Т. 2. С. 64–70.

7. University 5.0. Fresh Thinking about Higher Ed in an Online World [Электронный ресурс]. URL: http://www.university5dot0.com/about-university-5-0 (дата обращения: 14.11.2021).

8. Совещание о проблемах и перспективах развития белорусской науки 7 апреля 2017 г. // Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: http://president.gov.by/ru/news_ru/view/coveschanie-o-problemax-i-perspektivax-razvitija-belorusskoj-nauki-15964 (дата обращения: 14.11.2021).

УДК 378.14.015.62

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ИНФОРМАЦИОННО-ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. С. Мартюкова

ГБОУ Школа № 1353 города Москвы, Берёзовая аллея, 8А, 124498, Зеленоград, г. Москва, Россия, MartyukovaAnastasiya@yandex.ru

В связи с преобразованиями в сфере педагогических систем возникает потребность в формировании менеджеров в образовании, обладающих высоким уровнем профессиональной культуры. В данной статье анализируется понятие информационно-деловой культуры будущего руководителя образовательной организации как важной составляющей профессиональной культуры, обозначаются основные проблемы её формирования у будущих руководителей, а также предлагаются методы для развития и оценки.

Ключевые слова: информационно-деловая культура; управленческая культура; культура личности; профессиональная культура руководителя; оценка уровня культуры.

FORMATION AND EVALUATION PROBLEMS OF THE INFORMATION AND BUSINESS CULTURE OF THE FUTURE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

A. S. Martyukova

School No. 1353 of the city of Moscow, Berezovaya All., 8A, 124498, Zelenograd, Moscow, Russia, MartyukovaAnastasiya@yandex.ru

Due to the transformations in the field of pedagogical systems, there is a need for training managers in the field of education with a high level of professional culture. This article will consider the concept of information and business culture of a future manager as an important component of professional culture, identify the main problems in its formation among future managers, as well as propose methods for development and evaluation.

Keywords: information and business culture; managerial culture; personal culture; a manager's professional culture; evaluation of the level of culture.

Интенсивные изменения педагогических систем и процессов, происходящие в образовательных учреждениях, диктуют необходимость в высоком уровне подготовки руководителя к управленческой деятельности, а возрастающие требования к уровню профессионального менеджера

в образовании создают необходимость в формировании эффективного руководителя с высоким уровнем информационно-деловой культуры. Информационно-деловая культура педагога базируется на высоком философско-этическом фундаменте – гуманной парадигме развития и управления образованием. Ученые зафиксировали вызревшую потребность в гуманизации всей школьной жизни и, естественно, системы управления образованием [1, с. 7].

В данной статье рассмотрено своеобразие понятия «информационно-деловая культура», а также основные проблемы её формирования и оценки при обучении будущих руководителей образовательных организаций. В Беларуси проблемы формирования информационной и деловой культуры, а так же в целом управленческой культуры будущих руководителей рассматриваются в диссертациях Политевич Е. Э. «Формирование информационной культуры учащихся колледжа» (2017), Кошман Д. М. «Формирование акмеологической компетентности будущего руководителя» (2017), статьях Малостевой Т. Н., Дубинко Н. А., Козлович А. В.

Понятие «культура» является крайне многогранным, в данной статье мы будем рассматривать непосредственно культуру личности, так как именно этот аспект нам важен для анализа проблемы формирования информационно-деловой культуры будущего руководителя образовательной организации.

Понятия «информационная культура» и «деловая культура» чаще всего осмысляются отдельно, однако для ведения эффективной деятельности руководителя, а, следовательно, и для подготовки будущих руководителей, важны комплексные свойства личности. Посредством анализа социологической, психолого-педагогической и другой литературы нами было выявлено, что информационная и деловая культура содержат наиболее ценные общие структурные элементы, такие как:

- получение, обработка и передача информации;
- выстраивание коммуникации с целью ведения эффективной деятельности в рамках деловой среды и, в частности, управления образовательным учреждением.

Так, под информационно-деловой культурой личности мы будем понимать вслед за И. Ф. Исаевым интегративное свойство личности, включающее в себя высокий уровень развития самосознания, знаний, умений, навыков, [3] связанных с обработкой информации и выстраиванием коммуникаций, их совокупность и взаимодействие для эффективной деятельности личности в рамках деловой среды.

Формирование информационно-деловой культуры возможно лишь при наличии соответствующих условий. Одним из центральных является осознание ценности информационно-деловой культуры руководителя. На практике в требованиях, предъявляемых к руководителю образовательного учреждения и закреплённых в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих», в целом отсутствует слово «культура», поднятие её уровня или игнорирование остаётся в рамках индивидуального подхода самого руководителя и полученного им образования.

На основании научных трудов педагогической и социологической направленности (В. Н. Акименко, Н. С. Речкина, И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина и др.), в которых производится анализ роли личности в управлении и факторов, определяющих эффективность её деятельности в управленческой сфере, мы можем выявить несколько проблем, наиболее часто упоминающихся в исследованиях:

- отсутствие системного подхода в формировании профессиональной культуры будущего руководителя, в том числе информационно-деловой культуры как её составляющей;
- слабая ориентированность системы вузовской подготовки к формированию личности руководителя при возрастающих требованиях к менеджеру в сфере образования;
- преобладание теоретической базы знаний над формированием практического навыков и умений в сфере деловой коммуникации в профессиональной деятельности руководителя при необходимости реализации данных знаний на практике;
- отсутствие педагогических практик в формировании информационно-деловой культуры будущего руководителя и условий для их реализации;
- отсутствие общепринятой системы оценивания уровня информационно-деловой культуры личности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирование информационно-деловой культуры у будущих специалистов возможно, если:

- будет осознан смысл и ценность информационно-деловой культуры в будущей профессиональной деятельности;
- будет сформирована учебная модель с учётом необходимости системного и комплексного формирования практических навыков и умений, а также иных факторов, влияющих на становление личности будущего руководителя;

- в учебном процессе созданы условия для формирования информационно-деловой культуры (сформирован теоретический материал по данному вопросу, организованы практические занятия и возможность участия в проектах, воркшопах, мастер-классах)
- будет разработана система оценки результатов обучения по формированию информационно-деловой культуры.

Для формирования учебной модели в первую очередь необходимо выявить структурные компоненты информационно-деловой культуры, а так же показатели её уровня для оценки результативности данной модели.

В ходе анализа исследований информационной и деловой культур руководителей образовательных учреждений, нами были отобраны следующие критерии:

- работа с информацией (оценивается умение находить, грамотно обрабатывать и применять информацию в деятельности);
- уровень развитости системы коммуникации: внутренней (оценивается уровень взаимодействия между руководителем и сотрудниками, коммуникации между сотрудниками) и внешней (оценивается уровень взаимодействия между руководителем и получателем образовательной услуги, его законным представителем, взаимодействие с другими учреждениями и органами власти);
- системность деятельности (оценивается системный подход к ведению организационной деятельности);
- стремление к саморазвитию и познанию нового в сфере деятельности.

Для формирования информационно-деловой культуры в рамках обучения (получения высшего образования/курсов повышения квалификации) требуется выявить тенденции развития информационно-деловой культуры во взаимосвязи учебной и досуговой деятельности в системе непрерывного образования; определить педагогические принципы её формирования у обучающихся, разработать научно-методические рекомендации по формированию информационно-деловой культуры.

Среди методов, обеспечивающих адекватное освоение учебной деятельности, проектный метод сегодня рассматривается как наиболее перспективный, поскольку позволяет решать сразу несколько задач: создавать условия для усвоения учебного материала, формировать навыки толерантной коммуникации и одновременно осваивать навыки исследовательской деятельности, составляющей основу дальнейшей самостоятельной деятельности и творчества [4].

Особым вопросом является оценка результатов каждого конкретного учащегося в проектной деятельности, так как при данной методике

привычные системы оценки (тест на знание фактов, теорий, понятий, контрольные вопросы и т. д.) не будут полноценно отражать результат обучения.

Определение уровня владения культурой может проводиться на основании количественных, качественных или комбинированных систем оценки. Наиболее объективным методом, позволяющим оценить уровень информационно-деловой культуры руководителя с учётом уровня владения её составными компонентами, является комбинированный метод, который был разработан на основании модели оценки, сформированной Т. О. Соломанидиной. Она предлагает рассматривать «культурное поле» организации, расположив внутри окружности 4 сектора, характеризующих организационную культуру [5]. По мнению пользователей методики, изучение удовлетворенности по секторам, позволяет выявить сильные и слабые стороны в уровне владения культурой, определить направления её совершенствования. В нашей работе мы предлагаем использовать данную форму для определения информационно-деловой культуры личности, расположив в 4 секторах следующие критерии: 1) работа с информацией, 2) выстраивание коммуникации, 3) системный подход к организации деятельности, 4) стремление к профессиональному развитию (см.: рисунок).

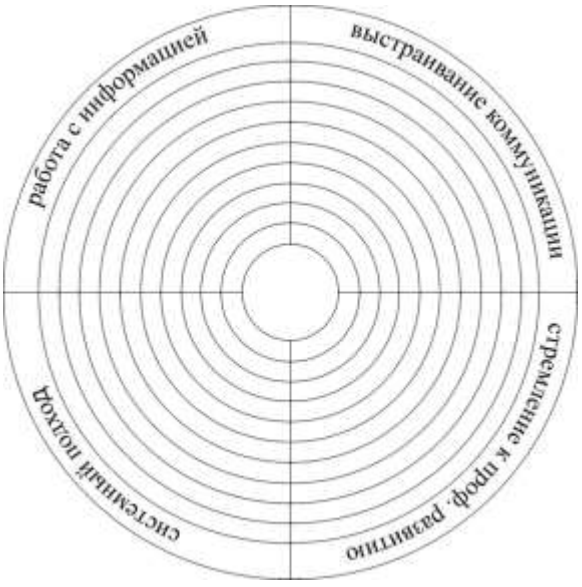


Рисунок. Измерение уровня владения информационно-деловой культурой руководителем посредством культурного поля

Для заполнения каждого сектора была разработана анкета из пяти закрытых вопросов. Положительный ответ на вопрос приравнивается к 2 баллам, нейтральный – к 1 баллу, отрицательный – к 0. По количеству

баллов, набранных при ответе на вопросы, в каждом секторе заштриховывается соответствующее количество ячеек, ближайших к центральному кругу, так по совокупности заштрихованная область отображает уровень владения информационно-деловой культурой.

При проведении обучения по формированию информационно-деловой культуры по его окончанию на основании участия в проектной деятельности для каждого обучающегося проводится тестирование в соответствии с анкетой. При оценке результатов учитываются:

- ответы самого учащегося о себе;
- ответы рабочей группы, с которой он взаимодействовал в проектах;
- ответы педагога об этом учащемся.

Такой многосторонний подход особенно важен при оценке деятельности будущих руководителей, так как в последующей их профессиональной деятельности важное значение будут иметь взаимодействие с сотрудниками организации и получателями образовательных услуг.

На основании данных критериев и системы оценивания может быть разработан учебный курс по формированию информационно-деловой культуры у будущих специалистов, который учитывает необходимые для формирования условия и будет способствовать решению проблем формирования информационно-деловой культуры будущего руководителя образовательной организации.

Библиографические ссылки

1. *Арапова П. И., Илюшина Н. Н.* Реализация идей гуманной педагогики в международном образовательном пространстве // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. Т. 284. № 3. С. 6–9.

2. *Водопьянова Н. А.* Информационная культура как фактор взаимодействия общественного и индивидуального : дисс. … канд. филос. наук. Ставрополь, 2001.

3. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

4. *Сластенин В. А.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования // Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. А. Сластенина. М. : Прометей, 1993.

5. *Соломанидина Т. О.* Организационная культура компании : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Инфра-М, 2013.

УДК 37(470.64)

ТРУДОУСТРОЙСТВО КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (НА ПРИМЕРЕ КБГУ)

***О. И. Михайленко*[1)], *Т. А. Догучаева*[2)], *Р. Х. Кулимова*[3)]**

[1)] *Кабардино-Балкарский государственный университет, ул. Семашко,6, 360006; г. Нальчик, Россия, pedobr2016@mail.ru*
[2)] *Кабардино-Балкарский государственный университет, ул. Байсултанова,35/28, 360000; г. Нальчик, Россия, doguchaeva@bk.ru*
[3)] *Кабардино-Балкарский государственный университет, ул. Тарчокова,56/259, 360000; г. Нальчик, Россия, rim2101@mail.ru*

В данной работе приведены результаты автоматизированного онлайн опроса работодателей и молодых учителей-выпускников направления подготовки Педагогическое образование в Кабардино-Балкарской Республике. Целью опроса было изучить удовлетворенность качеством получаемого образования. Выявлено, что большинство респондентов-выпускников указали на то, что компетенции, сформированные при освоении образовательной программы по направлению подготовки Педагогическое образование соответствуют их профессиональной деятельности в настоящее время.

Ключевые слова: мониторинг трудоустройства; работодатели; анкетирование; удовлетворенность качеством образования; профессиональная деятельность; инновационные технологии.

EMPLOYMENT AS A FACTOR OF AN EFFECTIVE MODEL OF PEDAGOGICAL STAFF TRAINING (ON THE EXAMPLE OF KBSU)

***O. I. Mikhailenko*[1)], *T. A. Doguchaeva*[2)], *R. H. Kulimova*[3)]**

[1)] *Kabardino-Balkar State University, Semashko Str., 6, 360006, Nalchik, Russia, pedobr2016@mail.ru*
[2)] *Kabardino-Balkar State University, Baysultanova Str., 35/28, 360006, Nalchik, Russia, doguchaeva@bk.ru*
[3)] *Kabardino-Balkar State University, Tarchokova Str., 56/259, 360006, Nalchik, Russia, rim2101@mail.ru*

This paper presents the results of an automated online survey of employers and young teachers-graduates of the direction of training Pedagogical education in the Kabardino-Balkarian Republic. The aim of the survey was to study satisfaction with the quality of education received. It was revealed that the majority of respondents-graduates indicated that the competencies formed during the development of the educational program in the direction of training Pedagogical education correspond to their professional activities at the present time.

Keywords: monitoring of employment; employers; questionnaires; satisfaction with the quality of education; professional activity; innovative technologies.

Трудоустройство выпускников – это не только один из важнейших показателей эффективности работы вуза, но и основная задача, которую успешно решают сотрудники института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ (далее ИППиФСО). Мониторинг трудоустройства выпускников КБГУ за 2019-2020 гг. показал, что наиболее востребованными в КБР являются выпускники, окончившие направление подготовки Педагогическое образование (доля трудоустройства – выше 80%).

Это связано со многими факторами, в частности:

- отмечается рост популярности педагогического образования в КБР;
- эффективность политики по повышению престижа педагогических профессий;
- поддержка государства, в том числе финансовая, молодых учителей.

Таким образом, работа в школе становится все более привлекательной, выпускники нацелены на трудоустройство по профессии.

Престижность профессии учителя доказывается тем, что школы и другие учебные заведения с удовольствием предоставляют рабочее место молодым сотрудникам. Кроме того, наши студенты старших курсов направления подготовки «Образование и педагогические науки», успешно прошедшие промежуточную аттестацию за три года обучения, преподают в школах республики. Такое право студентам дает подписанный 8 июня 2020 года Президентом Российской Федерации Владимиром Путиным федеральный закон. Согласно внесенным поправкам в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», по окончании двух курсов, успешно прошедшие аттестацию студенты, ведут занятия по дополнительным общеобразовательным программам, соответствующим их направлениям подготовки. Законодательные изменения открывают дорогу студентам к практическим занятиям, помогают им войти в профессию в наиболее комфортном режиме и позволяют привлекать всё больше и больше талантливой молодёжи в педагогическую среду. Также очевидно, что допуск к преподаванию студентов позволяет развивать наставничество в школах. А это одна из задач национального проекта «Образование».

С целью выявления отношения работодателей и студентов-выпускников к качеству получаемого образования, ежегодно сотрудниками Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного обра-

зования проводится анонимное анкетирование. В 2020 году в анкетировании принимали участие 188 студентов выпускных курсов института.

Результаты анкетирования показали, что 95% студентов ИППиФСО положительно оценивают условия, созданные в институте для проведения учебных занятий, 80% учащейся молодежи высоко оценивают условия для развития научных интересов, 66% студентов положительно оценили условия, созданные в КБГУ для занятий физической культурой, 60% студентов оценили положительно условия для занятий художественным творчеством. Положительно оценили качество получаемого образования 86% студентов. Высоко оценили характер межличностных отношений между преподавателями и студентами:

- в учебном процессе 95% студентов;
- между студентами и сотрудниками дирекции 97% студентов.

В образовательных организациях планируют работать после получения диплома 95% опрошенных студентов.

Результаты опроса работодателей образовательных организаций КБР и молодых учителей-выпускников Института показывают, что важными являются следующие вопросы:

- личностное развитие и подготовка выпускника к жизни;
- готовность к успешному выходу на рынок труда;
- подготовленность специалиста к постоянному обновлению компетенций.

Основные трудности, с которыми сталкиваются молодые учителя-выпускники ИППиФСО КБГУ при адаптации к профессиональной деятельности заключаются в:

- работе с родителями из-за отсутствия знаний по семейному воспитанию, умению вести педагогическое просвещение родителей, привлекать их к совместной работе;
- мотивировании школьников, воспитании у них положительного отношения к обучению, формировании познавательного интереса;
- недостаточном владении приемами и методами инклюзивного образования.

Директора школ и завучи особо отметили: «хорошо, если в школе много молодых учителей, потому что это свежие силы, знания», «с молодыми учителями легче работать», «молодые легко перестраиваются, энергичны, быстро ориентируются в меняющихся жизненных ситуациях», «знаний, полученных в вузе, достаточно, но школьная практика показывает, что в соответствии с современными требованиями, востребованными являются специалисты сопровождения, способные реализовать инклюзивный подход, подходы к индивидуализации обучения детей с особыми

образовательными потребностями; специалисты в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии».

В этой связи, учитывая востребованность специалистов в КБР в области психологии и коррекционной педагогики, сотрудниками Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования разработаны образовательные программы, которые успешно прошли лицензирование и успешно реализуются в институте с 2018 года:

37.03.01 Психология, профиль «Общий профиль»;

37.04.01 Психология, магистерская программа «Психология развития»;

37.04.01 Психология, магистерская программа «Психология служебной деятельности»;

44.04.02 Психолого-педагогическое образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение общего и профессионального образования».

С 2021 г. был объявлен набор студентов на востребованное в республике направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Начальное образование и детская робототехника). А с 2022г планируется реализация образовательной программы по направлению подготовки 37.05.01 Клиническая психология (уровень специалитета).

Работодатели отмечают, что сегодня высшее образование характеризуется высоким уровнем теоретических знаний и недостаточностью практической составляющей. Система образования продолжает давать фундаментальные знания очень высокого уровня, но эти знания часто не являются собственно профессиональными, они носят скорее общий характер.

Для преодоления недостатка практических навыков и общего характера получаемых знаний выпускниками ИППиФСО мы осуществляем работу по следующим направлениям взаимодействия с работодателями:

- создан Совет работодателей института в состав которого входят сотрудники Министерства образования, науки и по делам молодежи КБР, начальники Управлений образования, директора школ и заведующие ДОО;
- вместе с Институтом работодатели принимают участие в обсуждении и разработке новых учебных планов, образовательных программ и фонда оценочных средств;
- студенты проходят производственную практику и стажировку на базе общеобразовательных организаций с последующим трудоустройством;

- подготовка курсовых и выпускных квалификационных работ по заказу общеобразовательных организаций;
- участие работодателей в ГИА, после чего многие выпускники получают приглашение на работу в образовательные организации КБР;
- организация встреч представителей работодателей со студентами, где руководители образовательных учреждений знакомят выпускников с современными требованиями, предъявляемыми к соискателям;
- заключение и реализация долгосрочных договоров на проведение целевых наборов абитуриентов, подбор специалистов из числа студентов и выпускников на вакантные должности, оказание информационно-консультационных услуг;
- выполнение институтом инновационных научно-исследовательских работ по заказу Министерства образования и науки Кабардино-Балкарской Республики и других государственных структур;
- реализация программ дополнительного профессионального образования, повышения профессиональной квалификации специалистов, переподготовки кадров для общеобразовательных организаций.

Планируется проведение обучающих семинаров с педагогами-психологами и классными руководителями образовательных организаций КБР. В настоящее время психологи института выступают на родительских собраниях в образовательных организациях республики с рекомендациями родителям по проблемам участия подростков в суицидальных играх в социальных сетях. Участвуют в «круглых столах», организованных общественными организациями республики и СМИ.

В институте реализуются программы профессиональной переподготовки кадров, программы дополнительного профессионального образования с присвоением квалификации «Преподаватель», «Преподаватель высшей школы» и «Педагог-психолог».

- организация и проведение ярмарок вакансий, научно-практических конференций, семинаров, круглых столов с привлечением работодателей, центров занятости населения;
- проведение представителями образовательных организаций лекций, семинаров, мастер-классов, конференций, участие в научных разработках, публикациях.

Образовательная среда института строится на целенаправленном внедрении в образовательный процесс программ и педагогических технологий, обеспечивающих приоритетный характер образования, выработку инновационного мышления и поведения специалиста. Введение в институте многоуровневой системы образования, повышение теоретического уровня образовательной деятельности в сочетании с преобразующей

практикой, развертывание инновационной деятельности и т. д. устанавливают иные отношения внутри самого учебного заведения, изменяют характер отношений института и общеобразовательных организаций КБР.

Общеобразовательные организации, являющиеся базами практик ИППиФСО, ориентированные на новые требования к выпускнику – получение учащимися хорошей общеобразовательной подготовки и начальной профессиональной ориентации, осознанный выбор специальности и успешное поступление в вуз, используют научный потенциал сотрудников института согласно договорам, заключающимся между организациями.

Институт педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования сотрудничает с общеобразовательными организациями КБР в нескольких направлениях:

- оказывает компетентную помощь в проектировании образовательной системы школы;
- выступает в роли консультанта или разработчика программ развития образовательной организации и образовательных программ;
- организует систему обучения, подготовки и переподготовки учителей и учащихся на базе университета и на базе образовательной организации;
- проводит исследования по актуальным проблемам школьного образования и воспитания, подготовки специалистов в области образования;
- апробирует материалы (программы, учебники и пособия и др.), подготовленные сотрудниками института;
- знакомит с историческими достопримечательностями КБГУ, музеем истории вуза, традициями и особенностями современной жизни университета, библиотекой, лабораториями и аудиториями с новейшими мультмедийными установками;
- вводит учащихся школ и курирующих их учителей в реальный мир студенческой действительности, позволяющий увидеть возможности взаимодействия школы и вуза, науки и практики;
- организует для учащихся выпускных классов олимпиады по педагогике и психологии, которые способствуют более осознанному выбору школьниками дальнейшего жизненного пути, помогают выявлять профессионально ориентированную молодежь, создают положительную мотивацию для дальнейшего образования;
- способствует повышению уровня подготовки учащихся старших классов к вступительным экзаменам за счет руководства преподавателями института исследовательскими работами школьников, «Малой школьной академии», университетских классов «Юный психолог», лекций и семи-

наров, проводимых отдельными преподавателями по просьбе общеобразовательных организаций КБР.

Общеобразовательные организации КБР в такой деятельности института усматривают серьезные преимущества для успешного проектирования и организации собственной системы развития организации, для повышения качества образования и компетентностного роста учителя и ученика.

Таким образом, взаимодействие ИППиФСО КБГУ и работодателей способствует высокой доли трудоустройства выпускников, а также развитию педагогического образования КБР, что является актуальным, так как 2023 год объявлен Годом педагога и наставника в России.

УДК 373.24

КРИТЕРИИ И УРОВНИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Михасёва

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 94 г. Могилёва», ул. Краснозвездная, д. 41, 212039, г. Могилёв, Беларусь, lenysik010880@yandex.ru

В статье изложены критерии и уровни нравственно-эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста. Необходимость их разработки обусловлена недостаточной изученностью влияния музыкального искусства на становление нравственно зрелой личности. В то время как общество нуждается в гражданах, руководствующихся в своих действиях нравственными и эстетическими ценностями. Основы воспитания ценностного отношения человека к окружающей действительности, формирование моральных убеждений человека необходимо начинать в дошкольном детстве, как наиболее благоприятном этапе развития человека. Музыкальное искусство несёт в себе колоссальный потенциал осуществления воспитывающих возможностей старших дошкольников, являясь одним из излюбленных детьми видов деятельности в дошкольном учреждении. Новизна исследования связана с изучением влияния музыки на формирование нравственных качеств личности.

Ключевые слова: критериальный аппарат нравственно-эстетической воспитанности; мотивированность действий; показатели нравственно-эстетической воспитанности; понятие «нравственно-эстетической воспитанности»; черты воспитанности, этапы формирования поведения.

CRITERIA AND LEVELS OF MORAL AND AESTHETIC UPBRINGING OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

E. A. Mikhasiova

State Educational Institution "Nursery-garden No 94 of Mogilev", Krasnozdnaya Str., 41, 212039, Mogilev, Belarus, lenysik010880@yandex.ru

The article describes the criteria and levels of moral and aesthetic upbringing of older preschool children. The need for their development is due to insufficient study of the influence of musical art on the formation of a morally mature personality. While society needs citizens who are guided in their actions by moral and aesthetic values. The basics of educating a person's value attitude to the surrounding reality, the formation of moral beliefs of a person must begin in preschool childhood, as the most favorable stage of human development. The art of music carries a huge potential for the implementation of the educational opportunities of older preschoolers, being one of the favorite activities of children in preschool.

The novelty of the research is connected with the study of the influence of music on the formation of moral qualities of a person.

Keywords: criterion apparatus of moral and aesthetic upbringing, motivation of actions, indicators of moral and aesthetic upbringing, the concept of "moral and aesthetic upbringing", traits of upbringing, stages of behavior formation.

Формирование нравственной сферы личности наиболее благоприятно осуществляется в дошкольном возрасте. Накопление опыта поведения, представлений о моральных нормах взаимодействия людей, воспитание ценностного отношения к ним связаны со становление этических качеств дошкольников. Музыкальное искусство содействует стимулированию эмоционально-чувственной оценки событий и явлений, как окружающей действительности, так и вымышленной (творческой), созданной композитором с его пониманием основных категорий прекрасного и должного. Недостаточное внимание к нравственно-воспитывающим функциям музыки, содержанию занятий, подбору репертуара, учёта интересов и потребностей детей влечёт за собой дифференциацию двух важных, взаимосвязанных компонентов образования: этического и эстетического.

Значимым критерием и показателем нравственно-эстетической воспитанности ребёнка является высокий уровень его культуры. Эстетическая воспитанность связана со способностью личности к восприятию окружающей действительности с позиции прекрасного и неприятия безобразного, низменного, уродливого. *Нравственно-эстетическую воспитанность* мы понимаем, как интегративную личностную характеристику, представляющую собой систему этических убеждений, эстетических ценностей, личностных качеств и норм поведения, определяющую отношение человека к себе, другим людям, предметам и явлениям окружающей действительности. Не только искусство обладает потенциалом эстетического воспитания, но и деятельность, которую осуществляет ребёнок в повседневной жизни (труд, учение, игра, взаимоотношения), окружающая среда (в том числе природа). Причём эстетическое отношение к природе, среде, труду формирует нравственное отношение к ним и, следовательно, нравственную культуру.

Детский сад как среда жизнедеятельности ребёнка имеет первостепенное значение в становлении индивидуальности, социализации, воспитании и обучении ребёнка. Основные функции дошкольного учреждения: формирование личности, способной жить среди людей и во взаимодействии с ними (адаптация), развитие и реализация её потенциала и способностей (творчество, самовыражение, самоактуализация), постижение и

приобщение к мировой и национальной культуре (самоопределение), раскрытие собственных способностей (самопознание, самооценка). Таким образом, образование направлено на формирование духовно богатого человека.

В структуре личности особое значение для исследования нравственно-эстетической воспитанности дошкольников имеют следующие черты:

- воспитанность, как критерий духовного богатства человека;
- нравственность, как критерий деятельностной позиции;
- эстетичность (эмоциональность), как критерий отношения к окружающему миру и самому себе;
- разумность, как критерий эрудированности и познавательной активности;
- рефлексия, как критерий адекватности оценивания способностей и возможностей;
- творчество, как критерий самовыражения, самореализации.

Несмотря на имеющиеся достижения современной науки в области воспитания детей старшего дошкольного возраста, отсутствуют исследования, подробно рассматривающие процесс нравственно-эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста во всех видах деятельности на музыкальных занятиях. Поэтому вопрос поиска новых технологий и методов осуществления данного процесса звучит актуально.

Причины имеют разную этиологию, скрытую, прежде всего в социальном и материальном окружении ребёнка: недостаточное культурное развитие членов семьи воспитанника, педагогов и прочих взрослых, осуществляющих взаимодействие с ним; дефицит развивающей предметно-пространственной среды; низкий уровень культуры общения со сверстниками, взрослыми и их взаимоотношения; ограниченность личностного общения в детском саду, в семье. Безусловно, результатом воздействия данных причин становится недостаточный уровень нравственно-эстетической воспитанности дошкольников.

Анализ существующего в педагогике критериального аппарата изучения нравственной воспитанности детей показал его разнообразие. Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева главными критериями считают степень устойчивости нравственных мотивов, привычек нравственного поведения в привычных или изменённых условиях [1]. Критерием нравственной воспитанности человека С. А. Козлова и Т. А. Куликова называют характер отношения к людям, к природе, к самому себе [2]. Таким образом, большинство критериев нравственной воспитанности включают интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Одним из важнейших условий качества реализации образовательного процесса является выбор критериев оценки его эффективности, что позволяет определить не только реальный, но и предполагаемый уровень воспитанности.

Разработка критериального аппарата нравственно-эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста связана с учётом этапов формирования поведения воспитанников:

- подражание действиям взрослого, сверстников, героев мультфильмов, сказок;
- удовлетворение собственных интересов и потребностей (хочу – делаю / не хочу – не делаю);
- накопление представлений и знаний об окружающей действительности начинается с интереса ребёнка и умения педагога увлечь (процесс обучения);
- желание показать свою осведомленность через оценивание собственных поступков и действий окружающих людей, героев произведений, мотивированных попыток самовыражения в деятельности;
- формирование собственных убеждений, регулирующих поведение ребёнка.

С целью более содержательного и ёмкого их определения в исследовании нравственно-эстетической воспитанности детей дошкольного возраста были разработаны критерии и показатели нравственно-эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста (таблица).

Таблица

Критерии и уровни нравственно-эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Показатели	Уровень
удовлетворённости	Отношение: - к близким взрослым и сверстникам; - с социальными группами; - к предметам быта; - к природным объектам; - к родному краю (гордость, патриотизм). Проявление нравственных качеств белорусов (доброта, отзывчивость, трудолюбие, гостеприимство, честность и др.)	

Критерий	Показатели	Уровень
обусловленности	В действиях руководствуется: - стереотипом поведения героя мультфильма, сверстника, другого человека; - собственной выгодой (получением благодарности); - общественной пользой; - наличием представлений о нормах поведения; - наличием контроля со стороны окружающих	конформистский (приспособленческий); гедонистический (определяемый удовольствием, удовлетворённостью); когнитивный (познавательный); созидательный (творческий); интерпретаторский (преобразующий)
информированности	Имеет представления: - о собственных обязанностях в группе, семье, на улице; - о культурных ценностях; - о наиболее распространённых видах труда белорусов; - об условиях жизнедеятельности растений и животных и правилах ухода за ними; - об особенностях культуры и традиций белорусского народа	
критичности	- самооценка; - взаимопонимание, эмпатия; - старательность, добросовестность; - бережливость; - патриотизм, гордость за свой край	
оригинальности	Активное участие: - в самообслуживании; - в семейных делах и традициях; - в социально значимой деятельности в коллективе; - в природосберегающей деятельности; в традиционных национальных праздниках	

Критериальный аппарат исследования воспитанности детей определялся мотивированностью их действий:

- мотивами действий детей по критерию обусловленности выступает «слепое», неосознанное подражание действиям сверстников, взрослых, мультипликационных любимцев. В старшем дошкольном возрасте это связано с особенностями психического и индивидуального развития, личностных характеристик человека.
- критерий удовлетворённости определяется мотивами поведения, направленными на удовлетворения собственных потребностей, желаний,

интересов. Причиной такого поведения могут быть отсутствие единых воспитательных требований, педагогическая «запущенность» и т. п.

• ориентированность поведения на развитие собственных познавательных способностей является характерной для детей старшего дошкольного возраста в соответствии с возрастными психофизическими особенностями их развития.

• возникновение необходимости оценивания ребёнком собственных действий с учётом общественных норм и правил поведения, формирование нравственных чувств и эстетического вкуса определяют критерий критичности.

• мотивами оригинальных, непредсказуемых (не оговариваемых ранее) действий, соответствующих общественным нормам, обуславливается критерий оригинальности. Формирование нравственных убеждений, художественного вкуса, эстетической и этической самореализации определяют высокий потенциал воспитания личности ребёнка старшего дошкольного возраста.

Ввиду влияния различных факторов воспитания, условий его организации и осуществления формируются и уровни нравственно-эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста, выраженные в отношении ребёнка к самому себе, к социуму, к труду, к природе, к Родине. Отношения рассматриваются как связь человека с объектами и явлениями окружающей действительности, выраженная в эмоциях, чувствах, переживаниях, поступках. Ценностными они становятся благодаря приоритетам их в жизни личности. Таким образом, были обоснованы выбор и авторская разработка критериально-уровневой системы оценки нравственно-эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

Библиографические ссылки

1. Нравственное воспитание в детском саду / под ред. В. Г. Нечаевой, Т. А. Марковой [и др.]. М. : Просвещение, 1984. С. 8–21.

2. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учебник. М. : Изд. центр «Академия», 2012. С. 104–139.

УДК 378.6.046-021.68:37.091.12(476-25)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Г. В. Пальчик[1)]***, Г. И. Якубель***[2)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, palchyk@bsu.by
[2)] *Белорусский государственный университет,*
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, Yakubel@bsu.by

В статье представлен опыт подготовки магистров по специальности «Научно-педагогическая деятельность» на кафедре педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета. Специальность «Научно-педагогическая деятельность» была изначально задумана как одна из универсальных специальностей магистратуры, ориентированная на подготовку к работе в учреждениях профессионального образования не только лиц, ранее получивших высшее педагогическое образование, но и освоивших программу высшего образования первой ступени по всем прочим специальностям. В этой связи в статье освещаются концептуальные основы проектирования и реализации системы магистерской подготовки педагогов в университете, вопросы разработки учебных планов и профилизации в рамках указанной специальности. Рассматриваются перспективы дальнейшего развития подготовки магистров на кафедре, а также сформулированы предложения по оптимизации высшего образования второй ступени в целом.

Ключевые слова: высшее образование; подготовка педагогов; магистратура; специальности магистратуры; профилизация; научно-педагогическая деятельность.

TRAINING OF TEACHING STAFF AT THE SECOND STAGE OF HIGHER EDUCATION IN THE SPECIALTY «EDUCATIONAL RESEARCH»

H. V. Palchyk[1)]***, H. I. Yakubel***[2)]

[1)] *Belarusian State University, Kalvariyskaya Str., 9, 220004, Minsk, Belarus, palchyk@bsu.by*
[2)] *Belarusian State University, Kalvariyskaya Str., 9, 220004, Minsk, Belarus, Yakubel@bsu.by*

The article presents the experience of training masters in the specialty «Educational Research» at the Department of Pedagogy and Problems of Education Development of the Belarusian State University. The specialty «Educational Research» was originally conceived as one of the universal master's specialties, focused on preparing for pedagogical work in professional educational institutions those who had previously received a higher pedagogical

education, as well as those who had mastered the first stage of higher education in all other specialties. In this regard, the article highlights the conceptual basis of designing and implementing a master's system of teacher training at the university, the issues of developing curricula and profiling within the mentioned specialty. The prospects for further development of masters training at the department are considered, as well as suggestions for optimizing the second stage of higher education in general are formulated.

Keywords: higher education; teacher training; master's degree; master's specialties; specialization; educational research.

Специальность высшего образования второй ступени 1-08 80 08 «Научно-педагогическая деятельность» – одна из так называемых укрупненных специальностей магистратуры, перечень которых был утвержден Министерством образования Республики Беларусь 3 декабря 2018 года [1]. В настоящее время подготовка магистров по данной специальности в Беларуси осуществляется в четырех классических университетах (в том числе в Белорусском государственном университете), а также в одном техническом вузе – Белорусском национальном техническом университете. На базе последнего функционирует учебно-методическое объединение по профессионально-техническому обучению, за которым закреплена рассматриваемая специальность.

Открытие новой специальности магистратуры потребовало разработки соответствующего научно-методического обеспечения образовательного процесса. Логическую основу данной деятельности составляет технология педагогического проектирования, включающая три этапа: педагогическое моделирование, собственно педагогическое проектирование и педагогическое конструирование [2, с. 107].

На этапе педагогического моделирования осуществляется разработка формальной модели процесса подготовки магистров. Данная модель находит свое воплощение в образовательном стандарте специальности. На этапе собственно педагогического проектирования формальная модель доводится до уровня практического использования, что отражается в учебных планах, учебных программах по дисциплинам, документах по итоговой аттестации обучающихся. На этапе педагогического конструирования происходит создание материального основания для осуществления ранее разработанного проекта на практике. В качестве педагогического конструкта выступают учебные и учебно-методические пособия, электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам специальности.

Основанием формальной модели подготовки магистров по специальности «Научно-педагогическая деятельность» стали следующие исходные положения:

1. Специальность «Научно-педагогическая деятельность» рассматривается как научно ориентированная («академическая»). Это связано с тем, что научная методология выступает в качестве основы всех видов профессиональной деятельности современного педагога: научно-педагогической, научно-исследовательской, учебно-методической, проектной, инновационной, организационно-управленческий. Утилитарные образовательные запросы педагогов, составлявшие ранее задачу «практико-ориентированной» магистратуры (например, практическое освоение той или иной образовательной технологии) следует решать не через магистратуру, а через систему дополнительного образования взрослых.

2. Основной сферой труда магистра-выпускника, освоившего образовательную программу по специальности «Научно-педагогическая деятельность», является профессиональное образование (высшее, среднее специальное, профессионально-техническое, дополнительное образование взрослых).

3. Специальность «Научно-педагогическая деятельность» рассматривается как универсальная, имеющая максимально широкий «вход»: к вступительным испытаниям допускаются лица, получившие не только высшее педагогическое образование, но и высшее образование первой ступени вне зависимости от специальности (инженеры, экономисты, юристы, менеджеры и т. д.). Диплом магистра по специальности «Научно-педагогическая деятельность» должен быть достаточным основанием для преподавательской работы в учреждениях высшего, среднего специального и профессионально-технического образования.

4. По окончании магистратуры по специальности «Научно-педагогическая деятельность» выпускник должен быть подготовлен к обучению в аспирантуре по широкому спектру специальностей, относящихся к педагогическим наукам: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности; 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Данные концептуальные положения определили содержание образовательного стандарта специальности [3] и типового учебного плана. В государственный компонент учебного плана вошли дисциплины, составляющие основу методологической культуры педагога: «Актуальные проблемы профессионального образования, инновационной и научно-педагогической деятельности», «Методология научно-педагогического

исследования», «Информационно-коммуникационные технологии в научно-педагогической и инновационной деятельности», «Научно-исследовательский семинар».

Последняя дисциплина занимает особое положение в структуре подготовки магистров. Научно-исследовательский семинар представляет собой сквозную форму подготовки в области научно-исследовательской деятельности и реализуется в течение всего периода обучения магистрантов. Содержание семинара строится в соответствии с логикой научно-педагогического исследования: в пяти разделах дисциплины последовательно рассматриваются установочный, теоретический, экспериментальный, обобщающий, оформительско-внедренческий этапы исследования. Тем самым создаются условия для комплексного применения знаний и умений, получаемых в ходе освоения магистрантами всех дисциплин учебного плана специальности.

Проектирование компонента учреждения высшего образования и раздела «Факультативные дисциплины» учебных планов специальности тесно связано с проблемой профилизации образовательной программы подготовки магистров. Процедура выбора и введения профилизаций на кафедре педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета включала следующие стадии:

1. Анализ существующих профилизаций по педагогическим специальностям магистратуры в Беларуси и в России.

2. Генерирование идей путем анкетирования преподавателей кафедры и студентов выпускных курсов различных факультетов (потенциальных магистрантов).

3. Анализ и ранжирование полученных предложений, их обсуждение. Итогом проведенной работы стало решение кафедры:

- рекомендовать в 2021/2022 учебном году для специальности высшего образования второй ступени «Научно-педагогическая деятельность» на дневной и заочной форме получения образования профилизации «Педагогика высшего образования» и «Образовательные технологии в физкультуре и спорте»;
- в 2022/2023 учебном году дополнить этот перечень профилизациями «Современные технологии в образовании» и «Кросс-культурное образование».

4. Согласование принятого решения с главным управлением образовательной деятельности, администрацией университета и его окончательное утверждение.

5. Исполнение решения, заключающееся в разработке учебных планов учреждения высшего образования, рабочих учебных планов по про-

филизациям, разработке или корректировке учебных программ по дисциплинам, программы научно-педагогической практики магистрантов.

При разработке учебных планов подготовки магистров учитывается то обстоятельство, что среди поступающих, как правило, преобладают выпускники, получившие высшее образование первой ступени в данном университете. Например, в отличие от Белорусского национального технического университета, разработчики учебных планов Белорусского государственного университета по специальности не увидели необходимости включать в них учебную дисциплину «Риторика и стилистка научной речи», поскольку студенты практически всех специальностей БГУ на первой ступени высшего образования осваивают специализированный модуль «Деловое общение и коммуникации». В то же время, учитывая наличие в БГУ уникальных специалистов-философов, ведущих исследования в области философии образования, разработчики включили в содержание компонента учреждения высшего образования одноименную учебную дисциплину с большим объемом аудиторной нагрузки (30 часов лекций и 36 часов семинарских занятий). Это позволило усилить методологическую составляющую подготовки магистров.

Анализ опыта работы кафедры педагогики и проблем развития по описанным в статье учебным планам подготовки магистров позволил наметить пути их дальнейшего совершенствования:

Во-первых, расширение перечня профилизаций. Это особенно актуально в условиях интеграции образовательного пространства Союзного государства. Создание широкого спектра профилизаций повысит привлекательность магистерской подготовки педагогов, а также будет способствовать развитию международного сотрудничества и экспорта образовательных услуг.

Во-вторых, дифференциация подготовки магистров по срокам получения высшего образования. Сейчас в Беларуси по педагогическим специальностям магистратуры срок обучения на дневной форме составляет один год. Для многих обучающихся этого недостаточно. Решением проблемы является разработка нескольких вариантов учебных планов: двухлетний – для магистрантов, не имеющих базового педагогического образования, а также для иностранных граждан; годичный – для лиц, получивших высшее образование первой ступени по педагогической специальности и представших при поступлении проект будущей магистерской диссертации и (или) публикации по выбранной теме диссертации. Возможен и промежуточный (полуторагодичный) вариант учебного плана.

В-третьих, совершенствование содержания учебных планов за счет включения в программу подготовки магистров учебных дисциплин по

выбору, соответствующих мировым тенденциям в образовании: «Изучение личности студента и студенческого коллектива», «Инклюзивное образование», «Медиаобразование», «Современные практики сетевого образовательного взаимодействия», «Сравнительное образование», «Теория и практика образования взрослых» и др. Это повысит гибкость и мобильность образовательных программ магистратуры.

В-четвертых, введение по специальности «Научно-педагогическая деятельность» дистанционной формы получения образования с разработкой соответствующего научно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса.

Следует отметить, что эффективность предлагаемых мер педагогического характера во многом зависит от того, насколько четко будет определено место выпускника магистратуры на рынке труда посредством установления для отдельных должностей новых квалификационных требований. В частности, квалификационные требования ко многим должностям руководящих работников в сфере предоставления образовательных услуг должны предусматривать высшее образование второй ступени по профилю В «Педагогика. Профессиональное образование».

Библиографические ссылки

1. Перечень специальностей и степеней высшего образования II ступени (магистратуры) : утвержден Министерством образования Республики Беларусь 3 дек. 2018 г. [Электронный ресурс] // Республиканский институт высшей школы. URL: https://nihe.bsu.by/images/cnpo/Perechen_3_12.pdf (дата обращения: 01.11.2021).

2. *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие. Екатеринбург : Деловая книга, 1996.

3. Образовательный стандарт высшего образования : ОСВО 1-08 80 08-2019. Высшее образование. II ступень (магистратура). Специальность 1-08 80 08 Научно-педагогическая деятельность. Степень Магистр : утвержден Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26 июня 2019 г. № 81 [Электронный ресурс] // Республиканский портал проектов образовательных стандартов высшего образования. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/ decree_81_26-06-2019_os_ magiStr.pdf (дата обращения: 01.11.2021).

УДК 378.146

МЕНЕДЖМЕНТ ЦИФРОВЫХ СЛЕДОВ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Пунчик

Республиканский институт высшей школы,
ул. Московская, 15, 220007, г. Минск, Беларусь, zelda@tut.by

В статье приводится операциональное описание управленческо-педагогического эксперимента по оценке влияния цифровых следов субъектов образовательного процесса высшей школы на качество образовательной деятельности учреждения высшего педагогического образования на примере Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Новизна заключается в конкретизации аспектов качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь. На основе управленческо-педагогического эксперимента был выявлен ранг показателей по значимости влияния на качество образовательной деятельности, наивысшим из которых оказалась сформированность системы менеджмента знаний, которая предполагала наличие системы аккумуляции научного, интеллектуального, духовного наследия внутри учреждения образования.

Ключевые слова: цифровой след; диагностика; качество образовательной деятельности; учреждения высшего педагогического образования; сайт учреждения образования.

DIGITAL FOOTPRINT MANAGEMENT AS A FACTOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

V. N. Punchyk

National Institute For Higher Education, Moskovskaya Str., 15, 220007,
Minsk, Belarus, zelda@tut.by

The article provides an operational description of a management and pedagogical experiment to assess the impact the digital footprints of the educational process subjects for higher education on the quality of educational activities an institution for higher pedagogical education on the example of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank. The novelty lies in the concretization the aspects of the quality the lifelong pedagogical education in the Republic of Belarus. On the basis of the managerial and pedagogical experiment, the rank of significatives was identified in terms of the significance the impact on the quality of educational activity, the highest of which was the formation of the knowledge management system, which assumed the presence a system of scientific, intellectual, spiritual heritage accumulation within the educational institution.

Keywords: digital footprint; diagnostics; the quality of educational activities; institutions for higher pedagogical education; website of educational institution.

Одним из приоритетов развития образования является не только совершенствование содержания, но и повышение его эффективности на основе имеющегося потенциала – управления на основе достоверной диагностической информации. Развитие современных информационных технологий сопровождается появлением множества ранее не существовавших социально-психологических проблем, обусловленных возникновением новой среды социально-образовательных интеракций, порождающей риски большого числа социально непредсказуемых последствий действий пользователей различных телекоммуникационных технологий.

Феномен технологической сингулярности, отражающий ситуацию уплотнения информационного поля в современном мире, выступает объектом исследования различных областей знаний. Как показал анализ современных прогнозов, вероятно, электронное образование является «подрывной инновацией, которая приведет к неизбежному отсеиванию неэффективных вузов, после чего выгоды от данной технологии получит относительно небольшое количество университетов-победителей» [1, с. 20]. Это аспект делает менеджмент цифровых следов субъектов образовательного процесса высшей школы особенно актуальным направлением.

Анализ современных исследований в данном направлении (А. Н. Курбацкий, Т. М. Шамсутдинова и др.) позволяет заключить, что нормативно под цифровым следом субъекта понимается совокупность информации о посещениях и вкладе пользователя во время его пребывания в цифровом пространстве (трафик, просмотренный и выложенный контент, время в сети и пр.). Цифровой след индивида с точки зрения личностного и профессионального развития можно рассматривать как конгломерат имеющихся в цифровом пространстве данных об учебной и социальной деятельности человека, характеризующей уровень его учебно-познавательной, учебно-исследовательской, а также социальной активности.

В Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка во 2 семестре 2019/2020 учебного года на кафедре педагогики при изучении учебной дисциплины «Педагогика» (модуль 2 «Педагогические системы и технологии») в период пандемии было реализовано управление учебно-познавательной деятельностью студентов на платформе СДО Moodle. Для повышения эффективности управления была проведена апробация диагностико-обучающего комплекса «Диагност 3.0» (автор Е. Н. Артемёнок) на физико-математическом и филологическом

факультетах БГПУ, в который был включен дополнительный критерий «цифровой учебный след» студента [2]. В зависимости от полученного значения параметра «учебные возможности» для каждого студента при изучении последующего раздела выбирались адекватные стратегии дистанционной управления учебной деятельностью: поддержки, стимулирования, руководства, сотрудничества, сотворчества, – реализация которых в условиях дистанционного обучения происходила через учебные задания по теме, реализующие различные модели-предписания.

Содержательной основой обучающего комплекса «Диагност 3.0» выступило содержание соответствующего раздела учебной дисциплины (т. е. одновременно он выполнят также контрольно-стимулирующую функцию), а в качестве цифрового следа использовались данные, собираемые СДО Moodle (контекст события; компонент; название события; описание; время и пр.), а также проектно-образовательные продукты студентов.

Основной диагностической переменной выступало качество образовательной деятельности учреждения высшего педагогического образования, а дополнительной – качество усвоения педагогических понятий студентами. Введение дополнительной переменной было детерминировано необходимостью оценки влияния цифрового следа на качество образовательной деятельности на уровне процесса обучения. Сбор экспериментальных данных осуществлялся из трех взаимодополняющих источников: формализации оценок экспертов («L»-данные), анализа продуктов деятельности («T»-данные) и изучения самооценок («Q»-данные). Субъектами процесса диагностирования выступали преподаватели и студенты.

План диагностических процедур педагогического эксперимента составлен в соответствии с концептуальными положениями [3] и отражен в таблице 1.

Таблица 1

План диагностических процедур эксперимента

Параметр 1 (основной)	Качество образовательной деятельности учреждения высшего педагогического образования			
Параметр 2 (дополнительный)	Качество усвоения дидактических понятий студентами			
Интегральная переменная	Влияние цифрового вклада студентов на качество образовательной деятельности учреждения высшего педагогического образования			
Критерии	1. Содержательные	2. Процессуальные	3. Системные	4. Результативные
Фиксируемые показатели	1.1 Опережающий характер содержания непрерывного	2.1 Обогащение опыта субъект-	3.1 Эффективная система образователь-	4.1. Уровень развития компетентностного ядра,

	педагогического образования 1.2 Контекстность содержания непрерывного педагогического образования 1.3 Междисциплинарность содержания непрерывного педагогического образования 1.4 Межкультурность содержания непрерывного педагогического образования	ности обучающихся 2.2 Исследовательский характер учебной деятельности 2.3 Качество методического обеспечения образовательн ого процесса 2.4 Качество организации оценки учебных достижений обучающихся	ного менеджмента 3.2 Сформированность системы менеджмента знаний 3.3 Качество информационно-образовательной развивающей среды 3.4 Преемственность уровней и ступеней непрерывного педагогического образования	соответствующего профессиональному стандарту педагога 4.2 Мотивация обучающихся к учебной и исследовательской деятельности и самообразованию 4.3 Удовлетворенность работодателя качеством подготовки педагогических кадров (образовательных результатов) 4.4 Отсроченная эффективность образовательных результатов
Диагностические средства и способы	Экспертная оценка, анализ цифровых продуктов деятельности студентов, анализ цифрового следа студентов (времени, проведенного в Интернет) самооценка студентов, система специальных заданий, поэлементный анализ, тестовый контроль, опросы, беседы, тестовые методики «Ассоциации», «Определение», «Формулировка проблем», корреляционный анализ Пирсона, факторный анализ			

Статистическое сравнение двух независимых выборок на констатирующем этапе эксперимента на основе непараметрического критерия χ^2 (хи-квадрат) при уровне значимости $\alpha \le 0{,}05$ подтвердило отсутствие значимого различия между уровнями усвоения педагогических понятий в контрольной и экспериментальной группах. Сравнительные результаты распределения студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням усвоения педагогических понятий после проведения эксперимента показали, что в экспериментальной группе на дескриптивном уровне усвоения понятий находился 1,0% студентов, в контрольной группе – 19,7%, на формальном уровне – 5,1% и 39,4% соответственно, на умозрительном – 20,4% и 16,9%, на нормативном – 66,4% и 23,2%, на генеративном – 7,1% и 0,7%. Статистическое сравнение двух независимых выборок на основе непараметрического критерия χ^2 (хи-квадрат) при уровне значимости $\alpha \le 0{,}05$ была подтверждена значимость различия

между уровнями усвоения дидактических понятий в контрольной и экспериментальной группах.

Следующим этапом управленческо-педагогического эксперимента выступила оценка влияния, полученного в экспериментальной и контрольной группах образовательного результата на качество образовательной деятельности учреждения высшего педагогического образования. Экспертная оценка, а также последующий факторный анализ проводились на основе критериев и показателей качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь [4]. Необходимо отметить, что некоторые показатели оценить не удалось, поскольку в данном эксперименте охватывались аспекты управления образованием, в том числе уровень системы, повлиять на который в рамках проводимого эксперимента не представлялось возможным из-за нормативных барьеров к осуществлению преобразований, а также отсроченном характере некоторых результатов.

Проведенный поэлементный анализ с применением критерия знаков, факторный анализ экспертных оценок подтвердили вклад в повышение общего качества образовательной деятельности учреждения высшего педагогического образования по 27 показателям в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, где влияние этих показателей (вклад) был менее значительным по сравнению со вкладом экспериментальной группы. Ранговое распределение показателей по значимости влияния приведено в таблице 2.

Таблица 2

Ранжирование показателей по значимости влияния на качество образовательной деятельности

Ранг	Значимость влияния
1	Сформированность системы менеджмента знаний
2	Мотивация обучающихся к учебной и исследовательской деятельности и самообразованию
3	Обогащение опыта субъектности обучающихся
3	Уровень развития компетентностного ядра, соответствующего профессиональному стандарту педагога
4	Качество информационно-образовательной развивающей среды
4	Качество методического обеспечения образовательного процесса
4	Качество организации оценки учебных достижений обучающихся
4	Контекстность содержания непрерывного педагогического образования
4	Междисциплинарность содержания непрерывного педагогического образования
5	Исследовательский характер учебной деятельности
5	Межкультурность содержания непрерывного педагогического образования

Ранг	Значимость влияния
5	Опережающий характер содержания непрерывного педагогического образования
5	Отсроченная эффективность образовательных результатов
5	Преемственность уровней и ступеней непрерывного педагогического образования
5	Удовлетворенность работодателя качеством подготовки педагогических кадров (образовательных результатов)
5	Эффективная система образовательного менеджмента

Наивысший ранг, обеспечивающий кумулятивные эффект системных критериев, которые были выявлены в экспериментальной группе, имел параметр сформированности системы менеджмента знаний, которая предполагала наличие системы аккумуляции научного, интеллектуального, духовного наследия внутри учреждения образования, а также систему хранения и системы трансляции, которыми выступили в нашем исследовании цифровые следы студентов экспериментальной группы, зафиксированные в соответствующих образовательных рубриках автором исследования, обогащающие сайт кафедры педагогики БГПУ (https://kped.bspu.by/) как систему аккумуляции, хранения и трансляции знаний: виджет педагогических технологий (https://kped.bspu.by/nauchnaya-i-innovacionnaya-deyatelnost/pedagogicheskii-vidzhet); фонд образовательных видеороликов студенческого фестиваля в Видео-репозитории БГПУ (https://video.bspu.by/index.php/otkrytye-meropriyatiya/studencheskij-obrazovatelnyj-seminar); галерея интеллектуальных карт (https://kped.bspu.by/metodicheskaya-i-vospitatelnaya-deyatelnost/mind-mapping).

Таким образом, на основе «T»-, «L»-, «Q»-данных в ходе управленческо-педагогического эксперимента на основе количественного и качественного, а также статистического анализа установлено, что цифровой след субъектов образовательного процесса повышает качество образовательной деятельности учреждения высшего педагогического образования в единстве процессуального, содержательного, системного и результативного аспектов, т. е. является одним из факторов его менеджмента.

Образовательный опыт кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка позволил утверждать, что процедура компьютерной диагностики цифрового следа студента является компонентом общего мониторинга качества образовательного процесса, при этом она затратна по времени, а для ее реализации необходима поддержка всех субъектов педагогического процесса: адми-

нистрации, учебно-методических структур, самих преподавателей, студентов. Мы полагаем, что в качестве меры поддержки данного решения целесообразно делегировать процедуру диагностики цифрового следа структурным подразделениям, отвечающим за функционирование информационно-образовательного пространства учреждения образования.

Библиографические ссылки

1. *Виссема Й.* Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период. М. : Олимп-Бизнес, 2016.

2. *Пунчик В. Н., Артемёнок Е. Н., Пунчик З. В.* Повышение эффективности управления учебной деятельностью учащейся молодежи на основе диагностики цифрового следа // Информационные системы и технологии (в образовании) : материалы международного научного конгресса, Минск, 22-23 октября 2020 г. Минск : БГУ. С. 151–158.

3. *Пунчик В. Н., Артемёнок Е. Н.* Концепты усиления психолого-педагогической подготовки будущего учителя // Научные труды Республиканского института высшей школы : исторические и психолого-педагогические науки : в 3 ч. Минск : РИВШ, 2020. Вып. 20. Ч. 1. С. 132–139.

4. *Торхова А. В., Титовец Т. Е.* Интеграция национального и международного аспектов качества непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь // Весці БДПУ. 2020. № 1. С. 6–8.

УДК 37.09

МЕТОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ АУТЕНТИЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Г. Реут

Академия последипломного образования», ул. Некрасова, 20, 22004, г. Минск, Беларусь, reut_veronika72@mail.ru

В статье рассматривается процесс оценивания индивидуальных достижений педагогов, проходящих обучение в системе дополнительного педагогического образования. Предлагаются приемы аутентичного оценивания, как методы и инструменты оценки развития компетенций в условиях кластеризации образования. Результаты аутентичной оценки могут быть использованы для целеполагания профессионального развития педагогов и анализа инновационного потенциала.

Ключевые слова: дополнительное педагогическое образование; кластеризация образования; индивидуальные достижения обучающихся педагогов; методы и инструменты аутентичного оценивания.

METHODS AND TOOLS OF AUTHENTIC ASSESSMENT IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

V. G. Reut

Academy of Postgraduate Education, Nekrasova Str., 20, 22004, Minsk, Belarus, reut_veronika72@mail.ru

The article discusses the process of assessing the individual achievements of teachers undergoing training in the system of additional pedagogical education. The techniques of authentic assessment are proposed as methods and tools for assessing the development of competencies in the context of clustering education. The results of an authentic assessment can be used to set goals for the professional development of teachers and to analyze the innovative potential.

Keywords: additional pedagogical education; clustering of education; individual achievements of teaching teachers; methods and tools for authentic assessment.

Современный этап развития образования, высокие затраты на подготовку педагогических кадров, внедрение сложных технологических образовательных процессов неизмеримо повысили требования к педагогу, его квалификации, образовательному и культурному уровню, способности и готовности работать в условиях реформирования и нового видения качества образования. В этом контексте профессиональная квалификация педагогов должна рассматриваться не только как добросовестный произ-

водительный труд в трансляции знаний, реализации образовательных технологий, но и в формировании таких профессиональных ориентацией, которые стали бы решающим фактором своевременной и качественной деятельности в условиях модернизации системы образования.

Система дополнительного педагогического образования (далее ДПО) проводит определенную работу по внедрению стандартов деятельности педагогических работников в современных условиях. Реализация подобных мероприятий позволяет педагогам более четко ориентироваться в вопросах нововведений и, соответственно, организовывать свою профессиональную деятельность.

Современное общество предъявляет новые требования как к уровню профессиональной компетентности педагогических работников, так и уровню организации самого процесса педагогического образования. Ученые-исследователи отмечают, что происходящие в мире изменения в образовании свидетельствуют о смене образовательной парадигмы на личностно ориентированную, ведущим компонентом которой являются ключевые компетенции. В связи с этим были сформированы основные положения компетентностного подхода в педагогическом образовании на всех уровнях: высшего, дополнительного педагогического образования, самообразования [1].

Полноценная реализация компетентностного подхода возможна с использованием технологии кластеризации – интеграции учебного, научного, инновационного потенциала в образовательную практику, направленной на выделение нового образовательного результата педагогической деятельности [2]. В этой связи является актуальной разработка методики оценки качества индивидуальных достижений слушателей повышения квалификации в системе ДПО, которая, как неотъемлемый элемент образовательной системы, будет решать задачи:

- разработки нового диагностического инструментария для анализа и оценки образовательных потребностей и результатов педагогов;
- накопления и систематизация полученных данных;
- автоматизации результатов диагностики;
- моделирования комплексных систем анализа, позволяющих обеспечить всестороннюю оценку индивидуальных достижений слушателей повышения квалификации.

Использование оценки индивидуальных достижений слушателей в контексте кластеризации педагогического образования позволяет решить проблему отбора базовых (ключевых, универсальных, содержательных) компетентностей, которая является одной из центральных для обновления содержания ДПО. Таким образом, оценка инноваций в системе ДПО в

условиях введения компетентностного подхода, ориентирована на выявление индивидуальных достижений слушателей. Наиболее полно провести оценку индивидуальных достижений слушателей можно через использование проблемных (аутентичных) форм оценивания.

Понятие аутентичное оценивание во многом равнозначно дефинициям – «истинное, настоящее, подлинное, верное оценивание», иногда используется термин подлинная оценка, или «оценивание реальных достижений учащихся». Необходимость разработки аутентичного оценивания связывается сегодня с теоретическими положениями о том, что необходима такая парадигма образования, которая позволит обучающимся не только и не столько усваивать, и запоминать информацию, использовать алгоритмы для разрешения небольших проблем, но, прежде всего, подготовит их к обозначению, выявлению проблемы, нахождению информации для ее решения, оцениванию альтернатив, созданию идей и продуктов, разработке новых решений сложных дилемм [3].

Формы аутентичного оценивания имеют общие характеристики. Во-первых, они разработаны для наиболее приближенного к реальной ситуации (подлинного) исполнения деятельности в оцениваемой области. В рамках этих форм педагоги – слушатели повышения квалификации разрабатывают проекты, пишут эссе, выполняют научные эксперименты (в отличие от тестов, заданий, вопросов, и др.) Эти формы являются контекстуализированными, комплексными интеллектуальными вызовами, предусматривающими собственные исследования слушателей или использование ими метакогнитивных навыков. Они также оставляют достаточно места для развития учебных стилей слушателей, их способностей и интересов как источников для формирования компетентностей и для идентификации (возможно ранее скрытых) их сильных сторон.

Во-вторых, критерии, используемые в оценивании такого типа, направлены на оценивание «основного» в поведении и деятельности, в соответствии с хорошо сформулированными деятельностными стандартами. В отличие от хранящихся в секрете заданий, используемых в традиционных тестах, требования аутентичного оценивания открыты для слушателей и учебного сообщества, и в этом случае знание того, что именно будет оцениваться, не выступает подсказкой для участников процесса обучения. Напротив, учение и преподавание в большей степени развиваются, когда и преподаватели, и слушатели знают заранее, на что именно будет направлено оценивание. Примером такого оценивания может служить демонстрация слушателями умений оценивать противоречивые точки зрения, использовать факты для разработки эссе по социально значимой теме, убедительно защищать свою позицию.

Критерии, предлагаемые такими заданиями, представляют собой деятельностные стандарты, так как они основаны на широких, проектирующих развитие системы ДПО в целом, целях. Критерии многосторонние охватывают различные аспекты, задания, а не сводятся к отдельному измерению какой-либо характеристики. Так как критерии ориентированы на деятельность (поведение), они изменяют целеполагание преподавания, обучения, оценивания, которые становятся ориентированными на результат. В данном случае преподаватели выполняют новую роль, они становятся наставниками и консультантами, а слушатели в дополнение к роли «деятелей» приобретают роль «оценивающих самих себя». В соответствии с вышесказанным, важнейшее значение при выполнении аутентичных заданий приобретает самооценка. Основной целью аутентичного оценивания является оказание помощи слушателям в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами и на основе этого пересматривать, усовершенствовать, перенаправлять свою энергию, проявлять инициативу для достижения собственного прогресса. Все эго составляет сущность самонаправляемой деятельности, самомотивированного личностного совершенствования, то есть индивидуальных достижений, способствующих профессиональному развитию и саморазвитию.

Очевидно, что выделяемые направления оценки индивидуальных достижений слушателей ДПО нуждаются в принципиально новом подходе, техниках и технологиях, что нашло свое отражение в отдельном направлении – аутентичные формы оценивания: решение профессиональных задач, обобщенная оценка готовности к решению профессиональной задачи, накопительная оценка (рейтинг), портфолио и учебный контракт (см.: таблица).

Методы аутентичного оценивания индивидуальных достижений слушателей оказывают существенное влияние на развитие системы оценки ДПО, как в плане разработки нового диагностического инструментария, так и фиксации результатов инновационной деятельности.

Таблица

Аутентичные формы оценивания индивидуальных достижений слушателей в системе ДПО

№	Технология	Направленность технологии	Результат	Эффективность оценки
1.	Решение профессиональных задач	Практический компонент совокупности умений, позволяющий слушателю ДПО анализировать профессиональные ситуации, формулировать задачи и осуществлять их решения в профессии	Проект	Определяются профессионально значимые компетентности
2.	Обобщенная оценка готовности к решению профессиональной задачи	Результативность подготовки к определенному виду профессиональной деятельности	Обобщение опыта, анкета, тест	Возможна высокая степень формализации полученного материала; готовность к инновационному развитию
3.	Накопительная оценка (рейтинг)	Практико-ориентированная самостоятельная деятельность при освоении конкретных видов (форм) профессиональной деятельности	Отчет, эссе	Результаты инноваций описаны и проанализированы
4.	Портфолио	Фиксация, накопление и аутентичное оценивание индивидуальных образовательных достижений (результатов) за определенный период	Комплекс материалов (отчетов, аттестационных сведений, проектов и др.)	Определена динамика учебных достижений, осуществлен анализ инноваций
5.	Учебный контракт	Создание и реализация индивидуального учебного плана (образова-	Индивидуальный образовательный маршрут (план, программа, про-	В продуктах и результатах учебной деятельности могут отражаться результа-

№	Технология	Направленность технологии	Результат	Эффективность оценки
		тельных программ), направленной на организацию самостоятельной работы слушателей по изучению отдельного вида деятельности или направления в целом	ект)	ты инновационной деятельности

Технологии решения профессиональных задач и обобщенная оценка готовности к решению профессиональной задачи, позволяют зафиксировать:

- личностный уровень, проявляющийся через рассмотрение многоплановой структуры качеств, свойств и состояний личности обучающегося, которые в совокупности позволяют успешно осуществлять профессиональную деятельность;
- функциональный уровень, оцениваемый как результат подготовки к определенной профессиональной деятельности; интегративное личностное образование, включающее различные компоненты: совокупность умений, навыков, личностных качеств, адекватных требованиями и содержанию профессиональной деятельности.

Значимый вклад в разнообразие результатов образовательной деятельности вносит накопительная оценка (рейтинг). В ней предусматривается вариативность результатов образования, что способствует проявлению индивидуально-личностных особенностей обучающихся. Накопительная (рейтинговая) оценка включает избыточное описание видов деятельности слушателей, которое нуждается в оценивании, позволяет использовать этот материал как исходный для формирования процедуры оценки ДПО. Кроме того, весовой коэффициент, используемый в рейтинговой системе, позволяет сделать заключение о значимости того или иного результата.

Возможность интеграции количественных и качественных оценок педагога-слушателя реализуется через технологию портфолио. Расширенный вариант портфолио будет характеризоваться множественностью источников, подлинностью, динамичностью, явностью, интегрированностью, авторством и многоцелевым назначением. Данные характеристики в

полной мере отвечают функциям системной оценки качества ДПО, следовательно, могут быть использованы в качестве исходных данных для проявления разнообразных результатов инновационной деятельности, форм организации, используемых инноваций и пр.

Персонификация учебного процесса усложняет организацию оценки качества ДПО в направлении унификации и возможности сравнительного-сопоставительного анализа данных. Использование технологии учебного контракта позволяет увидеть учебный процесс через создание и реализацию индивидуального учебного плана (образовательной программы), направленной на организацию самостоятельной работы слушателя по изучению отдельных видов (форм) профессиональной деятельности. Важным ресурсом, используемым в выполнении учебного контракта, является личный образовательный опыт слушателя. Именно этот опыт позволяет увидеть новые образовательные результаты, оценить эффективность инноваций и результаты инновационных преобразований в системе ДПО.

Таким образом, основу заданий в системе оценки индивидуальных достижений слушателей составляют практические задания, творческие проекты, самоанализ (реализуемый на нескольких уровнях сложности). Данный вид оценки позволяет получить объективную информацию о качестве получаемого образования с точки зрения переноса и использования знаний, о соответствии заявленным требованиям. Указанные суждения формируются, исходя из оценок уровня сформированности компетентностей, дефицитов (индивидуальный образовательный паспорт слушателя), фиксации изменений. Исходя из этого, необходимо отметить, что использование аутентичных форм оценивания в системе ДПО позволяет максимально проявить как использование инноваций в профессиональной педагогической деятельности, так и зафиксировать результаты инноваций.

Таким образом, переход к новым принципам оценивания индивидуальных достижений слушателей ДПО невозможен без большой подготовительной работы как в области обучения педагогов новым приемам и способам изучения и анализа собственных достижений, так и в сфере психологической подготовки, формирования готовности к инновациям в оценивании. Важна работа над решением этих проблем не только непосредственно в системе ДПО, но и в процессе непрерывного педагогического образования в целом.

Библиографические ссылки

1. Концепция развития педагогического образования на 2021-2025 годы [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. URL: https://adu.by/images/2021/06/koncepcija-razvitija-pedagogicheskogo-obrazovanija.pdf (дата обращения: 19.10.2021).

2. *Жук А. И.* Педагогическое образование в Республике Беларусь: государственная поддержка, тенденции, перспективы [Электронный ресурс] // Репозиторий БГПУ им. М. Танка. URL: https://elib.bspu.by/bitStream/doc/7138/1/пед.обр-е%2с%20с.21-30%20.pdf (дата обращения: 19.10.2021).

3. *Шмачилина-Цибенко, С. В.* Аутентичное оценивание образовательной деятельности курсантов в условиях компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnoe-otsenivanie-obrazovatelnoy-deyatelnosti-kursantov-v-usloviyah-kompetentnostnogo-podhoda/viewer (дата обращения: 18.10.2021).

УДК 130.2

ПОСТМОДЕРНИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМА ГИПЕРМНОЖЕСТВЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ И АВТОНОМНОСТИ СУБЪЕКТА

К. В. Севастов

Республиканский институт высшей школы,
ул. Московская, 15, 220007, г. Минск, Беларусь, kirillsevastov@gmail.com

Современная социокультурная жизнь общества все больше трансформируется, пуская в ход абсолютно иное миропонимание. Сформированный на рубеже конфликта традиционализма, как приверженности концепциям практической мудрости, и научного материализма, как взгляда на проблему с точки зрения интерсубъективизации, постмодерн, используя принцип отказа от основных ориентиров, при помощи дестабилизационных концепций формирует новую культурную реальность, приведшую множественность и вариативность культуры в состояние гипермножественности с последующим размежеванием культурных составляющих – феноменов культуры. Образование, как феномен культуры и социокультурный инструмент, более не в состоянии опираться на преобладание традиционных положений. Внутри современной культурной реальности традиционная стратегия образования теряет ресурсность, пересекаясь со стратегией, основанной на постмодернистской идеологии, которая в образовательном контексте непременно приводит к изменению статуса субъекта культуры.

Ключевые слова: образование; феномен культуры; стратегия образования; культура постмодерна; гипермножественность культуры.

POSTMODERN EDUCATION: THE PROBLEM OF THE HYPER-PLURALITY OF CULTURE AND THE AUTONOMY OF THE SUBJECT

K. V. Sevastov

National Institute for Higher Education,
Moskovskaya Str., 15, 220007, Minsk, Belarus, kirillsevastov@gmail.com

The modern socio-cultural life of society is being transformed more and more, using a completely different outlook on the world. Formed at the turn of the conflict between traditionalism, as adherence to the concepts of practical wisdom, and scientific materialism, as a view of the problem from the point of view of intersubjectivization, postmodernity, using the principle of rejection of the main guidelines, with the help of destabilizing concepts forms a new cultural reality that brought the plurality and variability of culture into a state of hyper-plurality with the subsequent delimitation of cultural components − cultural phenomena. Education, as a cultural phenomenon and a socio-cultural inStrument, is no longer able to rely on the predominance of traditional positions. Within the modern cultural reality, the traditional Strategy of education loses its resources, intersecting with the Strategy based on post-

modern ideology, which in the educational context will inevitably lead to a change in the status of the subject of culture.

Keywords: education; the phenomenon of culture; education Strategy; postmodern culture; hyper-plurality of culture.

Становление культуры постмодерна формируется на рубеже столкновения основополагающих социокультурных ориентиров в толковании как действительности, так и субъектности: традиционализма и научного материализма.

Основа традиционализма – эмпирическая мудрость, являющаяся результатом продолжительного накапливаемого опыта, которая формирует принцип протекции с сохранением и отстаиванием принятых социокультурных моделей, а также тотальное непринятие новаторства.

Основные же концепции научного материализма – бихевиористическая проблематика и языковая интерсубъективность, ставшие своего рода результатом формирования новых аспектов концепта знания (психолингвистика, когнитивные исследования, нейронауки, искусственный интеллект и др.).

Результатом идейного столкновения этих противоположных друг другу социально-философских направлений стало формирование нового типа мировоззрения с последующим развитием культуры постмодерна и, как следствие, философии постмодернизма.

Сформировавшись в виде реакции на кризис идеологических противоречий и последующего отказа от традиционности, постмодерн не предлагает абсолютно никакой альтернативы ввиду несостоятельности социального и культурного производства – постмодерн провозглашает всеобъемлющую вторичность окружающего мира и тем самым взывает к использованию готовой формы и компилированию существующих паттернов [1, с. 18]. Данная концепция отсутствия социокультурного производства ввергает культуру в целом в состояние коллапса и, соответственно, затяжного кризиса.

В свою очередь потребность постмодерна в собственном инструментарии побуждает его к использованию основных существующих полярных представлений (рациональное и иррациональное, традиционное и нетрадиционное, сознательное и бессознательное, и др.) для формирования таких принципов, как антирациональность, антитрацинность, антисознательное и др.

Важно отметить, что культура как таковая – множественна и вариативна, что первоначально и стало обширным полем деятельности для развития постмодерна, но такие свойственные постмодерну принципы, как

нелинейность, разновекторность, бесполярность, ацентричность, привели к *гипермножественности культуры*, а затем и к гипермножественности культурных составляющих – феноменов культуры.

Так, кризис культуры – это совокупность локальных кризисных состояний [2, с. 114], потому как безальтернативность постмодерна, вводя культуру в состояние переломного периода, подвергает коллапсированию и всю существующую феноменологию культуры.

Особого внимания заслуживает такой феномен культуры, как образование, потому как именно образование изначально является совокупным инструментом не только для статичной передачи культурного опыта, но и для его ретрансляции и консервации.

Новое прочтение существующих оснований побуждает постмодерн и к трансформации роли субъекта, а именно к его иной репрезентации в новых культурных условиях. Соответственно, постмодерн предлагает стратегию образования, которая не столько противоречит традиционной стратегии, сколько отталкивается от нее, опираясь не на отрицание, а на собственную дистинктивность.

Так, в мировоззренческой доминанте традиционная стратегия образования опирается на традиционализм и консерватизм, в то время как в постмодернистской – на ассоциативность, парадоксальность и антирационализм.

Основанием процесса образования традиционная стратегия признает иерархичность мироустройства и субординационную бескомпромиссность; постмодернистская стратегия провозглашает отрицание Абсолюта, авторитетов и иерархической соподчиненности в мироустройстве, приоритет собственного субъективного пути и курса.

Целью традиционной стратегии образования является социальная персонификация субъекта как части общества. Постмодернистская же стратегия образования видит целью формирование субъекта, нацеленного исключительно на личностный результат вне определенного социального контекста.

В традиционной стратегии содержание образования заключается в приобщении к традиционности и принятию истинных для традиционализма ценностей, в то время как содержание постмодернистской стратегии образования основано на переоценке и микшированности ценностных ориентиров с последующим отказом от понятий содержания образования в пользу многовекторной дискурсности. Традиционная стратегия образования функционирует исключительно в ассиметричных отношениях в образовательной общности (иерархия в системе отношений, этические требования, субординация). Постмодернистская стратегия образования

нивелирует авторитет и стремится к отказу от нормированности процесса общения и обучения. Другими словами, отношения в постмодернистской образовательной общности – симметричные.

И, наконец, что принципиально важно, личный пример является основным средством воспитания в традиционной стратегии образования, в то время как постмодернистской стратегией образования умаляется воспитательная роль учителя в пользу правового паритета (учитель – больше не учитель, учитель − консультант).

Так, можно определить, что в постмодернистской стратегии образования субъект – «синергетический субъект, который идентифицирует себя в интертекстуальном метаконтексте различных междисциплинарных и кросскультурных коммуникативных практик» [3, с. 78].

Общим стремлением постмодернистской стратегии образования является становление «автономной личности, которая производит процедуру интериоризации знания и соотносит его с собственным экзистенциальным опытом» [4, с. 70].

Таким образом, с изменением культурной реальности вынужденному изменению подвергается и образование, потому как традиционная стратегия образования не в состоянии актуализировать культурный опыт для последующей культурной адаптации.

С одной стороны, цель формирования социальной автономности субъекта выглядит исключительно прагматично, но с другой – субъекту культуры постмодерна просто необходимо применять различные модели, основанные на субъективном опыте и имеющие прямое отношение к субъектной адаптации в условиях нестабильности и гипермножественности современной культуры.

Библиографические ссылки

1. *Севастов К. В.* Образование и идентичность : локализация кризиса в культуре постмодерна // Вопросы педагогики и психологии : моногр. ; редкол. : Ж. В. Мурзина, О. Л. Богатырева. Чебоксары, 2021. Гл. 1. С. 17–24.

2. *Севастов, К. В.* Философские основания конвергентного подхода в образовании как современный ответ на смену культурной парадигмы // Актуальные проблемы социальных наук : материалы XXIII Международной конференции молодых ученых, Томск, 23–24 апр. 2021 г. / под ред. Ю. Н. Кириленко. Томск, 2021. М : Перо, 2021. С. 113−115.

3. *Мухамед, Т. В.* Постмодернистские модели образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 4. С. 71−79.

4. *Краснопольская, А. П.* Агональный диалог и постнеклассичекое образование // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 4. С. 64−71.

УДК 371

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ СТРАТЕГИИ ГАРМОНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА НОВОГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

В. Д. Скаковский

Минский городской институт развития образования,
пер. Броневой, 15А, 220034, Минск, Беларусь, skakovv@mail.ru

В статье представлены принципиальные исходные положения формирующейся стратегии гармонического образования. Выраженную здесь автором концептуальную позицию следует рассматривать как попытку сформулировать в общих чертах эдукологический ответ на животрепещущие вызовы современности.

Ключевые слова: гармонизация образования; стратегия; принципы; воспитание; сотворчество.

THE MAIN IDEAS OF THE STRATEGY OF HARMONIOUS HUMAN EDUCATION OF THE NEW MILLENNIUM

V. D. Skakovsky

Minsk City Institute of Education Development,
Bronevoy Ln., 15A, 220034, Minsk, Republic of Belarus, skakovv@mail.ru

The article presents the basic initial provisions of the emerging Strategy of harmonic education. The conceptual position expressed here by the author should be considered as an attempt to formulate in general terms an educological response to the burning challenges of our time.

Keywords: harmonization of education; Strategy; principles; upbringing; co-creation.

В условиях социокультурного кризиса для всех людей обострился императив выживаемости как безусловное требование выхода из-под нависающих над человечеством угроз глобальных катастроф. Фундаментальная причина множества людских проблем – в сформированном и воспроизводимом из поколения в поколение ряде ошибочных отношений человека к себе, обществу и природе. Люди всё ещё пока образованы (обучены и воспитаны) не в такой мере, чтобы хотеть и мочь адекватно сопрягать познаваемые объективные Законы Мира со своим мировосприятием, общественной практикой и индивидуальным поведением. Из-за базовых нежеланий, непониманий и неумений человек может воспринимать себя и мир искаженно, действовать, поступать в разладе с этим миром, его законами и с самим собой.

Нам предстоит еще много познать и многому научиться у природы, чтобы уметь жить в ладу с ней и по ее Законам, чтобы достигать в той или иной мере сбалансированного статико-динамического состояния всего поликультурного социального мира как единого, органично цельного, стройного, функционально эффективного. Такие знания и умения нужны и для того, чтобы добиваться взаимопонимания и согласия между членами семьи, группы, команды, коллектива, общества. В этом суть социальной гармонизации. Идея всеобщего обучения людей ее основам и планомерного осуществления ее принципов должна стать доминирующей в глобальном масштабе.

Социальная гармонизация и гармонизация системы образования граждан в каждой стране, в каждом регионе – явления взаимообусловленные, друг друга определяющие. Развитие системы образования напрямую зависит от состояния жизни общества, которое она обслуживает, во всех его сферах (экономической, политической, социальной и духовной), от достигнутого в них уровня культуры и установившихся там общественных отношений.

В то же время сама система образования, относящаяся к интеллектуально-духовной сфере, может оказывать существенное влияние на развитие социальной жизни людей. Все зависит от того, на что сориентирована эта система, какая роль ей отводится людьми в обществе и государстве. Система образования, ориентированная на идеалы и цели прошлого, оказывается отстающей и тормозящей развитие. Ориентированная на сегодняшние цели, интересы, она является сателлитной и, по сути, тоже тормозящей. Только при условии ориентации системы образования на завтрашние идеалы и цели, она может быть опережающей и развивающей как для отдельного человека, так и для всего общества. По своей природе образование призвано быть флагманом культурного развития общества, поэтому ему всегда нужно, опираясь на вчера и сегодня, ориентироваться на завтра, постоянно обновляясь, готовить будущее, опережая, вести за собой людей.

Завтрашние идеалы и цели видятся во всеобщем гармоническом развитии, в гармонизации. Поэтому для системы образования становится как никогда актуальной цель – учить людей жить по общим законам согласованности. При этом образовательной системе следует преодолеть комплекс собственных рассогласованностей, разбалансировок, которые выводят ее из устойчивого положения, мешают эффективно функционировать и осуществлять свое непосредственное предназначение – помогать людям социализироваться и гармонически развиваться в природной и общественной среде.

Требуется всеобщая образовательная гармонизация, под которой следует понимать целесообразное согласование всех объектов образования в статико-динамическую функциональную систему организованного содействия гармонической социализации и культурному развитию каждой личности [1]. Именно гармоническое образование граждан будет способствовать организации гармонического общества. Только при гармонической образовательной полисистеме можно добиваться гармонического развития каждого человека.

Гармонизация образования представляется как многостороннее, поливариантное и разноплановое явление.

Многосторонность (разновекторность) видится в теоретико-методологическом моделировании и институционно-функциональном гармоническом развитии системы образования со всей множественностью и неоднородностью имеющихся у нее объектов, а также вариантов их научного раскрытия. Это развитие общей теории образования и различных областей научных знаний о строении и согласованном объединении всех объектов в систему, об оптимальных направлениях и способах урегулированной реализации их предназначений на основе того или иного концептуального подхода.

Поливариантность просматривается в существующих сравнительно-историческом (временно*м*) и геополитическом (пространственном) пластах слаженного развития образовательных систем разного масштаба (от локального до глобального, во всем мире). Речь здесь идет о проработке всевозможных форматов взаимодействия систем. Эти системы должны быть сопряжены не только с сегодняшними, но и завтрашними потребностями людей (как в целом сообществ, так и отдельных индивидов) – представителей разных национальных культур и традиций.

Разноплановость представляется в организационно-управленческой координации на разных уровнях внутриобъектных и межобъектных порядков, внутренних и внешних связей, всех составляющих образования. Речь в данном случае идет об иерархическом объединении всех микро-, мезо- и макросистем в общую синтезированную сверхсистему на основе строго разработанного, научно обоснованного порядка организации образования и управления им.

Самым принципиальным, насущным и в то же время сложным в образовательной гармонизации видится научное ее осмысление, обоснование и развитие. Нужна серьезная научная основа для разработки и воплощения грандиозных планов приведения всего образования в сбалансированное, равновесное, устойчиво развивающееся состояние. Здесь огромное поле деятельности как для теоретиков, так и для практи-

ков. Одним из наиболее актуальных представляется, в частности, обеспечение гармоничного сочетания образовательных инноваций с традиционной педагогической системой взглядов о воспитании и обучении. Количественный рост открытий в различных областях знаний, имеющих прямую или косвенную связь с образованием, непрерывная реорганизация сложившихся структур создают эффект функционирующего методического конгломерата, недостаточно упорядоченного и систематизированного, порой, не активизирующего, а затрудняющего в единстве и столкновении его противоположностей процесс гармонизации образования.

Следует отыскать, разработать, запустить механизмы предотвращения и преодоления деструктивных противоречий в образовательных целях и задачах, критериях и оценках, требованиях и ожиданиях, формах и материалах, методах и технологиях. Образовательные отношения по сути своей не должны выступать источником дисбаланса в системе развития человека и общества. В этом может помочь стратегия гармонизации образования как не только системное описание условий и процесса его совершенствования, но и *общий принцип* (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский), на котором зиждется все поступательное развитие общества. Как единый принцип она несет в себе универсальность основных способов познания и преобразования действительности. Благодаря своей весомой функциональной ценности, гибкости она позволит в теории и на практике сочетать порой несочетаемое. Именно согласование и сближение, а не подчинение и разъединение, регулирование по иерархическим уровням, а не противопоставление их друг другу – отличительная и существенная черта стратегического принципа гармонизации. Этот принцип позволяет предупреждать, улаживать и устранять, а не инициировать и усугублять конфликты, критические ситуации. На его основе каждая педагогическая инновация, являясь частью общего дела, должна будет гармонично вписываться в общую систему, подчиняясь законам и логике развития. С этим связано решение вопросов устранения дублирования разработок и их взаимоисключающей противоречивости, установления порядка рационального применения, согласования функций всех объектов системы. Помочь в этом может только наука, которая будет строиться на логике существования объективных реалий образования, подспудно и/или целенаправленно устремленных в своем развитии к гармонии.

Основополагающими здесь должны стать и непреклонные аксиоматические положения о стратегических направлениях развития системы образования в стране. Это исходные, отправные принципы, которыми нужно будет руководствоваться в масштабах государственного управле-

ния образованием и учитывать на местах каждому рядовому организатору учебного процесса.

Остается дополнить все сказанное еще целым рядом важных постулатов стратегии гармонического образования:

1) образование – основа выживания, постижения необходимости спасения, одно из средств проектирования поступательного развития человечества в гармонии с Космосом. Важным представляется распространение образования на все экономические и социальные институты (все они должны работать на образование, выполнять образовательные функции для обеспечения устойчивого развития);

2) новая миссия образования – быть проводником морали объективно межсубъектного взаимодействия, гуманных полифонических отношений, личной ответственности за вносимые изменения, идейным вдохновителем общества и каждого человека на решение сверхцели: «Жить, создавая то, что будут сохранять от разрушения наши потомки» [2];

3) переход к воспитанию в обществе и человеке принципиальной целостности, сбалансированности материального и идеального, физического и духовного здоровья, связи знания и практического исполнения благодаря идеям гармонического стабильного развития, междисциплинарного и межкультурного синтеза, системно-диалектическому, синергетическому, контекстуальному подходам, формам и способам универсализации сознания;

4) ориентация на непрерывность, равномерность, научно обоснованную упорядоченность, планомерную и согласованную управляемость в образовании на основе современных теорий воспитания, обучения и развития;

5) стремление к единству науки, культуры, образования, к синтезу знаний о многообразии их нелинейных систем в планетарном масштабе для осознания каждым субъектом космической миссии Разума активно влиять на сохранение и развитие экологического и культурного капитала человечества;

6) забота о будущих поколениях – взращивание личностей, способных и реализующих свою способность к творчеству, к научным открытиям, воспитание современной интеллигенции как интеллектуально нравственной элиты общества гармонического развития. Общество, способное использовать синтезированные знания и новые идеи роста, обладает наибольшими возможностями развития;

7) воспитание в человеке социально-личностных способностей генерировать и воплощать идеи во благо общества и каждой личности, для перманентного их развития, удовлетворения растущих потребностей. При

этом одновременно у субъекта формируются осознанные потребности обязательно возмещать ущерб, наносимый людьми окружающему миру, брать на себя ответственность за развитие биосферы в качественно новое состояние – ноосферу, согласуя свою деятельность с законами природы;

8) формирование у новых поколений не просто знаний как таковых, а отношений к социально значимым проблемам на основе этих знаний; не просто умений решать типовые задачи в стандартных условиях, а умений определяться в своих отношениях, самостоятельно принимать ответственные решения, а не быть пешкой в чужих манипуляциях;

9) приобщение обучающихся к процессу созидания самих себя как сотворцов, хозяев своего и общего бытия, взращивающих и досматривающих доверенный им Эдемский сад – Родную Землю.

Перечисленные постулаты должны лечь в основу глобальной гармонизации образования и всего общества в целом. При этом главной педагогической целью современности становится воспитание молодежи в духе гуманности и миролюбия, уважения достоинства и прав каждого человека, способности эффективно сотрудничать и решать насущные проблемы. Гармоническое обновление образовательной системы напрямую связано в масштабе всей цивилизации со следующими переходами:

- от проекта «человека желания» к проекту человека ответственности, человека отдачи высокой культуры;
- от человека-накопителя к человеку, генерирующему духовные и материальные ценности, гуманные отношения;
- от человека страха или безразличия к человеку любви и сопричастности;
- от человека, ищущего и присваивающего добро, к человеку, творящему и дарящему его;
- от завоевательного к сотворческому началу, к культуре добра, чести и красоты.

Библиографические ссылки

1. *Скаковский В. Д.* Гармонизация образования как необходимое условие социального развития // Адукацыя і выхаванне. 2013. № 7. С. 83–88.

2. *Кузнецов О. Л., Кузнецов П. Г., Большаков Б. Е.* Система Природа – общество – человек : устойчивое развитие. М. ; Дубна : Ноосфера, 2000.

УДК 378.14,378.18;378.4

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ НАУЧНОГО РУКОВОДСТВА БАКАЛАВРАМИ В УНИВЕРСИТЕТАХ КНР

Сюй Менглин

Университет Хучжоу,
Вторая Кольцевая Восточная улица, 759, 313000,
г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай, 02645@zjhu.edu.cn

Построение целостной системы научного руководства бакалаврами является одной из наиболее актуальных проблем, от решения которой напрямую зависит качество подготовки студентов. Уже сейчас очевидны некоторые проблемы, такие как недостаточное взаимодействие между научными руководителями и студентами, нечеткое распределение обязанностей научных руководителей, дисбаланс в соотношении руководителей и студентов, отсутствие контроля за работой руководителей, отсутствие разработанной системы оценивания. В настоящее время университеты проводят экспериментальную проверку системы руководства, исследуют возможности совершенствования системы управления научным руководством, пути усиления публичности работы системы для студентов, разрабатывают требования к работе руководителей и взаимоотношениям руководителей и студентов.

Ключевые слова: система научного руководства; Китай; китайские университеты; китайское образование; бакалавриат.

FORMATION OF THE TUTORIAL SYSTEM OF UNDERGRADUATE IN UNIVERSITIES OF CHINA

Xu Menglin

Huzhou University, No 759 Erhuandong Road, Wuxing District,
Huzhou, China, 313000, 02645@zjhu.edu.cn

The conStruction of an integral the tutorial system of undergraduate is one of the most pressing problems, the solution of which directly affects the quality of students' training. Some problems are already obvious, such as insufficient interaction between supervisors and students, unclear diStribution of responsibilities of supervisors, an imbalance in the ratio of supervisors and students, lack of control over the work of supervisors and the lack of a developed evaluation system, and so on. At this stage, universities conduct an experimental review of the management system, explore the possibilities of improving the management system of scientific leadership, ways to enhance the publicity of the system for students, develop requirements for the work of managers and the relationship between managers and students.

Keywords: tutorial system; China; Chinese universities; Chinese education; Undergraduate.

В октябре 2019 года в положениях об углублении реформы образования и преподавания в бакалавриате и комплексном повышении качества подготовки студентов, опубликованных Министерством образования, было предложено создать и усовершенствовать систему научного руководства бакалаврами, что позволило бы квалифицированным преподавателям помогать студентам формировать более персонализированные учебные программы и планы академической карьеры. Функции системы научного руководства бакалаврами и системы научного руководства магистрами различны. Система научного руководства магистрами в основном развивает академические нормы и академические способности студентов с помощью преподавателей. Система научного руководства бакалаврами предназначена для обучения и руководства планированием карьеры студентов. Чтобы в полной мере реализовать роль системы научного руководства бакалаврами, необходимо исходить из того, что университет придает большое значение обучению студентов планированию карьеры [1]. Цель внедрения системы научного руководства бакалаврами состоит в том, чтобы «повысить качество подготовки талантливых студентов и способствовать всестороннему развитию специалистов» [2]. С момента ее внедрения удалось добиться значительных успехов в повышении качества подготовки талантливых специалистов. Однако поскольку система научного руководства бакалаврами все еще находится на стадии становления, в процессе внедрения возникают некоторые проблемы, изучение которых имеет важное значение для усиления эффективности функционирования данной системы.

1. Важность внедрения системы научного руководства бакалаврами.

1.1 Создание многомерной модели взаимодействия между преподавателями и студентами. После внедрения в университетах системы научного руководства бакалаврами студенты смогут выбрать научного руководителя, который будет руководить их обучением и научными исследованиями сразу после зачисления. Научный руководитель может взаимодействовать со студентами в академических, научных исследованиях, планировании карьеры, жизни в кампусе и так далее. Научный руководитель обычно руководит только 2-3 студентами, поэтому у него больше возможностей и времени для индивидуальных консультаций и бесед со студентами. Благодаря индивидуальному руководству научный руководитель всего процесса может своевременно понять состояние студентов, дать целенаправленные рекомендации для преодоления трудностей в учебе и повседневной студенческой жизни, а также сформировать правильный взгляд на жизнь, мировоззрение и ценности.

1.2 Повышение осведомленности студентов о планировании карьеры, о научных исследованиях и инновациях. Научный руководитель, как правило, является руководителем магистрантов или аспирантов и имеет собственную научно-исследовательскую группу. После внедрения системы научного руководства бакалаврами у студентов появляется возможность участвовать в научно-исследовательских проектах руководителя в команде вместе со старшими студентами. В определенной степени старшие студенты также играют роль наставников для бакалавров, формируя таким образом модель перекрестного интерактивного образования «паутина» [3]. Это может не только помочь студентам получить более четкое представление о своей специальности, понять свой путь планирования карьеры благодаря контактам со старшими студентами, но и побудить их составить четкие планы будущего научного развития. В то же время, чтобы выполнить научно-исследовательскую задачу, поставленную руководителем, студенты будут стремиться обобщать проблемы и находить решения за пределами своего профессионального обучения. Это должно значительно повысить способность к научным исследованиям и инновациям.

1.3 Предоставление индивидуальных академических консультаций и повышение мотивации. Основной задачей студентов является их учеба. После поступления в университет некоторые студенты постепенно теряют мотивацию и игнорируют учебу. Режим обучения в университетах выдвигает определенные требования к самодисциплине студентов. У некоторых студентов возникают академические проблемы из-за их плохой самодисциплины и уязвимости к рискам современной жизни: «Студенты с академическими трудностями обычно имеют характеристики недостаточной мотивации, отсутствия целей, отсутствия убеждений и идеалов» [4]. Научные руководители не только накопили богатый опыт преподавания и научных исследований по своим специальностям, но и имеют относительно полное представление об академических трудностях студентов в ходе аудиторного обучения.

2. Проблемы во внедрении системы научного руководства бакалаврами.

2.1. Недостаточное понимание поставленных задач и слабое взаимодействие между преподавателями и студентами. С момента внедрения системы научного руководства бакалаврами большинство студентов знают, что у них есть руководители, и надеются, что руководители смогут дать им рекомендации в обучении, научных исследованиях и трудоустройстве, но ситуация на практике не является такой оптимистичной. С одной стороны, у студентов недостаточно понимания своих задач, они

редко проявляют инициативу, чтобы связаться с руководителями из-за дистанции между руководителями и студентами. С другой стороны, руководители имеют глубокие академические и научно-исследовательские достижения, но они мало что знают о повседневном управлении студентами. За исключением академических и научно-исследовательских тем руководителям трудно найти интересующие студентов темы для общения.

2.2. Недостаточно четко определенные обязанности и роль руководителя. Система научного руководства бакалаврами – это интерактивная система обучения, которая помогает студентам во всех аспектах, таких как академическое планирование, учебный процесс, научные исследования и моральные качества [5]. На практике разделение ролей между руководителями, кураторами и консультантами становится все более проблематичным. До внедрения системы руководства бакалаврами кураторы и консультанты играли очень важную роль и участвовали во всех аспектах обучения и управления студентами. Не было четкого разделения ролей руководителей, кураторов и консультантов, обязанности не были четко определены. В результате, осуществляя обучение студентов, руководители часто задумываются о том, не вышли ли они за рамки обязанностей руководителей, так что работа не может дать ожидаемого эффекта.

2.3 Несбалансированность отношений руководителей и студентов. Число студентов увеличивается, в то время как рост преподавателей идет медленно, соотношение преподавателей и студентов не сбалансировано. После внедрения системы научного руководства бакалаврами каждому студенту будет назначен наставник, в результате чего может приходиться более 10 студентов на одного руководителя. Сам руководитель является преподавателем, он также должен проводить соответствующие научные исследования. Новые функции заставляют руководителей регулярно проводить собеседования со студентами, вникать в проблемы (включая эмоционально-психологические), возникающие в процессе обучения или научных исследований студентов. Из-за нехватки времени у руководителей внедрение системы не дает желаемого эффекта [6].

2.4. Отсутствие оценки и контроля за работой руководителя. Руководители редко имеют конкретные количественные стандарты и показатели оценки своей деятельности. Университеты в оценке работы преподавателя в конце года учитывают только сам факт руководства. Некоторые руководители полны энтузиазма, когда они впервые участвуют в тьюторской работе, уделяют много времени и энергии руководству студентами. Однако из-за отсутствия четких стандартов оценки и несо-

вершенного механизма надзора работа руководителей не может эффективно контролироваться, и это подрывает их энтузиазм.

3. Направления улучшения системы научного руководства бакалаврами.

3.1 Совершенствование организационной структуры системы научного руководства бакалаврами создание специальной рабочей группы на уровне университета и факультета, которая бы отвечала за разработку комплексного руководства по работе преподавателей (разъяснение трудовых обязанностей, разделение функций, описание механизмов оценки, конкретные инструкции об условиях отбора преподавателей, рабочих процессах, содержании руководства и т. д.). Рабочие группы на уровне университетов и факультетов должны предоставлять преподавателям право участвовать в награждении и оценке студентов. Это может не только побудить преподавателей более активно участвовать в руководстве студентами, но и повысить статус преподавателей, усилить внимание студентов к преподавателям. Кроме того, университетам также следует увеличить финансирование системы наставничества, создать специальные фонды, усилить надзор и управление [7].

3.2 Усиление публичности системы научного руководства бакалаврами. Цель системы научного руководства бакалаврами, как уже указывалось, – способствовать развитию студентов, они должны стать самыми большими бенефициарами системы. Однако из-за недостаточного понимания студентами системы, недостаточного взаимодействия с руководителями, низкого энтузиазма руководителей эффект руководства неудовлетворителен. Поэтому «усиление разносторонней рекламы руководства является ключом к содействию ее развития и ее постепенному внедрению» [8].

3.3 Обогащение формы и содержания деятельности руководителей. Необходимо избегать однообразных форм взаимодействия в процессе руководства, нельзя воспринимать общение «лицом к лицу» как единственный способ коммуникации. Руководители должны точно понимать особенности личностного роста студентов, предлагать разнообразные формы деятельности (включая академические дискуссии, обсуждение научных исследований в неформальной обстановке и др.). Что касается содержания руководства, руководители обеспечивают прямое или косвенное руководство учащимися посредством тщательного проектирования. Руководители могут общаться со студентами в процессе обучения; студенты могут быть включены в научно-исследовательскую группу руководителя; студентам могут быть предоставлены профессиональные

консультации и помощь, когда они участвуют в мероприятиях или профессиональных конкурсах и т. п.

Таким образом, внедрение целостной системы научного руководства бакалаврами имеет большое значение для всестороннего развития студентов. Обозначенные выше проблемы связаны со становлением системы и могут быть достаточно быстро решены при надлежащем внимании университетов к поиску путей комплексного совершенствования разных уровней системы в конкретной образовательной практике.

Библиографические ссылки

1. Министерство образования Китайской Народной Республики: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191011_402759.html (дата обращения: 05.10.2021).

2. *Ян Реншу.* Изучение и практика системы научного руководства бакалаврами. [Электронный ресурс] // CNKI. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2016&filename=BJYG201609006&uniplatform=NZKPT&v=i2WK1b9XqrNI%25mmd2B0uzGPsLO%25mmd2B8L2aSAd3%25mmd2FfHeGolvEtY4acn5LJjgSIn5HRDfao9vsL (дата обращения: 08.10.2021).

3. *Ши Суджэнь.* Изучение и осмысление всей системы научного руководства бакалаврами [Электронный ресурс] // CNKI. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2018&filename=JYJU201817095&uniplatform=NZKPT&v=dZxQ2Cv0QZg34Hko898D%25mmd2Fr4IugtCQnnJmPtRTD%25mmd2FZ3DcE4tBbuFpxlUytBerfaCD2 (дата обращения: 11.10.2021).

4. Причины и образовательные меры противодействия студентам университета с академическими трудностями в новую эпоху [Электронный ресурс] / Вэй Или [и др.] // CNKI. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2019&filename=JYXD201915054&uniplatform=NZKPT&v=zJWHH6Q0afFW1n2C69QI%25mmd2FW7cNuNBjXEHWGpSKJXOUqVOSTMLXllKCumjMh0HgIwI (дата обращения: 05.10.2021).

5. *Ян Реншу.* Система научного руководства бакалаврами: коннотация, режим работы и гарантия системы [Электронный ресурс] // CNKI. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2017&filename=ZGDJ201706028&uniplatform=NZKPT&v=qUXgFTAT2UsR%25mmd2F8rLDXJ8jyxuGx108LyLgkMsg98b2s4GXdhZCalPTB56mXPBBskA (дата обращения: 10.10.2021).

6. *Не Юнган, Дэн Ялань, Хэ Цзыян.* Проблемы и контрмеры в механизме работы системы научного руководства бакалаврами [Электронный ресурс] // CNKI. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2018&filename=JYXD201751057&uniplatform=NZKPT&v=6OgV0MCLu%25mmd2FCKysUw8v0BagVVXq8uFC4aj474TNz0tRw3%25mmd2FGoSqrmpVjaAXg5cvmcQ (дата обращения: 15.09.2021).

7. Система научного руководства бакалаврами: проблемы и контрмеры [Электронный ресурс] / Чжай Годун [и др.] // CNKI. URL: https://kns.cnki.net/ kcms/ detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2019&filename=JYXD201984053&un

iplatform=NZKPT&v=zJWHH6Q0afEaAM9lPL%25mmd2FOGZHTfY5t%25mmd2BVsr0A%25mmd2BixrgU18wGLufOd19CFWtQcBOUBpem (дата обращения: 05.10.2021).

8. *Чжан Гоцян.* Путь интерпретации и внедрения системы научного руководства бакалаврами [Электронный ресурс] // CNKI. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2019&filename=JYXD2019840053&uniplatform=NZKPT&v=zJWHH6Q0afEaAM9lPL%25mmd2FOGZHTfY5t%25mmd2BVsr0A%25mmd2BixrgU18wGLufOd19CFeoRn2D6Ap7c (дата обращения: 07.10.2021).

3. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

УДК 159.913

ПСИХОТРАВМА И КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

***Т. Д. Барышева*[1)], *И. А. Синкевич*[2)]**

[1)] *Мурманский арктический государственный университет, ул. кап. Егорова, 15, 183000, г. Мурманск, Россия, tatibar@mail.ru*
[2)] *Мурманский арктический государственный университет, ул. кап. Егорова, 15, 183000, г. Мурманск, Россия, i.sinkevich@mail.ru*

Актуальность статьи обусловлена необходимостью исследования условий цифровизации образовательной и социальной сферы, негативного влияния на развитие личности. Раскрываются понятия «информационная гигиена», «информационная безопасность» в образовательной и социальной среде. Выявляются последствия от нарушения правил информационной безопасности. Анализируются особенности психотравмы и проблемы компьютерной зависимости. Раскрыта психологическая сущность феномена психотравмы, представленная в трудах ученых. Статья предназначена для работников системы образования, практических психологов, исследователей.

Ключевые слова: цифровизация; образовательная и социальная сфера; информационная гигиена; информационная безопасность; психотравма; компьютерная зависимость.

PSYCHOTRAUM AND COMPUTER DEPENDENCE IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL AND SOCIAL SPHERE

***T. D. Barysheva*[1)], *I. A. Sinkevich*[2)]**

[1)] *Murmansk Arctic State University, Egorova Str., 15, 183000, Murmansk, Russia, tatibar@mail.ru*
[2)] *Murmansk Arctic State University, Egorova Str., 15, 183000, Murmansk, Russia, i.sinkevich@mail.ru*

The relevance of the article is due to the need to study the conditions for digitalization of the educational and social sphere, the negative impact on the development of personality. The concepts of "information hygiene", "information security" in the educational and

social environment are revealed. The consequences of violation of information security rules are identified. The features of psychotrauma and problems of computer addiction are analyzed. The psychological essence of the phenomenon of psychotrauma, presented in the works of scientists, is revealed. The article is intended for educators, practical psychologists, and researchers.

Keywords: digitalization; educational and social sphere; information hygiene; information security; psychotrauma; computer addiction.

Исследования условий цифровизации образовательной и социальной сферы показывают, что практически никто не отрицает момент наступления очередной информационной революции – бытийный мир погружается в мир цифровых сервисов и цифрового управления. Новой элитой становятся владельцы средства сбора и обработки информации, принятия решений на ее основе.

Цифровизация (дигитализация) ведет к трансформации рынка труда и формированию новых цифровых компетенций. Цифровизация образовательной и социальной сферы высвобождает человека, и при соответствующем обучении и включении в научное проектирование человечество получит ускорение развития технологий и одновременно «квазисвободу» человека [1, 2].

Развитие техносферы привело к необходимости быстрой перестройки и адаптации психики современных людей (причем любого поколения), так как количество источников информации и их степень влияния на нашу жизнь непрерывно растёт. Специфика изменений социальной структуры общества, проблемы социализации и общения в контексте расширения Интернет-среды наглядно представлены в работах А. В. Мудрика, В. А. Плешакова, Ю. П. Зинченко, А. С. Чернышева, А. Ш. Тхостова, А. Е. Войскунского, Е. П. Белинской, С. В. Бондаренко, И. А. Васильевой, В. В. Гудимова, Л. Ю. Иванова, Т. Келер, Г. У. Солдатовой, А. В. Минакова и др.

Современная психолого-педагогическая наука вплотную занимается инновационным феноменом, имеющим сложную социально-психолого-педагогическую основу, – процессом становления человека в условиях цифрового мира. Существенным моментом развития личности сейчас является начальный период встречи с цифровым пространством, и, соответственно, время так называемого Интернет-дебюта.

Поколение современных школьников и студентов значительную часть времени проводит в виртуальном пространстве, которое начинает усиленно влиять на усвоение ими социальных норм и формирование ценностных ориентаций. Многие авторы, в частности, А. М. Мудрик, В. А. Плешаков, А. Е. Войскунский, Г. У. Солдатова и другие [3–5],

утверждают, что Интернет-среда становится системой неформального образования и просвещения. Однако к этому процессу добавляется также тот феномен, который можно назвать интернетизацией, киберобразованием, медиаобразованием, способствующий еще большему погружению в использование гаджетов, медиасред, ИКТ в учебном процессе. Пандемические обстоятельства последних двух лет еще больше усилили зависимость системы образования от симультанной дигитализации [1]. Таким образом, дети и подростки находятся в интенсивном процессе соприкосновения с цифровыми средами не только в домашних условиях воспитания, но и в организованном образовательном пространстве. В данных обстоятельствах в социализации молодого поколения становится актуальным вопрос сохранения (а лучше – укрепления) психологического благополучия и устойчивости развивающейся личности.

Анализируя особенности развития детей и подростков нового поколения («цифровых аборигенов», по определению М. Пренски, 2001), такие исследователи, как Д. И. Фельдштейн, А. В. Мудрик, А. С. Чернышов, В. А. Плешаков, Г. У. Солдатова и другие, ставят проблему социального самоопределения субъектов в системе современного образования.

С одной стороны, применение информационных технологий ведет к развитию и преобразованию деятельности человека 21-го века, что оказывает благоприятное воздействие на развитие его различных психических структур. С другой стороны, многие авторы, изучающие разнообразные явления жизни человека в соприкосновении с цифровизацией, признают наличие значительного количества негативных последствий и затруднений у него в киберпространстве. Д. И. Фельдштейн отмечал, что в психолого-педагогическом плане актуальной проблемой становится способность системы образования анализировать современное детство как принципиально новый психологический, педагогический, культурный феномен и адекватно реагировать на вызовы современной эпохи. Г. У. Солдатова [5] вводит новый термин «цифровое детство» и осуществляет анализ социализации молодежи через рассмотрение особенностей когнитивного и личностного развития, взаимоотношений с окружающим миром, социальных и культурных практик.

Исследования Е. Г. Дозорцевой, В. А. Плешакова, Ю. П. Зинченко, А. Ш. Тхостова, А. Е. Войскунского и других авторов акцентируют внимание на факторах формирования психологических зависимостей различных типов, связанных с ИКТ-активностью людей. В обзорах междисциплинарных исследований среди самых сильных психологических зависимостей современного человека чаще всего называют игровую, пищевую, табачную, алкогольную и наркозависимость, интернет-

зависимость, зависимость от гаджетов, техники (телевизоров, мобильных телефонов и компьютеров).

Психологическая зависимость, как правило, рассматривается как аномально высокая потребность в чем-либо одном, в ущерб другим потребностям. Человек может находиться в состоянии осознания этого ущерба, но при этом иметь подавленную волю к отказу от зависимого поведения. В более сложных проявлениях синдром психической зависимости представляет собой часть общего синдрома зависимости, включающую навязчивое влечение к чему-либо или к кому-либо и одновременно способность достижения состояния парадоксального психического комфорта в предмете влечения. В то время, когда для общества те или иные зависимости могут играть положительную (трудоголизм) или отрицательную (аддикции) роль, для личности это явление в конечном итоге является разрушительным, несмотря на наличие гедонистических положительных переживаний. Очевидно, что говорить в этом случае о психологическом благополучии человека не приходится.

Очень часто в ядре психологической зависимости заложена скрытая психотравма. Это явление понимается как состояние нарушения целостности психики, вследствие чего она не может функционировать нормальным, здоровым образом. Теоретическая модель исследования психотравмы хорошо представлена в основных психологических направлениях науки – психоанализе, психосинтезе, гуманистической психологии и других. В их контексте утверждается, что травматическая реакция возникает в условиях чрезмерного стрессового воздействия на организм. Это может быть реальная угроза жизни и здоровью, либо ситуация, воспринимаемая психикой человека как угрожающая в момент происходящего.

В данных подходах за единицы анализа берутся эмоциональное страдание и фантомное, психологическое ощущение боли. Следует отметить, что человек рождается с витальными потребностями в безопасности, защищенности, стабильности, постоянстве, базовом чувстве благополучия и целостности. «Благоприятную» (в отрицательном смысле) почву для действия психотравмы создает депривация – психологический феномен, обозначающий лишение чего-либо, как в материальном, так и в эмоциональном плане (отсутствие любви, ласки, сопереживания, социальной поддержки и одобрения).

Модель психотравмы можно транспонировать на ситуацию ускоренного погружения в цифровой мир образовательной и социальной сферы. Обстоятельства, в которых оказалось человечество ввиду ковидной пандемии, вызвали к жизни неимоверный поток противоречивой информации, который значительно обострил психотравматизацию людей. Воз-

никла насущная необходимость оберегать себя от информационного шума – эволюционного преимущества каждого человека, которое может проявляться, в том числе, как психологический уход в виртуальный мир, что еще больше усугубляет зависимости.

На современном этапе появились новые проблемы, связанные с «информационной гигиеной» в образовательной и социальной среде, поэтому необходимо изучение закономерностей влияния цифровизации на психическое, физическое и социальное здоровье человека и социума в целом.

Перегруженность информацией имеет различные проявления – состояние повышенной тревожности, зацикленность на определённой информации, желание всё контролировать, эмоциональные и телесные реакции на полученную информацию и др. Отсутствие информационной гигиены может способствовать искажению картины мира (поскольку фокус внимания доминантно направлен на негативную информацию), развитию клипового мышления, формированию выученной беспомощности, неспособности распознавать механизмы влияния на принятие решений человека.

Исследователи выделяют три основных подхода работы с текущей информацией как потоком: системный, включающий формирование отношения к информации, изменение привычек потребления информации, ограничение рефлексии; программный, отвечающий за техническую настройку инфопотока с помощью цифрового инструмента; точечный, отражающий поиск конкретной информации под запрос, с игнорированием лишней информации. Очень важно прогнозировать риски и последствия от нарушения правил психоинформационной безопасности в условиях цифровизации образовательной и социальной сферы.

Одним из факторов, социализирующим личность, является образовательное пространство, образовательная среда. К сожалению, характеристики современной образовательной среды в целом не могут удовлетворить ни ее участников, ни социум. В. В. Барцалкина [6] отмечает, что среди психологических факторов, оказывающих влияние на аддиктивное поведение в школьном возрасте, весомую роль играет неблагополучие в семье и детские психотравмы. Если травма имела место в детстве, у ребенка включаются механизмы по выживанию, и он находит выход из травмирующей ситуации в зависимости от его способностей и особенностей темперамента. Можно предположить, что взаимодействие ребенка с психотравмированными родителями, вынужденными организовывать домашнее по факту обучение в условиях перехода на цифровые технологии

в период ковидных ограничений, будет способствовать закреплению детских травм.

Многочисленные исследования И. А. Баевой, Д. И. Фельдштейна, Е. И. Рассказовой, А. Ш. Тхостова, Г. У. Солдатовой, А. Г. Асмолова и других авторов отмечают значительное увеличение числа нервно-психических расстройств обучающихся, усиление уровня тревожности и страхов в форме дидактогенных неврозов у детей в отношениях с педагогами, возникновение конфликтов между родителями и детьми из-за школьных неудач [1; 2; 6].

Обозначенные негативные явления в образовании существенно нарастают ввиду того, что современное молодое поколение воспитывается в тесном контакте с компьютерными технологиями и мобильной связью. Поэтому, когда психика не в полной мере справляется со стрессовыми воздействиями, приоритетным становится уход в виртуальное пространство. Вместе с тем в процессе интернетизации, социализации в цифровом мире перестраивается сфера досуга и потребления информации молодым человеком, изменяются характеристики учебного процесса и учебной деятельности, но в то же время формируется зависимость от гаджетов. Пользователи Интернет-ресурсов находят в них удовлетворение собственных актуальных потребностей личности: в безопасности, принадлежности, самоуважении, самоактуализации. Как итог, может формироваться зависимость, помогающая скрыть психотравму. В этих случаях киберпространство Интернет-среды фактически становится альтернативой непосредственного реального окружения, запуская процессы квазисоциализации, по терминологии В. А. Плешакова [4].

Человек уходит от решения насущных проблем в мир виртуальных иллюзий, не замечая, что проблем в реальной жизни становится все больше, а способов эффективного их разрешения все меньше. У него развивается синдром сетеголизма (т.е. бесконечное пребывание в социальных сетях). Социальные сети представляют собой особый виртуальный мир, которому современный человек отдает значительную часть своей жизни, вступает в контакт с другими людьми, и, по сути, осуществляет все те же самые действия, что и в реальном мире. Соответственно, согласно одной из классификаций угроз по сферам благополучия, человек может испытывать угрозы физическому, психическому, социальному, материальному благополучию в связи с использованием Интернета. Происходит взаимопроникновение бытийного и виртуального миров.

Увеличение числа людей, подверженных Интернет-зависимости, и расширение возрастного диапазона пользователей социальными сетями актуализирует настоятельную необходимость искать продуктивные пути

нивелирования или снятия данного синдрома. Самый простой и доступный способ решения зависимости – приобретение другой зависимости, но это не поможет выйти из травмирующей ситуации. К более результативным способам коррекции можно отнести: работа с психотравмами; обращение в специализированные психотерапевтические центры, имеющие методики по снятию киберзависимости; снижение информационного прессинга со стороны СМИ; информационный «детокс» (сознательное самоограничение в пользовании гаджетами на определенное время); создание психологически безопасной социальной (в том числе образовательной) среды; психологическое сопровождение становления человека; целенаправленное воспитание личности.

Тем не менее, В. А. Плешаков [4] настаивает на исследовании такого психолого-педагогического феномена, как киберразвитие человека, поскольку особенности коммуникации в Интернет-среде можно рассматривать как новые культурные средства, детерминирующие развитие самосознания личности. В научной школе Г. У. Солдатовой развиваются подходы к изучению цифровой компетентности как составляющей социальной компетентности человека, анализируется социально-психологический портрет цифрового поколения [3; 5; 6]. По их мнению, такое позитивное понимание процессов цифровизации имеет практические основания, поскольку согласуется с изменениями в российской системе образования и открывает возможность для применения отечественных разработок социальной компетентности, предполагающей активные взаимодействия взрослого и ребенка-ученика в цифровом пространстве.

Библиографические ссылки

1. *Ванхемпинг Э. Г., Сальцева С. В., Сейдуманова С. А.* Прыжок в «цифру»: трансформации образования в условиях глобальной дигитализации. СПб. : Издат.-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2020.

2. *Солдатова Г. У., Рассказова Е.И.* Итоги цифровой трансформации : от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 87–97.

3. *Войскунский А. Е., Солдатова Г. У.* Эпидемия одиночества в цифровом обществе : хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 22–43.

4. *Плешаков В. А.* Теория киберсоциализации человека. Монография. М. : МПГУ; «Homo Cyberus». 2011.

5. *Солдатова Г. У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80.

6. *Барцалкина В. В.* Детская психическая травма и аддиктивное поведение. М. : МГППУ. 2010.

УДК 316.645.2

ЭТИЧЕСКИЕ ИДЕАЛЫ ЮНОШЕСТВА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Н. Л. Будишко, А. Ю. Буель

Лидский колледж учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», ул. Кирова, 20, 231300, г. Лида, Беларусь, n.budzishka@gmail.com

Статья посвящена исследованию проблемы наличия гендерного аспекта в содержании этических идеалов юношества. Раскрываются научные аспекты понятия «этический идеал», дается общая характеристика содержания ценностей современной молодежи. Описываются результаты практического исследования по изучению содержания этических идеалов юношей и девушек строительного и гуманитарного отделений колледжа. Проводится сравнительная характеристика выделенных результатов исследования.

Ключевые слова: этический идеал; ценности современной молодежи; гендер.

ETHICAL IDEALS OF YOUTH: THE GENDER ASPECT

N. Budzishka, A. Bujel

Lida college of the Yanka Kupala State University of Hrodna, Kirava Str., 20, 231300, Lida, Belarus, n.budzishka@gmail.com

Article is devoted to study o the problem of having a gender aspect in a content of ethical ideals. Scientific aspect of the concept of ethical ideals are revealed, general characteristics of the content of modern youth's values is given. The article describes the results of a practical study on the study of the content of ethical ideals of students in the building and humanitarian departments of the college. The comparative characteristics of the highlighted research results are presented.

***Keywords*:** ethical ideal; values of modern youth; gender.

Процесс социализации как передачи молодому поколению норм и традиций, выработанных предшествующими поколениями, нарушился. Старшему поколению сложно адаптироваться в нынешних условиях, молодому поколению еще сложнее в этом плане, т.к. у него своей системы ценностей еще нет, а если и есть, то условная.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью осмысления проблем молодежи, связанных с изменением социально-экономических основ и кризисными ситуациями в различных сферах жизни общества. Условием выживания общества и его перспективой являются позиция и деятельность молодежи в настоящем и недалеком бу-

дущем. Какие ценности принимает и отвергает современная молодежь? Вот главная проблема в сегодняшней социализации молодежи.

Целью исследования стало изучение этических идеалов современной молодежи. Данная цель реализовывалась через систему задач: 1) изучить методологическую литературу этических идеалов современной молодежи; 2) определить сущность и содержание этических идеалов современной молодежи; 3) определить базовые ценности современной молодежи; 4) провести практическое исследование и дать сравнительную характеристику этических идеалов девушек и юношей.

Объект исследования: этические идеалы современной молодежи.

Предмет исследования: характеристика гендерного аспекта этических идеалов современного юношества.

Гипотеза: было предположено, что этические идеалы современной молодежи имеют гендерный аспект.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно отметить, что этический идеал – наиболее общее, универсальное и, как правило, абсолютное нравственное представление о благом и должном. Необходимо отметить, что этические идеалы являются компонентом мировоззрения.

Ценностные ориентиры людей среднего и старшего поколения уже сложились, сформировались. Молодежь же – это группа, которая только начинает входить в городской социум и готова принять любые ориентиры. Современная городская молодежь хорошо информирована, но информированность не означает образованность. В море информации человек может вообще пропустить задачу нравственного совершенствования, ибо ему вполне окажется достаточным владеть рациональными техниками общественного взаимодействия.

Век информации и новых технологий поменял представление о комфортной жизни и раскрыл массу возможностей. Современный подросток не привык к тяжелому физическому труду, так как многое можно сделать с помощью техники.

Усилия молодежи направлены больше на умственный труд и развитие необходимых навыков общения. Юношество быстро и с интересом изучает новые программные обеспечения с целью максимально расширить свои возможности и сократить время на работу с информацией. Современная молодежь не представляет жизни без непрерывного общения в социальных сетях, выкладывая тонны своих фотографий и собирая «лайки».

В современном обществе уважают самостоятельных личностей, имеющих на все собственный взгляд и способных отстаивать свои инте-

ресы. Молодежь стремится не идти на поводу общепринятых ценностей и старается найти индивидуальные ценностные ориентиры [1].

Таким образом, для каждого поколения характерно новое мышление, выбор иных ценностей и убеждений. Современная молодежь отличается от представителей старших поколений своими амбициями и не представляет своей жизни без телефона и интернета. В сознании подростков и молодых людей прочно закрепились новые идеалы.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы, что содержание этических идеалов современной молодежи имеет гендерный аспект, было проведено исследование.

Базой исследования стало строительное и гуманитарное отделения Лидского колледжа учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», а объектом исследования – 20 учащихся. Из них 10 юношей и 10 девушек: совершеннолетних, и можно предположить, что у них сформировались этические идеалы; разнополых, так как интересовал именно гендерный аспект ответов.

Тест «Ценностные ориентации молодежи» был использован для выявления приоритетных нравственных ценностей современной молодежи [2].

Обработанные данные свидетельствуют о том (рисунок 1), что большая часть опрошенных задумываются о своем будущем и имеют главную цель в жизни (97%). Это свидетельствует о том, что они целенаправленно осуществляют реализацию своих планов. 2% опрошенных еще не задумывались над этим вопросом и у 1% нет цели в жизни.

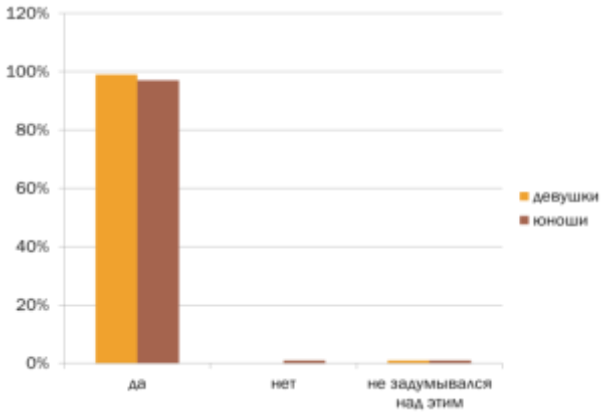


Рисунок 1. Результаты теста «Ценностные ориентации молодёжи»

Для уточнения результатов исследования была проведена анкета «Изучение ценностных ориентаций людей» (М. Рокича) [2]. Целью данной анкеты является определение понимания человеком своего личного счастья.

Исходя из результатов анкеты (рисунок 2) среди выбранных слов для понимания девушками личного счастья были: на 1-м месте – здоровье (психическое и физическое), на 2-м месте – наличие детей, счастливая семейная жизнь, на 3-м месте – материально обеспеченная жизнь, на 4-м месте – чистая совесть, честная жизнь.

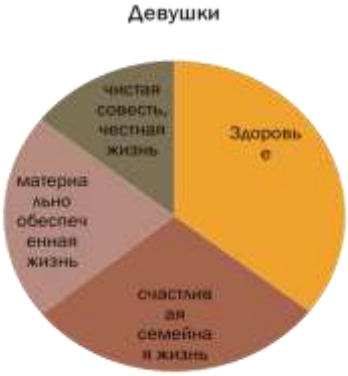


Рисунок 2. Результаты анкеты «Изучение ценностных ориентаций людей» (понимания личного счастья девушками)

Юноши понимают Личное счастье по-другому (рисунок 3): на 1-м месте – любовь, на 2-м месте – здоровье, на 3-м месте – наличие верных друзей, на 4-м месте – успех в карьере.

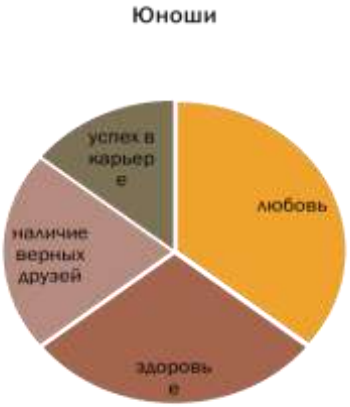


Рисунок 3. Результаты анкеты «Изучение ценностных ориентаций людей» (понимание личного счастья юношами)

Необходимо отметить, что у юношей в понимание Личного счастья входит наличие верных друзей, успех в карьере, чего нет у девушек.

Тест «Ценностные ориентации» (М. Рокич) помог определить отношение человека к окружающему миру, к другим людям, к самому себе (таблица).

Таблица

Терминальные и инструментальные ценности девушек и юношей

Терминальные ценности	Инструментальные ценности
Активная деятельная жизнь	Аккуратность
Жизненная мудрость (зрелость суждений, здравый смысл)	Воспитанность (хорошие манеры)
Здоровье (физическое и психическое)	Высокие запросы (высокие требования к жизни)
Интересная работа	Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)
Красота природы и искусства	Исполнительность (дисциплинированность)
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	Независимость (способность действовать самостоятельно)
Материально обеспеченная жизнь	Непримиримость к недостаткам в себе и других
Наличие хороших и верных друзей	Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора)	Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей)	Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
Развитие (работа над собой)	Смелость в отстаивании своего мнения

Желтым цветом выделены наиболее предпочитаемые ценности только девушек, светло-коричневым – только юношей, зеленым – ценности девушек и юношей.

Как мы видим, из 17 наиболее предпочитаемых ценностей 35% совпало. Это говорит о том, что ценности девушек и юношей как совпадают, так и различаются. Необходимо отметить, что те цели, которые девушки ставят для себя как самые приоритетные и для юношей являются важными. Но важнее юношам реализовать себя как личность, достичь успехов в

жизни. Именно поэтому материальное обеспечение, интересная работа, наличие хороших и верных друзей поможет юноше достичь своих успехов и реализоваться в этом мире как мужчина. А вот девушки стремятся беречь свое здоровье, любовь и мечтают о счастливой семейной жизни. Духовное развитие в них сильнее, нежели в юношах.

Юношество – это возраст, когда юноши и девушки задумываются о цели в жизни независимо от гендерных особенностей, но сами цели и ценности, а, соответственно, и этические идеалы – различны, что объясняется как психическими особенностями юношей и девушек, так и физиологическими.

Таким образом, наша гипотеза доказана. Этические идеалы современной молодежи имеют гендерный аспект.

Библиографические ссылки

1. *Дерманова И. Б.* Структура нравственных ценностей // Сборник «Ананьевские чтения-98». СПБ. : СПбГУ, 2010.

2. *Дерманова И. Б.* Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб. : Изд-во «Речь», 2002.

3. *Клецина И. С.* Гендерная психология. Практикум [Электронный ресурс]. URL: https://bookap.info/genpsy/avtorov_gendernaya_psihologiya_2009/#o (дата доступа: 28.10.2021).

4. *Кон И. С.* Психология ранней юности [Электронный ресурс]. URL: http://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf (дата доступа: 29.10.2021).

УДК 376

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В СФЕРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

О. Ф. Валькович

Национальный институт образования, ул. Короля, 16, 220004, г. Минск, Беларусь, valolga@tut.by

Мировое сообщество стоит на пороге социального кризиса, причина которого заключается в изменении контекста реальности, многомерности ее природы. Развитие технологий, многообразие нестандартных задач, цифровизация определяют необходимость постоянного пребывания в потоке информации, вызывая ощущение диссонанса со временем, нелинейностью и безмерностью настоящего. Это определяет необходимость воспитания человека с системным мировоззрением, критически, социально и экономически ориентированным мышлением, способного функционировать в сложных современных условиях – функционально грамотного человека. Содержание понятия «функциональная грамотность» претерпевает определенные изменения в контексте современного информационного общества, однако не вызывает сомнений необходимость ее формирования как важной составляющей новой социализации, отражением которой является адаптация к неопределенности, выступающая характеристикой реальности сегодняшнего дня, нормой жизни. Функциональная грамотность учащихся в сфере здорового образа жизни выполняет важную социальную роль, укрепляя социум и определяя успешность всей системы функционирования человека и общества в целом. На основе теоретического анализа исследований дается определение понятия «функциональная грамотность в сфере здорового образа жизни», актуализируется ее значимость применительно к учащимся с особенностями психофизического развития в связи с переходом к новой парадигме образования, внедрением инклюзивного подхода, определяя необходимость обеспечения совершенствования работы в сфере образования с лицами с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: функциональная грамотность; учащиеся с особенностями психофизического развития.

FUNCTIONAL LITERACY IN THE SPHERE OF A HEALTHY LIFESTYLE AS A CONDITION OF FULLY FUNCTIONING IN A POST-INDUSTRIAL SOCIETY

O. Valkovich

National institute of education, Korolya, Str., 16, 220004, Minsk, Belarus, valolga@tut.by

The world community is on the verge of a social crisis, the cause of which is to change the context of reality, the multidimensionality of its nature. The development of technologies, a variety of non-standard tasks, digitalization determine the need for constant

stay in the flow of information, causing a feeling of dissonance with time, nonlinearity and immensity of the present. This is necessary to educate a person with a systemic outlook, critical, social and economically oriented thinking, able to function in difficult modern conditions – a functionally literate person. The content of the concept of «functional literacy» is undergoing certain changes in the context of the modern information society, but there is no doubt about the need for its formation as an important component of new socialization, which is reflected in the adaptation to uncertainty, serving as a characteristic of today's reality, the norm of life. Functional literacy of students in the field of a healthy lifestyle plays an important social role, Strengthening society and determining the success of the entire system of functioning of a person and society as a whole. Based on the theoretical analysis of research, the author defines the concept of «functional literacy in the field of a healthy lifestyle», emphasizing its relevance in relation to students with special psychophysical development in connection with the transition to a new paradigm of education, the introduction of an inclusive approach, determining the need to ensure the improvement of work in the field of education with students with special psychophysical development.

Keywords: functional literacy; students with special psychophysical development.

В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь человеческий потенциал определен как важнейший фактор социально-экономического положения страны, конкурентоспособность которой в значительной степени обусловлена качеством образования. Развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества относится к числу основных национальных интересов в социальной сфере.

Переход к более высокому уровню инновационного образования – образованию для устойчивого развития – предполагает его совершенствование в русле мировых тенденций, отражением которых является формирование функциональной грамотности. Выступая интегративным качеством, влияющим на успешность адаптации человека, функциональная грамотность предполагает способность эффективно, с минимальными затратами собственных жизненных сил и здоровья, решать возникающие проблемы, обеспечивая полноценное функционирование в современном постиндустриальном мире, быстро меняющихся условиях социального общежития.

Понятие «функциональная грамотность» было впервые употреблено в 1965 году в Тегеране на Всемирном конгрессе министров просвещения. Под функциональной грамотностью подразумевалась совокупность умений читать и писать, необходимых в повседневной жизни для решения жизненных проблем. В 1978 году ЮНЭСКО было определено другое содержание данного понятия, под которым понималось качество, необходимое для эффективного функционирования во всех видах деятельности, способность пользоваться чтением, письмом, счетом для собственного становления и дальнейшего развития социума.

В настоящее время функциональная грамотность рассматривается с различных позиций. Ее понимают как: способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в системе социальных отношений [1, с. 342]; готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, решать различные учебные и жизненные задачи, строить социальные отношения, реализовывать дальнейшее самообразование [2, с. 17]; способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью [3, с. 141]; повышаемый по мере развития общества уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, содействия их прогрессу и собственному развитию [4, с. 13]; способность вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [5, с. 6].

Изменение содержания термина «функциональная грамотность» обусловлена, прежде всего, контекстом современности, исследование многомерной природы которой, как правило, не вмещается в «прокрустово ложе идеала рациональности» [6, с. 13]. Наша эпоха характеризуется цифровой реальностью, развитием технологий, многообразием нестандартных задач, что, согласно Т. В. Черниговской, влечет за собой приближение социального кризиса, рождая «новый вид» человека: «homo confusus» или «человек растерянный». Если долгое время одной из основных задач, стоящих перед человеком, был выбор профессии, которая не менялась в течение жизни, в настоящее время и в рамках одной профессии необходимо постоянно учиться и переучиваться, профессиональная траектория неоднократно меняется. В обществе возникает необходимость пребывания в потоке информации и инноваций, вызывая потребность в адаптации к непрерывно меняющейся действительности, где неопределенность выступает неотъемлемым свойством повседневности, главной характеристикой реальности, нормой жизни, утрачивающей качество чрезвычайности [7, с. 200].

Человек при восприятии и анализе современности зачастую оказывается не в ладу со временем, испытывая личностный и когнитивный диссонанс, т.к. неизбежно не успевает за бегущим днем. Синдром диссонанса со временем, нелинейностью и безмерностью настоящего – «синдром современника» – как ответ человечества на рост неопределенности, сложности и разнообразия определяет дифференциацию людей на тех, кто готов воспринимать сложное, и тех, кто склонен к упрощению реальности [6, с. 14]. Освоение сложности и неопределенности современности в дан-

ном ракурсе может трактоваться как цивилизованность, а тенденция социальных систем к равновесию, избеганию неопределенности, жизни в более простом мире – как архаика [6, с. 14].

Неопределенность, создаваемая ускорением технологического прогресса, требует перенастройки образования, которая заключается в формировании способности ориентироваться и комфортно существовать в изменяющемся мире, определяя потенциал адаптации личности. Изменения в образовании, соответствуя требованиям устойчивого развития страны, инновационной, социально ориентированной экономики, нацеливают на формирование творческой, социально ответственной, здоровой личности. Переход к новой парадигме образования предполагает развитие у обучающихся способностей самостоятельно усваивать знания, творчески перерабатывать их, внедрять в практику, создавать новое, нести ответственность за свои действия. Важным выступает обеспечение возможности участия каждого человека в повышении качества собственной жизни и жизни социума, что обусловлено состоянием физического, душевного, социального благополучия индивида. Формирование функционально грамотной личности – человека с системным мировоззрением, критически, социально и экономически ориентированным мышлением, активной гражданской позицией, человека, ориентирующегося в мире и действующего в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами – выступает главной задачей и определяет изменение функции учителя в сторону обеспечения творческого сотрудничества и конвергентного обучения [3, с. 202].

Формирование функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни, являясь задачей индивидуума, семьи и школы, выполняет важную социальную роль и укрепляет общество, определяя успешность всей системы функционирования человека и являясь его первейшей потребностью. Она, как ориентир, как программа развития личности, выступает стержнем жизнетворчества каждого человека, жизнедеятельности общества в целом, определяя будущее детей, их востребованность на рынке труда и общего успеха в жизни. Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, обеспечение адекватности его взаимодействия с окружающим миром, способность к творческому самовыражению и активной деятельности на основе ценностного отношения к здоровью, а также готовность выстраивать свою жизнь и деятельность в обществе, осознавая себя частью мира, является приоритетной задачей образования.

Функциональная грамотность в вопросах здоровья – это совокупность когнитивных и социальных навыков, отражающих познавательные и социальные умения, определяющие стремление и возможность человека

находить, понимать и использовать информацию в целях поддержания и укрепления здоровья. Функциональная грамотность в сфере здорового образа жизни предполагает присвоение на личностном уровне концепции здоровья, овладение ключевыми компетенциями здорового образа жизни, позволяющими успешно адаптироваться в условиях изменяющегося внешнего мира, эффективно реализовывать себя в различных видах деятельности, заботясь о сохранении собственного психического и физического здоровья. В результате человек не только имеет современное представление о грамотности в вопросах здоровья и умеет их применять, но знает способы, приемы формирования функциональной грамотности в сфере здорового образа жизни при осуществлении своей деятельности с целью улучшения собственного здоровья путем изменения личного образа жизни и условий жизни.

Функциональная грамотность в данной сфере находит отражение в определенных личностных качествах, наиболее ценными из которых выступают когнитивная мобильность, способность формировать суждения в области здорового образа жизни, оценивать информацию об угрозах здоровью и способах их предотвращения; сервис-ориентация, проектность мышления, способность понимать намерения, мотивацию и желания других людей, управлять эмоциями в целях решения практических задач здорового образа жизни, а также патриотизм, гражданственность как ответственность за сохранение собственного здоровья и здоровья нации; умение учиться на протяжении жизни.

Функциональная грамотность в сфере здорового образа жизни предполагает ориентацию на развитие и воспитание учащихся в соответствии с потребностями возраста, собственных возможностей здоровья, что особенно актуально для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), функционирование которых осложняется имеющимися у них нарушениями. Внедрение инклюзивного подхода, обусловленное необходимостью совершенствования работы в сфере образования с лицами с ОПФР, обеспечивая равенство получения образования всеми категориями обучающихся, требует формирования готовности и способности к функционированию в различных условиях, жизненных ситуациях, толерантности в системе образования и в обществе в целом.

Гуманистическая парадигма образования, основанная на признании человеческой личности как уникального и неповторимого феномена природы и общества, определяющая ребенка в качестве субъекта образовательного процесса, общечеловеческую ценность, обусловливает перенос акцента на потенциальные возможности детей, нацеливает на выявление их потребностей, сферы их общения, обусловливая усиление социальной

направленности обучения, смещение его смысловых акцентов в сторону приоритета социального и личностного развития. Это способствует формированию у учащихся с ОПФР компетенций, необходимых для успешной социализации в обществе, личностного становления, функционирования в качестве полноправного члена общества.

Библиографические ссылки

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009.

2. *Варенова Т. В., Сивакова И.В.* Функциональная грамотность в контексте повышения качества образования // Становление и развитие профессионального творчества педагога: материалы Респ. научно-практич. конф. ; Минск, 30 ноября 2007 г. Минск : БГПУ, 2007. – С. 19–21.

3. *Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д.* Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 140–144.

4. *Тангян С. А.* «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. 1990. №1. С. 3–17.

5. *Мацкевич С. А.* Ключевые компетенции и функциональная грамотность как проблема высшего образования в Беларуси. Сборник работ 61-й науч. конф. студентов и аспирантов Белгосуниверситета, 17-20 мая 2004 г. / редкол. : А. Г. Захаров (ответственный редактор) [и др.]. Минск, 2004. Ч. 3. С. 3–9.

6. *Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М.* Преадаптация к неопределенности : непредсказуемые маршруты эволюции. М., 2018. Гл. 1. С. 5–24.

7. *Борщевская А. Ю.* Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа. 2021. № 1. С. 199–208.

УДК 378.016, 378.147

ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕПОДОВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КНР

Ван Синсинь

Университет Хучжоу,
Вторая кольцевая восточная улица, 759, 313000,
г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай, wangxingxin1025@163.com

В статье раскрывается негативное влияние глобализационных процессов, информационной революции на национальную культуру, ее самобытность. Устранение расстояния и государственных границ, распространение массовой культуры приводит к взаимодействию и соперничеству культур, и, как результат, размыванию, обесцениванию национальных культур. Подчеркивается роль преподавателей иностранных языков в продвижении традиционной национальной культуры Китая. Изучение культуры стран, в которых этот язык используется как основное средство общения является обязательным условием подготовки студентов к межкультурной коммуникации, осознанию особенности мира изучаемого языка. Однако, изучение традиций, обычаев, культуры носителей изучаемого языка может стать угрозой собственной национальной идентичности студентов. Делается вывод, что преподаватели иностранных языков должны быть ориентированы на подготовку студентов к представлению своего культурного наследия, социалистических ценностей, сущности традиционной китайской культуры на иностранном языке.

Ключевые слова: китайская национально-культурная идентичность; обучение иностранному языку; сохранение национальной идентичности; воспитание китайской гражданской идентичности; языковое образование.

THE PROBLEM OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF THE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AT CHINESE UNIVERSITIES

Wang Xingxin

Huzhou University,
No 759 Erhuandong Road, Wuxing District, Huzhou, China, 313000,
wangxingxin1025@163.com

The article reveals the negative impact of globalization processes and the information revolution on the national culture and its identity. The elimination of distances and state borders and the spread of mass culture lead to the interaction and competition of cultures and, as a result, to the erosion and devaluing of national cultures. The role of language teachers in promoting China's traditional national culture is emphasized. The study of the culture of the countries in which this language is used as the main means of communication is a prerequi-

site for preparing students for intercultural communication and for understanding the peculiarities of the world of the language being studied. However, the study of traditions, customs and culture of native speakers of the language studied may become a threat to the students' own national identity. It is concluded that teachers of foreign languages should be oriented towards preparing students to present their cultural heritage, socialist values, the essence of traditional Chinese culture in a foreign language.

Keywords: Chinese national and cultural identity; teaching of foreign language; preservation of national identity; education of Chinese civil identity; Language education.

Процессы глобализации, оказывая влияние на развитие образования в разных странах, углубляя взаимодействие и взаимодополнение народов и культур, стирая экономические, культурные и цивилизационные границы, вместе с тем обостряют и противоречия нашего мира, ставят под угрозу национальную идентичность отдельных народов. Культурная глобализация способствует разрушению национальных культур посредством подмены и вытеснения одних идеалов и ценностей другими, а через неё и национальной общности, национально-культурной идентичности.

В результате сильного влияния западной культуры на молодежь, в частности изучающую иностранные языки, происходит размывание китайской идентичности студенческой молодежи. Наиболее сильное влияние на молодое поколение китайцев оказывается через массовую культуру, интернет-ресурсы.

С быстрым развитием и распространением медиа-сетей растет количество зарубежных телевизионных развлекательных программ. Часто эти развлечения направлены на простое прожигание жизни, пустое времяпрепровождение. Международные блокбастеры показываются в крупных кинотеатрах страны, «смотреть оригинал иностранного текста, слушать оригинальный иностранный язык» стало выбором многих людей. Это ускоряет межкультурный обмен на международном уровне, позволяет студентам наших колледжей и университетов быстро и интуитивно чувствовать иностранный язык и культуру его носителей, несомненно, помогает им в освоении изучаемого языка. Однако, некоторые из них настолько увлечены иностранной культурой, что полностью имитируют её, даже в некоторой степени поклоняясь чужим традициям.

Осознавая важность проблемы сохранения национальной идентичности молодежи, Министерство образования Китая издало 29 апреля 2021 года «Уведомление о развитии педагогической этики в системе образования» (далее именуемое «Уведомление»). Уведомление предписывает органам управления образованием организовывать подготовку учителей начальных и средних школ, преподавателей колледжей, высших учебных заведений к распространению китайской культуры, интеграции ее в со-

держание преподаваемых учебных курсов. В ходе подготовки предполагается укрепить «четыре сознания» преподавателей (сознание личной ответственности; сознание необходимости руководства процессом воспитания; сознание необходимости регулярного воспитательного воздействия; сознание собственной культурной идентичности) и усилить «четыре уверенности (уверенность в пути социализма с китайской спецификой; уверенность в теории; уверенность в системе; уверенность в культурной идентичности) [1]. В документе подчеркивается необходимость развивать у преподавателей высокие нравственные идеалы, нацеленность на воспитание детей, преданность делу образования. Важным аспектом, требующим пристального внимания органов управления образованием на местах является «фундаментальная, широкая и глубокая» уверенность в национальной китайской культурной идентичности [2].

В настоящее время профессиональные преподаватели иностранного языка не готовы к распространению знаний о традиционной китайской культуре, не могут использовать иностранный язык для распространения и продвижения традиционной культуры Китая в межкультурной коммуникации. Необходимо приложить усилия для интенсификации подготовки профессиональных преподавателей иностранного языка, с тем чтобы повысить их осведомленность в китайской культуре, уровень знаний о своей стране и профессиональные навыки. Таким образом, учителя смогут стимулировать интерес студентов к родной культуре, родному языку и культивировать национальное самосознание.

Высшие учебные заведения, институты иностранных языков должны учредить курсы по традиционной китайской культуре для преподавателей в качестве обязательных. На курсах необходимо преподавать на английском языке, сочетая социальную практику и профессиональную подготовку. Слушатели курсов должны не только знать китайскую историю, философию и традиционную культуру, но и прочитать древние китайские литературные шедевры, ознакомиться с древним китайским языком и современными китайскими выражениями. Правильно понять важные китайские культурные идеи и культурные явления, философские идеи, художественные и культурные достижения, традиционные обычаи и праздники, укрепить межкультурное общение и коммуникативные навыки. Таким образом, подготовка к преподаванию традиционной китайской культуры требует не только углубленного изучения культурных корней и исторического развития Китая, но и освещения целей внешнего обмена и подготовки специалистов, которые понимают различные культурные традиции и компетентны в межкультурной коммуникации. В дополнение к развитию всеобъемлющих языковых навыков и диалектического мышле-

ния студентов, они должны иметь правильный взгляд на жизнь, ценности и мировоззрение.

Университетский период является решающим периодом для формирования мировоззрения человека, его взглядов на жизнь, развития способностей. Преподаватели иностранных языков имеют длительные контакты со студентами ВУЗа и должны играть более активную роль в развитии культурной компетентности студентов. Некоторые исследования показывают, что выпускники английских факультетов или факультетов других иностранных языков, в процессе профессионального обучения под влиянием западной культуры слишком высоко ценят западные ценности. Исследования показывают, что преподаватели иностранных языков в университетах слишком высоко ценят иностранную культуру и обычаи и не имеют культурной уверенности [4, 5].

Более 70 стран мира используют английский язык в качестве официального языка, а более 100 стран классифицируют английский язык как первый иностранный язык в преподавании иностранного языка. Широкое распространение английского языка в значительной степени объясняется зарубежной экспансией и колонизацией, а затем расширением влияния своей культуры с помощью бизнеса, образования и т. д.

В современном китайском обществе английский язык является не только языком общения, но и прикрепляется к определенным характеристикам идентичности и атрибутам статуса. Говорить по-английски, говорить по-английски хорошо, в дополнение к демонстрации способности к изучению языка является необходимым потенциалом элиты. Многие китайцы подсознательно смотрят на английский язык и культуру снизу-вверх. Этот взгляд, с одной стороны, говорит о неуверенности в себе под влиянием сильной западной культуры, которая проистекает из «травмы, полученной Китаем в культурной самооценке на протяжении более ста лет» [6].

Кроме того, большинство китайцев изучают китайский язык в средней школе, а затем редко специализируются или систематически изучают китайский язык, не говоря уже о глубоком изучении китайской культуры. А это приводит к тому, что большинству людей, в том числе и преподавателей, не хватает культурной уверенности. Каждый преподаватель имеет свою индивидуальность и уникальный стиль преподавания, жизненный опыт, интеллект. Однако, чем больше преподаватели знают об истории, культуре, экономике, политике и социальных явлениях Китая, тем увереннее они становятся и демонстрируют большую культурную уверенность в классе.

Библиографические ссылки

1. Министерство образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/202105/t20210510_530466.html.

2. *Си Цзиньпин*. О государственном управлении. Пекин : Изд-во иностранной литературы. 2017. Т. 2.

3. *Си Цзиньпин*. Твердая культурная уверенность в себе и построение социалистической культурной державы // Практика (версия теории мысли). 2019. № 7. С. 5–8.

4. *Сунн Сяоле, Лу Лицзе*. Исследование удовлетворенности студентов на курсах традиционной культуры // Теория и практика образования. 2019. № 39 (35). С. 36–40.

5. *Ян Цзэюй*. О культивировании культурной уверенности иностранных преподавателей китайского языка в университетах // Журнал колледжа Синтай. 2018. № 2. С. 148–153.

6. *Тан Ву, У Тяньцзи*. Исследование синергетического механизма повышения культурной грамотности молодых преподавателей в университетах в новую эпоху – в университете Тонцзи в качестве примера // Научно-исследовательский институт высшего образования. 2019. № 2. С. 93–115.

УДК 378.013 (476) + 378.015.31:502.1 (476)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ю. И. Залесская

Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская, 9, 220000, г. Минск, Беларусь, julaj@tut.by

В представленной статье делается краткий анализ развития экологического подхода в образовании, в том числе системе высшей школы; экологическая компетентность рассматривается как надпрофессиональное качество специалиста любого профиля; делается акцент на важности междисциплинарного подхода в реализации экологического образования. Так же автор делится опытом Белорусского государственного университета по формированию экологической компетентности будущих специалистов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин и практической подготовки будущих преподавателей (прохождения педагогической практики).

Ключевые слова: экологическая компетентность; экологический подход в образовании; высшая школа, университет; междисциплинарный подход; социально-гуманитарные дисциплины; подготовка преподавателей; Белорусский государственный университет.

ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER: THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE ECOLOGICAL APPROACH IN HIGHER SCHOOL

Y. I. Zalesskaya

Belarusian State University,
st. Kalvariskaya, 9, 220000, Minsk, Belarus, julaj@tut.by

The given article briefly analyzes the development of the ecological approach in education, including the higher education system; ecological competence is understood as a supraprofessional quality of any specialist; the importance of the interdisciplinary approach in ecological education is emphasized. The author also shares the experience of the Belarusian State University on the formation of ecological competence of future specialists in the process of studying socio-humanitarian disciplines and practical training of future teachers (pedagogical practice).

Keywords: ecological competence; ecological approach in education; higher school, university; interdisciplinary approach; socio-humanitarian disciplines; professional training of teachers; Belarusian State University.

Задача формирования экосистемного глобального мышления будущего специалиста (студента, учащегося), стремящегося к устойчивому развитию, задает определенное направление совершенствования современной системы образования. Современные российские исследователи отмечают, что для формирования экологически активной личности будущего специалиста «необходимо более активно развивать ориентацию вузовского образования на междисциплинарную кооперацию знаний и повышение качества экологической подготовки выпускников» [1].

Признание экологического подхода как общепедагогического, направленного на совершенствование всей системы образования и воспитания подрастающего поколения, прозвучала, как отмечает В.Н. Шкарбан, еще в материалах Тбилисской межправительственной конференции ЮНЕСКО (1977). Чуть позже некоторые советские педагоги-исследователи заговорили о возможности отнесения экологического подхода в педагогике к числу принципов, определяющих характер всего обучения и воспитания [2]. Еще в начале 80-х гг. прошлого столетия развивалась точка зрения, которая рассматривала «экологию не как самостоятельную науку, развивающуюся на стыке естественных и общественных наук, а как специфический общенаучный методологический подход к изучению различных объектов природы и общества, направленный», по словам И.П. Герасимова, «на выявление и исследование связей, существующих между изучаемым той или иной наукой объектом и окружающей его средой» [2]. Уже в те годы ученые-исследователи и педагоги-практики отмечали, что «монодисциплинарный вариант экологического образования специалистов, который ограничивался введением в учебный план профессиональной подготовки специального обзора проблем окружающей среды» изживает себя [3], что в освещении экологических проблем общепризнанным должен стать междисциплинарный подход [2].

Чуть позже (1998 г.) на международном уровне Ж. Делор (председатель Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века) в своем докладе «Образование – сокрытое сокровище» указал на необходимость трансформации образования таким образом, чтобы в центре его оказался комплекс связей, объединяющих личность (студента, учащегося) с его средой обитания (природно-социальной действительностью), используя для этого как естественные, так и социальные науки [4]. Иными словами, речь шла о необходимости формирования системного мышления, о действительно экологической направленности образования.

На сегодняшний день экологическая направленность является одним из приоритетных принципов государственной политики в сфере образования. В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся

молодежи в Республике Беларусь» (2007 г., 2015 г.) подчеркивается, что формирование экологической компетентности (ЭК) является составной частью профессиональной подготовки обучающихся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования. По своей сути она (ЭК) имеет надпрофессиональный характер, определяя экологоориентированную направленность личностной и профессиональной деятельности специалиста любого профиля (в том числе и преподавателя); выражается в понимании взаимосвязей в системе «Человек – Общество – Природа», в готовности к активной созидающей деятельности по достижению гармонии с окружающим природно-социальным миром, в направленности на практическое улучшение среды обитания (в широком значении этого слова) в процессе выявления, решения и предупреждения экологических проблем.

Как отмечает С.Н. Глазачев, ЭК является «имманентным качеством любого специалиста» [5] и не зависит от рода профессиональной деятельности. Она междисциплинарна; многофункциональна (позволяет решать многие профессионально-личностные задачи и проблемы в повседневной жизни, в различных ситуациях); требует значительного интеллектуального развития (абстрактного, критического и творческого мышления, рефлексии, определения собственной позиции, самооценки и т. д.); многомерна (включает в себя различные интеллектуальные умения: аналитические, критические, исследовательские, умения синтезировать, прогнозировать и др.).

Где и как в действительности происходит формирование ЭК будущих специалистов (преподавателей)? Ответ прост: практически в рамках любой учебной дисциплины и в различных видах деятельности студентов.

К примеру, в курсе изучения ***педагогических дисциплин*** кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета разработаны и внедряются в образовательный процесс задания, направленные на формирование у студентов, наряду с психолого-педагогическими, экологических компетенций; комплексного, системного восприятия окружающего мира. Среди них можно назвать следующие:

- задания практической направленности («Разработка Кодекса устойчивой семьи», «Строим нашу экологичную семью»; «10 заповедей ЭкоКультурной личности»; групповые задания «Мыслим глобально – действуем локально!», «Хартия Земли как Повестка на каждый день человека XXI века» и др.);
- задания, направленные на формирование прогностичности мышления («Общественные явления и образование», «Причины упадка импе-

рии», «Истории жизней», «Семья и общество. Культура семейных отношений вчера, сегодня, завтра»);

- творческие задания (коллаж «Жизненное пространство современного человека/ребенка/семьи», карта мыследеятельности «Социальный грех» как причина глобальных проблем», эссе-рассуждение «Что значит быть природо-, культуро- и человеко-созидающим в повседневной жизни?», анализ первоисточника «Принципы природосообразности, культуросообразности и самодеятельности в самовоспитании творческой личности по П. Вайнцвайгу») и др. (Многие из этих заданий представлена в разработанном нами учебно-методическом пособии «Основы педагогики: формирование экологической компетентности» [6]).

Еще один вид деятельности студентов, где можно решать задачи интенсификации образовательного процесса по формированию междисциплинарных экологических компетенций будущего преподавателя (специалиста), – это практическая подготовка.

Так, во время прохождения педагогической практики в вузе студентам-практикантам БГУ мы предлагаем поучаствовать в разработке заданий экологической направленности в рамках читаемых ими учебных дисциплин (психологических, экономических, социологических, обществоведческих и др.). С одной стороны, выполняя это задание, практиканты обращаются и к собственному жизненному опыту (повседневным практикам), а значит, экозадания становятся способом осознания будущим специалистом личной ответственности за окружающий природно-социальный мир и стимулом для формирования экологосообразного поведения и даже образа жизни личности. С другой стороны, решаются задачи экологизации содержания социально-гуманитарных дисциплин, изучаемых студентами различных факультетов, и будущими преподавателями приобретается опыт разработки экозаданий.

Вот примеры некоторых разработанных во время педагогической практики заданий экологической направленности в рамках изучения ***социологических дисциплин***. Так, в рамках учебной дисциплины *Интегрированный модуль «Экономика» («Социология»)»* появились следующие экозадания: тренировочное упражнение «Особенности проведения социологического исследования в рамках инвайронментальной социологии»; пресс-конференция «Эффективность работы социальных институтов в направлении экологизации жизни белорусского общества»; эссе на тему «Что я делаю здесь и сейчас для экологически стабильного будущего моей планеты: глобальный, региональный, индивидуальный уровни» и др.

По дисциплине *«Общая социология»:* упражнение по составлению таблицы «Экологическая социология и социальная экология: сравнитель-

ный анализ»; задание «Влияние социологов на экологическую ситуацию: глобально, регионально, локально»; интерактивная игра «Экологический активизм: государственные институты – общество – личность» (может проводиться также в рамках дисциплин «Социология личности», «Социология общественного мнения»); программированное эссе-рассуждение на тему «Формирование экологически целесообразного поведения посредством семейного воспитания» и др.

По дисциплине *«Социология массовых коммуникаций (МК)»:* сообщения на темы «Взаимодействие белорусских СМИ и экологических некоммерческих организаций», «Роль постсоветских СМИ в освещении экосоциальных проблем»; подготовка аналитического проекта «Роль средств МК в формировании образа бренда (экологическая и социальная составляющие)»; разработка путеводителя «Экологичный Минск (Зеленый Минск)»; подготовка эссе на тему «Роль средств МК в формировании экологической культуры населения» и др.

По дисциплине *«Экономическая социология»*: дискуссия «Общество потребления: глобально, регионально, индивидуально»; круглый стол «Влияние техногенных катастроф на экосистему: возможны альтернативы»; создание мета-плана «Разработка мероприятий по решению экологических проблем общества потребления» (в рамках темы «Социологический анализ общества потребления»); интерактивная игра «Производственные и перерабатывающие предприятия как элемент экосистемы»; подготовка творческих проектов по изучению видов экологической предпринимательской деятельности «Экологичность + предпринимательство» (так же может проводиться в рамках дисциплины «Социология предпринимательства»).

По дисциплине *«Организационное поведение»*: подготовка проектов «Реализация концепции устойчивого развития на национальном уровне (пример Японии, Германии, Швейцарии, Беларуси) » (в рамках темы «Новые аспекты организационного поведения»); подготовка докладов в рамках темы «Корпоративная экологическая и социальная ответственность коммерческих организаций мира» (по семинару «Современные принципы конкурентоспособной организации»); групповое обсуждение возможностей гармоничного сосуществования индивида с природой и обществом на примере фильма «Звериполис» (в рамках темы «Культура поведения человека») и др.

В рамках изучения ***экономических дисциплин*** совместно с практикантами были разработаны следующие виды «экозаданий»:

- дебаты на тему «Быть владельцем миллионного бизнеса, плюющим на окружающую природу и людей, или иметь средне доходное, но

экологичное производство?» (по дисциплине «Микроэкономика», в рамках тем «Внешние эффекты», «Издержки производства и прибыль» или «Выигрыш производителей, выигрыш потребителей и общественное благосостояние»);

- лекция по теме «Экономическая эффективность – враг или союзник устойчивого развития в 21 веке?» в рамках встречи студентов с представителями центра УР РБ (по дисциплине «Микроэкономика», «Экономика природопользования» в теме «Влияние внешних эффектов»);
- групповые задания «Цена вверх, цена вниз и ее влияние на участников экономических отношений и окружающую природную среду» (по дисциплине «Экономическая теория», в рамках темы «Спрос, предложение, рыночное равновесие»); «Влияние промышленности на природу и человека» (дисциплина «Экономика природопользования», темы «Влияние различных секторов промышленности на экологию и общество»);
- программированное эссе «Экономика и окружающая среда: какова связь?» (по дисциплине «Экономическая теория», в рамках темы «Потребности и ресурсы. Проблема выбора»);
- командная работа по решению кейсов «Green movement» (по дисциплине «Микроэкономика», в рамках тем «Внешние эффекты», «Общественные блага и общественный выбор»);
- работа в парах «Социально-экономические и экологические последствия свободной торговли» (по дисциплине «Международная экономика», в рамках темы «Теория Хекшера-Олина»);
- подготовка сообщений по дисциплине «Теория экономических учения» на тему «Теория экономического благосостояния А. Пигу» (в рамках темы «Развитие экономической науки в первой трети XX века (пересмотр неоклассических традиций и новые направления исследований)»); «Социально-экономическая концепция Э. Фромма: положения о радикальном гуманизме» (в рамках темы «Экономические концепции социал-демократии. Радикальная политэкономия») и др.

В силу ограниченности объема статьи мы не можем представить все разработанные и внедряемые нами в практике высшей школы задания экологической направленности. Однако представленные примеры экозаданий, разработанные в рамках педагогических, социологических и экономических дисциплин свидетельствует о реальности использования социально-гуманитарных наук (дисциплин) и практической подготовки для трансформации образования таким образом, чтобы в центре его оказался комплекс связей, объединяющих человека (будущего специалиста, студента) с его природно-социальной действительностью. Внедрение в образовательный процесс «экопримеров» и выполнение заданий экологиче-

ской направленности, во-первых, способствует развитию ряда общих академических и профессиональных навыков студентов, усвоению и закреплению изучаемой темы, во-вторых, будущие специалисты знакомятся с различными аспектами экологического взаимодействия, то есть их экологическая компетентность возрастает, а междисциплинарный характер обучения этому только способствует.

Библиографические ссылки

1. *Васильева О. В., Рыжаева В. Н., Солодилова М. А*. Воспитание экологической культуры у студентов в медицинском вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2. С. 77–80.

2. *Шкарбан Н. В.* Экологические проблемы в системе содержания общего образования // Советская педагогика. 1981. № 7. С. 83–87.

3. *Романов В. С.* Опыт и проблемы образования в области окружающей среды в высших учебных заведениях // Педагогика высшей школы. Республиканский межведомственный сборник / глав. ред. Б. А. Белькевич. Выпуск 7. Минск : Вышэйшая школа, 1982. С. 38–45.

4. *Делор Ж.* Образование: сокрытое сокровище. М. : ЮНЕСКО, 1998. С. 16–23.

5. *Глазачев С. Н.* Экологическая культура и общественный договор // Календарь знаменательных дат лесной отрасли. Экологическая культура и общественное развитие: материалы науч.-практ. секции «Экологическая культура как условие гармоничного общественного развития» в рамках XII Междунар. конф. «Устойчивый мир: на пути к экологически безопасному гражданскому обществу», Москва, 29 июня 2006 г. М. : «Лесная промышленность», 2006. С. 12–21.

6. *Залесская Ю. И.* Основы педагогики: формирование экологической компетентности: учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2015.

УДК 378.146

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

И. Я. Звоник[1)]***, Ю. В. Меленец*** [2)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, melene@tut.by
[2)] *Белорусский государственный университет,*
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, melene@tut.by

Рассматриваются пути формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях обучения в вузе. Показаны основные пути формирования специалиста нового типа с активной профессиональной позицией и по повышению их творческого потенциала.

Ключевые слова: ценностные ориентации; творческий потенциал; активная профессиональная позиция; активные методы.

FORMATION OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

I. Y. Zvonik[1)]***, Yu.V. Melenets***[2)]

[1)] *Belarusian State University, Independence Av., 4, 220030, Minsk, Belarus, melene@tut.by*
[2)] *Belarusian State University, Independence Av., 4, 220030, Minsk, Belarus, melene@tut.by*

The ways of formation of professional-value orientations of students in the conditions of study at a university are considered. The main ways of forming a specialist of a new type with an active professional position and increasing their creative potential are shown.

Keywords*:* value orientations; creative potential; active professional position; active methods.

В ходе общественных преобразований возникают целые области человеческой деятельности, требующие специального психолого-педагогического обеспечения. С объективной необходимостью такая ситуация повышает общественный запрос на компетентного специалиста в любой области. Важным моментом формирования профессиональной направленности студентов является ознакомление их с будущей трудовой деятельностью, укрепление интереса к ней. Формирование профессио-

нальных интересов в условиях вуза достигается, во-первых, путем разъяснения целей и назначения избранной профессии, привлечения студентов к изготовлению пособий по предмету, углубленного изучения теоретических вопросов, проведения практических занятий. Если студент испытывает удовлетворение от познания сложного материала, решения проблемного вопроса, нахождения решения трудной задачи, у него развивается действенный познавательный интерес, в том числе и к профессии.

Во-вторых, путем организации учебы и общественной работы студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности. Профессиональная направленность в этом случае проявляется в деятельности, которая по содержанию и условиям своего осуществления психологически и фактически приближена к деятельности специалиста после окончания вуза. Речь идет о моделировании профессионального труда (его задач, стиля, способов, мотивов), создании условий, при которых студенты на основе полученных знаний и опыта практикуются в успешном выполнении функций специалистов по профилю своего вуза.

Разнообразный опыт экспериментирования многих преподавателей дает право утверждать, что основной путь формирования специалиста нового типа с активной профессиональной позицией и повышенным творческим потенциалом – это перестройка вузовского образования на основе активных методов обучения (АМО). Арсенал АМО и учебных деловых игр (ДИ) настолько разнообразен, что понадобились специальные методические указания по их классификации.

Усложнение психологического фактора в АМО возникает по трем направлениям: в поведении учащегося (студента), в действиях обучающего (преподавателя) и в формировании современного типа общения и психологического климата в работе преподавателей и студентов, определяющих психологическую насыщенность интенсивного обучения.

Коллективная игра – основа любого АМО. Игра позволяет и заставляет актуализировать не только заученное, но и мощные личностные мотивы самоутверждения, соревнования, коллективного одобрения, ответственности, долга. При этом активизируются социально-психологические процессы сопереживания, сочувствия, внушения, подражания. Реализуется главная человеческая потребность – роста, развития, самосовершенствования, что побуждает студента как субъекта учебного и воспитательного процессов к социально самостоятельным, смелым, инициативным, творчески ответственным решениям.

Существуют различные типы АМО, упорядоченные с точки зрения психологической сложности и интенсивности.

1. Начальный, подготовительный тип АМО, включает «разминочные» игры, такие как «мозговой штурм», «клуб знатоков», тематические развлекательные игры. Задача этого типа АМО преимущественно психологическая: раскрепостить, активизировать игровую и коллективную деятельность, реализовать нестандартный подход к профессионально значимому материалу.

2. Ситуативно-ролевые игры. Анализ конкретных ситуаций. Ролевое проигрывание деловых ситуаций. Психологическая, социальная, профессионально-драматическая ситуация. Цель – воспитание профессиональной и межличностной чувствительности, чувства меры и умеренности, чувства делового должностного и личностного контекстов профессиональных ситуаций.

3. Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые и дискуссионные игры. Цель – формирование умений и навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, достижение ролевой сплоченности, участие в выработке коллективных решений, продуктивном сотрудничестве.

4. Творческие игры. Коллективное творчество по созданию технических, художественных, поисковых и других проектов. Цель – актуализация и развитие творческого потенциала, проба творческих сил, воспитание чувства профессионального достоинства.

Организация обучения на основе АМО – это лучшая форма постоянного повышения квалификации и защиты от педагогической деформации, а для студентов – от профессиональной беспомощности за порогом вуза.

Важный путь формирования профессиональной направленности - активизация профессионального самообразования и самовоспитания, которая наиболее заметно проявляется на старших курсах. Этому способствует курс «Введение в специальность», который вводит студентов в будущую специальность, учит, как лучше усвоить программу вуза.

Студент может сам формировать в себе профессиональную направленность личности путем приобщения к тем видам деятельности, в процессе которых вырабатываются желаемые качества, а также путем внутреннего противодействия интересам, желаниям, потребностям, которые являются неприемлемыми в будущей профессиональной деятельности.

Самосовершенствование личности – сложный вид деятельности. Оно будет успешным только при соблюдении определенных условий:

1. Осознание студентами необходимости профессионального самовоспитания.

2. Знакомство с профессиограммой своей специальности.

3. Владение методикой самовоспитания.

4. Наличие практической деятельности, вызывающей у студентов потребность в овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками.

5. Использование не только индивидуальных, но и коллективных форм организации самовоспитания.

6. Систематичность и последовательность работы над собой.

7. Помощь и контроль в процессе этой деятельности.

8. Единство действий профессорско-преподавательского состава, студенческих коллективов, общественных организаций.

Важным условием формирования профессиональной направленности студентов является научная работа, сотрудничество в студенческих научных обществах, конструкторских бюро, выполнение прикладных дипломных проектов, прямых заказов промышленности и сельского хозяйства.

Пример преподавателей, их отношение к профессии также являются факторами становления профессиональной направленности студентов.

Большое влияние на формирование профессиональной направленности студентов оказывает аттестация – важная форма их мобилизации на повышение успеваемости и общественной активности. В журнале ежемесячной аттестации проставляются оценки из журнала учета посещаемости, а также количество пропущенных часов по уважительным и неуважительным причинам. Аттестацию проводят по 5–10 балльной системе для оценки и учета текущей успеваемости, самостоятельной работы, активности на занятиях, общественной активности, нравственных качеств студентов. Преподаватели совместно со старостой и активом выводят средний балл успеваемости каждого студента и степени его общественной активности, а также средний балл по группе. Общие итоги аттестации обсуждаются на собрании группы, курса и на УВК факультета. По итогам аттестации выносят решение о поощрении студентов, принятии соответствующих мер общественного или административного воздействия.

Преподаватели, ведущие журнал ежемесячной аттестации, изучают каждого студента, что позволяет более объективно оценивать его поведение, общественную активность. Для решения этой задачи они используют определенную схему характеристики студента, которая содержит такие пункты, как биографические данные, общая успеваемость, посещение занятий и отношение к ним, дисциплина на занятиях, активность на практических занятиях, общественные поручения, отношение к ним, поведение в быту и вне вуза, поощрения и наказания, взаимоотношения в коллективе, место в нем, черты характера (нравственные, интеллектуальные, волевые, эмоциональные).

Таким образом, формирование профессиональной направленности у студентов предполагает расширение и углубление их осведомленности о своей будущей специальности, усиление профессиональных мотивов, практическое выполнение профессиональных задач.

УДК 378.2

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ПЕРВЫЙ ОПЫТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Н. Илюшина

ГАОУ ВО «Московский Городской Педагогический Университет»,
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, 129226, г. Москва, РФ, innxx@mail.ru

В статье дан анализ целей, содержания и процесса организации студенческой конференции в контексте образовательного пространства современного вуза. Определены этические проблемы подготовки первых научных публикации студентов, раскрыты меры профилактики неэтичного цитирования, на примере содержания конкретной конференции выделены актуальные для студентов темы исследовательской деятельности и их личностные образовательные результаты.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов; студенческая конференция; высокомотивированные студенты; этика научных исследований; безопасное образовательное пространство.

PREPARING STUDENTS FOR A SCIENTIFIC CONFERENCE AS THE FIRST EXPERIENCE OF RESEARCH ACTIVITY

N. N. Ilyushina

Moscow City Pedagogical University, 2nd Agricultural passage, 4,
129226, Moscow, Russia, innxx@mail.ru

The article analyzes the goals, content and process of organizing a student conference in the context of the educational space of a modern University. Ethical problems of preparation of the first scientific publications of students are defined, measures of prevention of unethical citation are revealed, on the example of the content of a specific conference, topics of research activity relevant to students and their personal educational results are highlighted.

Keywords: research activity of students; student conference; highly motivated students; ethics of scientific research; safe educational space.

Современные исследования, изучающие процесс подготовки аспирантов, их отношение к обучению и научно-преподавательской деятельности заостряют внимание на ряде проблем: «отсутствие навыков написания научных статей»; «сомнения в том, что в их научной работе присутствует научная новизна», «страх публичных выступлений» [1, с. 64].

Цель студенческого научного общества (СНО) на субъектном уровне – это формирование позитивного отношения к исследовательской и научной деятельности, получение первого опыта в эмпирических исследованиях, первого опыта изучения теории и «формирование творческой личности» [2, с. 78]. Этот процесс нельзя свести только к образованию, здесь не обойтись без формирования ценности уважительного отношения к сложной, ответственной, честной работе учёных. Исходя их данных Росстата можно предположить, что лишь незначительная часть наших бакалавров и магистрантов подойдет через годы к подлинному научному творчеству: «в 2013 году из закончивших аспирантуру в России защитили кандидатские диссертации только 26%» [3]. Научное творчество, наверное, это предельная цель для мотивированных на научную работу студентов, тогда как привычными «упражнениями» в вузе для них являются учебные исследования и проекты, работа в СНО.

В XXI веке анализу проблемы исследовательской деятельности студентов и различных её аспектов, посвящены отечественные диссертации: И. Е. Быстрениной (2011), Т. П. Злыдневой (2006), О. Н. Лукашевич (2002), Е. Ю. Никитиной (2007), и др.; монографии – В. С.Лазарева (2007), В. С. Елагиной, Н. П. Пичуговой, Н. В. Веденьевой (2013), Н. Г. Супрун, Д. А. Халиковой (2016) и др.

Исследовательская деятельность студентов, как правило, определяется заданиями учебных предметов, образовательных модулей и различного вида практик, специально формирующих исследовательские умения бакалавров, а также она стимулируется и организационно оформляется студенческим научным обществом (СНО). Исследовательская деятельность обучающихся это обязательный блок подготовки специалиста.

Типичными формами *учебно-исследовательской* работы бакалавров могут быть: рефераты и доклады (темы которых максимально ориентированы на запросы образовательной и воспитательной практики, на запросы педагогической науки), курсовые работы (проектного и исследовательского типа), учебные проекты по отдельным учебным дисциплинам и образовательным модулям, выпускные квалификационные работы, все эти работы зачитываются на зачете или экзамене по конкретной учебной дисциплине, или на защите ВКР.

Выделяют следующие формы представления конечных результатов студенческих *исследовательских работ* педагогической направленности:

- научный доклад (в СНО или на студенческой конференции);
- научный отчет;
- научная (научно-методическая, аналитическая) статья в сборнике, журнале;

- учебное пособие по конкретному разделу школьного предмета;
- методические рекомендации школьникам по отдельным видам деятельности (общение, игра, труд, спорт, техника и т. д.);
- образовательная программа школьного кружка, студии, клуба, объединения;
- образовательный проект (тематической, или профильной, смены в детском летнем лагере и др.).

Деление на *учебно-исследовательские и исследовательские* работы студентов достаточно условно, но последние часто не исходят из задания преподавателя и научного руководителя, они в большей определяются личностными и профессиональными интересами самого обучающегося.

Студенческая конференция – это одна из форм организации учебного процесса в виде собрания студентов и представителей профессорско-преподавательского состава с чтением докладов и их последующим обсуждением. Как правило, студенты добровольно участвуют в конференции, и это чаще всего высокомотивированные молодые люди.

Её цель – привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности, углубление и расширение профессиональных знаний, тренировка умений публичного выступления и ведения дискуссии, а главное – попытка поиска решений образовательных проблем научной, государственной и общественной значимости.

Очень важно, чтобы университет сохранял традицию регулярного проведения студенческих конференций. Потенциальным участникам важно организовать свою работу, время и силы так, чтобы легко вписываться в этапы конференции: 1) работа с информационным письмом и приглашением на данное образовательное событие; 2) прием организаторами заявок участников (участие с докладом, участие в дискуссии) и тезисов выступления; 3) подготовка программы конференции; 4) процесс выступления участников конференции, в этом учебном году только в дистанционном формате; 5) выпуск сборника статей, выдача сертификатов участия.

В Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» в последние годы конференции студентов проходят в ноябре и марте. В них принимают участие бакалавры и магистранты из других институтов МГПУ, а также различных вузов РФ.

Мы в течение многих лет активно готовим наших девушек и юношей к исследовательской деятельности, проводим индивидуальные и групповые консультации. «Вне всякого сомнения, самую исключительную роль в воспитании студента как будущего учёного играет преподава-

тель университета. Именно отношение преподавателей к научной работе, к окружающим, высокий профессионализм, эрудиция, самодисциплина, стремление к творчеству способствуют формированию подобных качеств и в студенческой среде деятельности» [4].

Большое внимание мы уделяем вопросам этики научных исследований. Это продиктовано требованиями организаторов конференции: проверять текст своей статьи на сайте «Антиплагиат» и выслать отчет о проверке на наличие заимствований в виде скрина. К публикации принимаются тексты, у которых не менее 70% оригинальности. С этой целью нами была прочитана лекция «Культура научных заимствований».

Студенты ознакомились с мерами профилактики неэтичных заимствований: 1) специальные компьютерные программы у редакторов и издателей; 2) «открытое рецензирование»; 3) отзыв статей из сборника, книги; 4) международный опыт работы волонтеров, контролирующих неэтичные заимствования; 5) обучение со школы академическому письму; 6) правовая грамотность субъектов правового поля издательской деятельности. Мы познакомили слушателей с деятельностью одного из лидеров европейской экспертизы научных заимствований профессором Высшей научной технической школы Берлина Д. В. Вульф, с активной борьбой с плагиатом в современных немецких университетах (создание специальных картотек лиц с неэтичной практикой цитирований, работа волонтёров и т. д.). После данной лекции наши студенты с глубоким пониманием и ответственностью стали относится к процессу подготовки и оформления научной статьи.

Обратимся к краткому анализу одной из последних студенческих конференций Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ «Новые решения в образовании в эпоху перемен (ноябрь 2020 г.). Содержание студенческой конференции было представлено работой 9 секций:

Секция № 1. «Психологическое и педагогическое сопровождение личности в образовательном процессе».

Секция № 2. «Современные подходы в развитии и коррекции эмоционально-нравственной сферы детей».

Секция № 3. «Развитие интеллектуальных способностей и креативности детей».

Секция № 4. «Педагогическая коммуникация нового времени».

Секция № 5. «Образование как искусство и искусство в образовании».

Секция № 6. «Технологии современной науки в образовании».

Секция № 7. «Современные технологии обучения детей младшего возраста».

Секция № 8. «Педагогическое проектирование: новые образовательные программы и учебные предметы в современной образовательной практике и практике будущего».

Секция № 9. «Дети взрослым – не игрушка!».

Разнообразие тематики секций дает, во-первых, богатое поле выбора студенту для темы научного доклада, но главной идеей конференции было предоставление образовательного пространства для знакомства, общения и взаимодействия друг с другом, обмен идеями, интересами и проектами студентов различных направлений подготовки.

По собственному опыту мы можем сказать, что 39% присланных в нашу секцию статей не отвечали требованиям научной публикации, и их авторы не сумели доработать их до необходимого качества.

Темы докладов указывали на особый интерес молодых исследователей к применению IT – технологий в современном образовании школьников, к проблемам экологического образования, к методам эффективного изучения иностранного языка, к интересным формам организации досуга детей в условиях эпидемии коронавируса.

Активно развивалась живая дискуссии в чате. Очень интересными для наших юных коллег оказались проблемы: разработки новых методик обучения английскому языку; проектирования педагогических возможностей киберспорта школьников; организации и содержательного наполнения «технологии дополненной реальности» как способа обучения в школе будущего; осмысления и разработки современных кейс-технологий в практике начальной школы: проектирования новых форм досуга детей, в частности, онлайн-лагеря, а также компетенции онлайн-вожатого.

Студенты отрефлексировали собственную работу в секции и дали оценку докладам однокурсников. Конференция, сообщения и комментарии в чате, свободная дискуссия были оценены большинством участников как очень полезные и интересные: «благодарили организаторов за данную конференцию, за возможность услышать новое и актуальное» (Блажчук А., Иванова Е., Кулешова А.); сказали «спасибо» всем выступающим за интересные темы и мысли, которые до них донесли» (Бышева А., Лащенова Н.); поблагодарили спикеров «за интересные доклады» (Бабкина О., Дмитриева А., Крюкова Т., Петухова А.); благодарили за предоставленную возможность попрактиковаться, развивать навыки публичного выступления (Тимурзиева А.).

Руководители секции, в свою очередь, предлагали бакалаврам интересные и перспективные пути продолжения их исследований, а также

подчеркнули, что дискуссия на секции проходила в свободной форме, в «безопасном образовательном пространстве, основанном на культуре взаимоотношений» [5]. Именно в безопасной и доброжелательной атмосфере дискуссии прозвучала очень важная для нас фраза: «Я не согласна с …» – один из показателей начала научных размышлений наших студентов.

Библиографические ссылки

1. *Уражок Т. В.* Отношение аспирантов к аспирантуре и научно-преподавательской деятельности // Alma mater. Вестник высшей школы. 2021. №1. С. 57–64.

2. *Павлова Н. П.* Взаимодействие педагогов и обучающихся на уроках как фактор повышения качества образования и формирования творческой личности // Актуальные вопросы гуманитарных наук : теория, методика, практика. Памяти академика РАО Л. Н. Боголюбова: сб. науч. ст. : в 2-х т / под ред. А. А. Сорокина. 2018. С. 78–83.

3. Росстат – основные показатели деятельности аспирантуры. [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/b1413/IssWWW.exe/Stg/d03/22–11.htm.

4. *Илюшина Н. Н.* Педагогическое обеспечение становления студента как будущего учёного // Научный потенциал личности: концептуальные обоснования и технологический контекст. Материалы международной научно–практической конференции. г. Белгород, 29–30 марта 2011 г. / отв. ред. И. Ф.Исаев, Н. И. Исаева. Белгород : БелГУ, ООО «ГиК», 2011. С. 255–257.

5. *Илюшина Н. Н.* Безопасность образовательного пространства вуза и формирование культуры взаимоотношений // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса : сб. материалов II межрегиональной науч.-практ. конф. 14–15 апр. 2015 г., Москва, МГПУ. СПб. : НИЦ АРТ. С. 285–288.

УДК 37.01

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

А. А. Кишко

Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина, ул. Студенческая, 28, 247760, г. Мозырь, Беларусь, nastya.kishko.89@mail.ru

В статье актуализируется проблема формирования у подрастающего поколения экологической компетенции в условиях средней школы. Автор определяет экологическую компетенцию как одну из ключевых, которая выступает ориентиром для школьника в современном обществе и условием его социализации, а также позволяет осознавать и реализовывать роль человека как конструктивного связующего звена между социокультурной и природной системами. Раскрываются движущие силы формирования и критерии сформированности данной компетентности у учащихся. Акцентируя внимание на метапредметном характере экологической компетенции, автор представляет ее структуру в виде иерархичной системы взаимозависимых и взаимодополняющих элементов: экологической грамотности, экологического мышления, экологического сознания и экологической культуры.

Ключевые слова: экологические компетенции; экологическая грамотность; экологическое мышление; экологическая культура; экологическая ментальность.

FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF ACTUAL TASKS OF A MODERN SCHOOL

A. A. Kishko

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Studentskaya Str., 28, 247760, Mozyr, Belarus, nastya.kishko.89@mail.ru

The article actualizes the problem of the formation of environmental competence in the younger generation in the conditions of secondary school. The author defines environmental competence as one of the key ones, which acts as a guideline for a student in modern society and a condition for his socialization, and also allows him to realize and realize the role of a person as a conStructive link between socio-cultural and natural systems. The driving forces of the formation and criteria for the formation of this competence in students are revealed. Focusing on the meta-objective nature of environmental competence, the author presents its Structure as a hierarchical system of interdependent and complementary elements: environmental literacy, environmental thinking, environmental consciousness and environmental culture.

Keywords: ecological competence; ecological literacy; ecological thinking; ecological culture; ecological mentality.

Экологические проблемы на современном этапе развития общества и цивилизации являются прямым отражением глобального кризиса человечества. Техногенный прогресс, который определял и продолжает определять наше существование, опережает, к сожалению, осознание его экологических последствий, что создает предпосылки для возникновения критических ситуаций в системе «общество – человек – природа». В контексте данной проблемы важнейшими задачами средней школы являются формирование у подрастающего поколения природоохранного и ресурсосберегающего мировоззрения, активное развитие их ценностно-смысловой сферы, становление экологического менталитета учащихся, проявляющегося в соблюдении ими на практике экологических законов, норм и требований. Все вышеперечисленные задачи, по сути, отражают необходимость формирования у школьников экологической компетенции, которая, в свою очередь, выступает важнейшим условием их социализации.

Движущей силой формирования данной компетенции является разрешение противоречий между стремлением учащегося жить в экологически благоприятной, безопасной среде и отсутствием условий и возможностей для этого. Основными показателями сформированности экологической компетенции, согласно исследователю С. Б. Игнатову, выступают:

- способность воспринимать и понимать информацию в области окружающей среды, правильно ее оценивать, интерпретировать и использовать в конкретной экологической ситуации;
- умение моделировать и прогнозировать развитие экологических ситуаций (создание моделей экологических систем и явлений, обоснование их разнообразных вариантов на основе принципа «экономично – экологично»), выбирать наиболее экологичный вариант, принимать на этой основе решения и реализовывать их на практике;
- умение оценивать последствия своих действий и нести за них ответственность;
- следование нормам экологического императива при организации своей жизнедеятельности, руководствуясь при этом представлениями о справедливости, заботе и всеобщем благе;
- стремление к самореализации, готовность к постоянному повышению уровня своей экологической компетенции и саморазвитию, потребность в актуализации своего личностного потенциала в практической экологически обоснованной деятельности;
- обладание навыками разрешения конфликтных эколого-экономических ситуаций правовыми средствами [1, с. 55].

Данный комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых показателей наилучшим образом отражает уровень сформированности экологической компетенции у учащегося и раскрывает ее социально-личностную значимость. Представляя экологическую компетенцию как метапредметную, перечисленные показатели отражают реализацию со стороны учащихся, прежде всего, системного мышления, которое позволяет мыслить системно в структуре «общество – человек – природа», самостоятельно применять полученные знания на основе сформированных экологической грамотности, мышления, сознания, а также преобразовывать эти знания для экологически безопасной деятельности и сбалансированного взаимодействия природы и общества.

Структура экологической компетенции учащихся представляет собой сложную иерархически устроенную систему взаимозависимых и взаимодополняющих элементов, которую можно представить следующим образом: экологическая грамотность – экологическое мышление – экологическое сознание – экологическая культура. Метапредметный характер экологической компетенции обуславливает специфику каждого структурного компонента.

Экологическая грамотность учащихся как первый и ключевой компонент выступает условием организации конструктивной экологической деятельности, включает в себя оперирование системой экологических знаний, установление связей между разнородными понятиями, относящимися к разным сферам человеческой деятельности, что в полной мере характерно для метапредметной природы экологической грамотности. Современные исследователи Е. Н. Дзятковская и А. Н. Захлебный определяют общекультурный характер экологической грамотности и связывают ее функции с выстраиванием у учащегося новой научной картины мира, новой психологии и образа жизни [2].

Ученые выявляют ряд функций экологической грамотности:

- онтологическая: включает формирование представлений о принципах организации экологически устойчивых сообществ, экологической культуре как условии достижения устойчивого (сбалансированного) развития общества и природы;
- ориентационная: определяет освоение общенаучного экологического метода познания, трехмерного мышления (во взаимосвязи природы – социальной сферы – экономики; глобального – локального – личностного, прошлого – настоящего – будущего) и их использование;
- ценностная: включает ценностно-смысловые установки деятельности на основе идей глобальной гражданственности – как основы мировоззрения устойчивого развития [2, с. 15–17].

Таким образом, экологическая грамотность – это не просто совокупность экологических знаний и навыков, формируемых в рамках одной дисциплины, а возможность оперирования и управления целыми системами знаний, полученными в результате личного экологического опыта для создания качественно нового природопонимания. Следовательно, экологическая грамотность – понятие более широкое, личностно ориентированное, включающее в себя не только узкоспецифические экологические знания, но и социальные, экономические, исторические знания для создания нового экологичного образа жизни.

Следующим элементом выступает экологическое мышление учащихся, которое отражает осмысление парадигмы «общество – человек – природа». Советский эколог Н. Ф. Реймерс утверждал, что новый стиль мышления вырабатывается на основе включения системы личности (человека) в систему социума (общественная система), которая включена в природу (глобальная природная система). Все связи глобальной системы рассматриваются не как изолированные друг от друга, а как подсистемы общей системы, т.е. глубоко интегрированные [3, с. 141]. Таким образом, новое экологическое мышление базируется на основе слияния общественных и естественных наук при наличии личностных ориентиров. Обогащают сущность экологического мышления идеи ученого С. С. Хромова, который предлагает уйти от стандартного пути передачи экологических знаний, умений и навыков, приводящим к формированию стандартного пассивного мышления, к формированию у учащихся творческого нестандартного мышления [4, с. 34]. В итоге, экологическое мышление выступает как нелинейное, позволяющее найти способы решения проблемных ситуаций в условиях сложившейся экологической неопределенности.

Третьим элементом структуры экологической компетенции выступает экологическое сознание школьников, характеризующееся эмоциональной оценкой к экологическим объектам, осознанием ценности жизни всех биологических видов на земле. Данное понятие раскрывается в трудах философа С. Г. Смирнова, который определяет его как «сознательное и неосознанное, организованное и стихийное изменение привычного стиля мышления, знаний, традиционных взглядов, идей, целей, норм, оценок, идеалов, принципов, убеждений, нравственных отношений как на социально-психологическом, так и на идеологическом уровне, как для индивидуального, так и для общественного сознания, как обыденного, так и научного, – изменение, направленное на оптимизацию взаимодействия общества и природы, проявляющееся в условиях различных социально-экономических систем» [5, с. 18]. Далее автор поясняет, что экологизация

сознания – это изменение направленности сознания, ориентация его на более адекватное отражение состояния внешней среды и, соответственно, ценностных установок в потребностях и деятельности человека [5, с. 18]. Следовательно, формирование у школьников экологического сознания предполагает переориентацию их ценностей и идеалов в сторону духовности в системе «природа – человек – общество», где человек выступает связующим разумным звеном, одновременно частью природных систем и неотъемлемой частью общества. На данном этапе учащийся осознает, что человек не вершина эволюции органического мира, а создатель разумного баланса между обществом и природой.

Экологическая культура представляет собой следующий элемент экологической компетентности. В ее определении мы разделяем позицию известного ученого, российского методолога, профессора В. В. Краевского, который связывает ее возможности с переосмыслением и перепроектированием всех видов и сфер деятельности общества, созданием природо-подобных (природосообразных) технологий, применением принципов экологически устойчивого развития для построения устойчивых человеческих сообществ, развитием экологического проектирования, реинжиниринга, ременеджмента, экологического дизайна – организацией среды жизни на основе принципов организации и управления в экосистемах. Этап формирования экологической культуры отождествляется с этапом кардинального пересмотра технологий и социальных институтов для устранения имеющегося разрыва между человеческими изобретениями и устойчивыми природными системами [6]. Позиция автора заключается в перераспределении направлений сотрудничества общества и природы в пользу разумного использования природных источников.

Таким образом, формирование экологической компетенции у современного школьника требует глубокого понимания ее сущности и структуры. Важным является осознание возможностей экологической компетенции в социализации ребенка, реализации его роли как конструктивного связующего звена между социокультурной и природной системами.

Библиографические ссылки

1. *Игнатов С. Б., Глазачева А.О.* Образование в интересах устойчивого развития и экологическая компетентность // Вестник Международной академии наук. 2011. № 7. С. 53–56.

2. *Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н.* Общепредметная экологическая грамотность школьников // Педагогика. 2017. № 8. С. 1–23.

3. *Реймерс Н.Ф.* Экология (теория, законы правила, принципы и гипотезы). М. : Россия Молодая, 1994.

4. *Хромов С. С.* Формировать экологическое мышление // Вестник высшей школы. 1988. № 11. С. 34–37.

5. *Смирнов Г. С.* Образование ноосферы: философско-методологические проблемы эволюции сознания. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2015.

6. *Краевский В. В.* Содержание образования: вперед к прошлому // Перемены. 2001. № 2. С. 128–149.

УДК 378.091.12

ВОПРОСЫ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Комкова

Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, natali-komkowa2010@yandex.ru

В работе рассматриваются актуальные вопросы компетентностного подхода к профессиональному развитию современного педагога. Проанализированы различные подходы к определению понятия «профессиональное развитие» педагога.

Ключевые слова: компетенции; компетентностный подход; профессиональное развитие педагога; образование.

QUESTIONS OF COMPETENCE AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

N. A. Komkova

Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus, natali-komkowa2010@yandex.ru

The paper deals with topical issues of a competence-based approach to the professional development of a modern teacher. Various approaches to the definition of the concept of "professional development" of a teacher are analyzed.

Keywords: competence; competence approach; professional development of a teacher; education.

В современной системе образования растет потребность в профессиональном профессорско-преподавательском составе учреждения высшего образования. Все более популярными становятся преподаватели, способные сочетать в себе различные профильные компетенции с педагогическими знаниями, умениями и навыками: soft и hard skills.

На сегодняшний день преподаватель должен обладать навыками Soft skills. Soft skills – это так называемые гибкие (универсальные) навыки. Они отражают личные качества человека и то, как тот умеет обучаться, реагировать на различные форс-мажорные ситуации, работать в условиях неопределенности, общаться и т. д. Сами гибкие навыки были всегда, в любую эпоху. Просто раньше не использовалось само понятие

soft skills. Исследования в этой области начались в США примерно в 1960-е годы.

Сейчас интерес к soft skills и потребность в них стали ещё сильнее. Технологии развиваются так стремительно, что полученные нами знания очень быстро устаревают. Поэтому ценным становится не тот работник, который когда-то много всего выучил, а тот, кто умеет быстро учиться, эффективно приспосабливаться под новые условия и находить нестандартные решения.

Гибких навыков много, причём среди них есть такие, которые почти (или совсем) не связаны между собой. Условно все soft skills можно разделить на несколько групп:

1. Коммуникативные навыки. Это умение договариваться с другими людьми, работать в команде, аргументировать свою позицию. Сюда же относятся лидерские качества и эмоциональный интеллект – способность понимать чужие чувства и контролировать свои.

2. Навыки самоорганизации. Например, умение эффективно организовать свою работу и грамотно распоряжаться временем.

3. Креативные навыки. Способность нестандартно мыслить. Современный мир чрезвычайно изменчив, поэтому каждый из нас всё чаще сталкивается с нестандартными задачами, которые требуют нешаблонного подхода.

4. Умение работать с информацией. Искать её, анализировать, делать выводы. Сюда же относят компьютерную грамотность.

5. Стрессоустойчивость. Серьёзные изменения – это стресс, а когда их много, способность справляться с ними и сохранять работоспособность особенно важна. Без высокой стрессоустойчивости не получится долго и хорошо выполнять свою работу.

Понятие Hard skills – (англ. «жесткие» навыки) профессиональные навыки, которым можно научить и которые можно измерить. Для обучения hard skills необходимо усвоить знания и инструкции, качество обучения можно проверить с помощью экзамена.

В полной мере владеть информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), дистанционного обучения (ДО), идти в ногу со временем, обладать знаниями соответствующими современным тенденциям. В обществе постоянно существует необходимость воспитания подрастающего поколения, которое гармонично сочетает в себе духовное и физическое совершенство. Соответственно и требования к преподавателям высоки, в следствие им необходимо постоянно повышать свой уровень психолого-педагогических аспектов и компетенций.

Существуют разные взгляды и точки зрения на профессиональное развитие педагога:

- одни исследователи определяют профессиональное развитие, как приобретение работником новых знаний, умений, навыков, использующего в своей профессиональной деятельности, процесс наполнения человеком компонентов профессионального опыта новым, отличным от предыдущего, содержанием [1, с. 2];
- для других профессиональное развитие педагога заключается в достижении новых смысловых уровней, определяется формой психологической регуляции, спецификой личностной центрации» [3, с. 44];
- профессиональное развитие педагога (по мнению Е. Д. Безниско) – это готовность и способность к ценностно-смысловому, деятельностно-рефлексивному, творческому саморазвитию, как субъекта педагогической деятельности с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры [4, с. 18].

Подытоживая мнения ученых (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, А. А. Реан, В. П. Бранский, С. Д. Пожарский, Н. М. Полетаева и др.), можно определить профессиональное развитие педагога, как непрерывный процесс в течение всей профессиональной деятельности, и достижение наивысших и стабильных результатов в обучении и воспитании.

На компетентностный подход в настоящее время делается основная ставка в высшем профессиональном образовании, который становится одним из оснований его обновления. В последнее десятилетие происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «квалификация», «подготовленность», «образованность», «общая культура», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Компетенция (пер. с лат.) – круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Профессиональная компетентность – способность эффективно выполнять деятельность.

Профессионализм преподавательских кадров заключается в:

- комплексной научно-предметной и педагогической подготовке на начальном этапе профессиональной деятельности;
- совершенствование педагогического мастерства в процессе работы на преподавательской должности;

• обновление и углубление профессиональных компетенций при прохождении различных форм повышения квалификации.

Преподаватели учреждений высшего образования традиционно повышают свою квалификацию различными способами:

1. Формальное образование – процесс получения знаний проходит в хорошо организованном и иерархически упорядоченном контексте, завершающийся выдачей бланка государственного образца – диплома о начальном/среднем профессиональном или высшем образовании, или аттестата об окончании школы. Данный процесс имеет установленную по разным программам длительность, основанную на государственной учебной программе и государственных стандартах образования, который организован преимущественно формальными, зарегистрированными организациями.

2. Неформальное образование – процесс получения новых знаний зачастую протекает вне специализированного образовательного пространства, при этом существуют конкретные цели, методы и методики, а главное, результат обучения. Может проводиться образовательными или общественными организациями, различными клубами и кружками, секциями, при обучении с преподавателем или тренером индивидуально, и представляет собой разнообразные тренинги, курсы, семинары, круглые столы, которые сопровождаются выдачей документа, подтверждающего дополнительное повышение квалификации – сертификат участника, диплом повышения квалификации, свидетельство.

Так же применяются такие неформальные способы как:

• написание учебников и монографий;

• выполнение диссертационных исследований;

• разработка электронных версий учебных курсов;

• подготовка дистанционных и электронных обучающих курсов;

• участие в работе международных, межвузовских и внутривузовских конференций, симпозиумов и семинаров.

3. Информальное образование – индивидуальная деятельность человека, направленная на познавательный процесс, который сопровождает его повседневную жизнь, при котором не всегда существует конкретный результат. Оно носит спонтанный характер, реализуется путем активизации людей в культурно-образовательной среде, а именно общение между собой, чтение, посещение театров, музеев и различных культурных учреждений, путешествия, просмотр СМИ и т. д., где взрослый превращает все средства образовательных потенциалов общества в инструменты своего самосовершенствования, результат ежедневной работы, семейной и до-

суговой жизни, который не имеет чёткой структуры [6, с. 2]. Основы формирования профессиональных компетенций у ППС:

- систематизация знаний, входящих в их содержание;
- динамика развития в зависимости от уровня активности человека, определяющаяся внутренними и внешними мотивами (высокая значимость методов интерактивного обучения);
- опыт практического применения знаний, опыт приобретения новых знаний в результате практической работы, а также образцы эффективных практических действий, которые можно использовать для правильного решения образовательных задач;
- рефлексия приобретенного опыта и ранее усвоенных знаний, ведущие к коррекции системы знаний и созданию более крупной концептуальной системы «цели – опыт – знания».

Правильная организация процесса подготовки преподавателей – главный инструмент при реализации образовательного процесса в компетентностной методологии [7, с. 13].

Профессиональные стандарты требуют от педагога владения современными технологиями развивающего образования, способности «видеть» многообразие обучающихся, учитывать в образовательном процессе возрастные, индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей. Переход на профессиональные стандарты приводит к повышению социального статуса и престижа профессии педагога, к изменению проведения процедуры аттестации педагогических работников, обновлению системы повышения их квалификации, корректировке нормативных правовых актов; изменения должностной инструкции педагогических работников, трудовых договоров и др. документов.

В современных условиях развития образования чрезвычайно важно понять, как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность, поскольку именно преподаватель является основным субъектом изменений в образовании и без его активного участия прогрессивные изменения невозможны. Он должен владеть материалом, устанавливать взаимосвязи, проводить аналогии и приводить примеры. К тому же, преподаватель должен быть в курсе последних событий (инноваций) в своей профессиональной области, знать передовые рубежи науки и практики в сфере преподаваемых дисциплин. Управление процессом профессионального развития педагога может быть эффективным только тогда, когда все его элементы упорядочены и соответствуют современным требованиям.

Профессиональное развитие педагога может быть определено, как рост его профессиональных достижений в результате накопления практи-

ческого опыта и систематического пересмотра им преподавания. А существующая проблема соответствия уровня реальной готовности педагога к профессиональной деятельности и требований к профессиональной деятельности, предъявляемых профессиональными стандартами, вполне решаема за счет разработок и внедрения дополнительных профессиональных программ, а также организации научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов в соответствии с требованиями, выдвигаемыми профессиональными стандартами.

Библиографические ссылки

1. *Гусарова М. Н.* Личностное информационное пространство педагога как фактор его профессионального развития // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. С. 1–3.

2. *Александрова М. В.* Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе : монография. Великий Новгород : Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого, 2017.

3. *Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента : пер. с англ. М. : Дело ЛТД, 2014.

4. *Асмолов А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2014. № 4. С. 18–22.

5. *Панова Н. В.* Роль личностного развития педагога в профессиональном благополучии // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 118–121.

6. *Гаврилова И. В., Запруднова Л.А.* Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1197–1200. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/114/29876 (дата доступа: 30.10.2021).

7. *Шагарова Е. Д.* Управление профессиональным развитием педагога в современных условиях : выпускная квалификационная работа. Екатеринбург : ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2018.

УДК 37.018.3

ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-СИРОТ

Ю. С. Лапицкая

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова,
ул. Космонавтов, 1, 212022, г. Могилёв, Беларусь, lapickaya_yus@msu.by

Цель данной статьи – исследование смысложизненных ориентаций студентов-сирот. Смысложизненные ориентации определяются как результат осознания личностью собственной жизни.

В качестве диагностической методики использовался «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева. Обработка данных производилась с применением t-критерия Стьюдента.

Результаты пилотажного исследования показали, что у студентов-сирот и студентов, воспитывавшихся в семье, существуют различия в уровнях выраженности смысложизненных ориентаций. Студенты-сироты имеют наименьшие средние значения по основным компонентам смысложизненных ориентаций: цели жизни, процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни, результат жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь. У студентов, воспитывавшихся в семье, зафиксированы наивысшие средние значения по тем же составляющим.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации; студенты-сироты; юношеский возраст; тест смысложизненных ориентаций; личность.

STUDY OF SENSE ORIENTATIONS OF ORPHAN STUDENTS

Y. S. Lapitskaya

Mogilev State A. Kuleshov University, Kosmonavtov Str., 1, 212022,
Mogilev, Belarus, lapickaya_yus@msu.by

The purpose of this article is to study the life-meaning orientations of orphans. Life-meaning orientations are defined as the result of a person's awareness of their own life.

As a diagnostic technique, we used the «Test of Life-Meaning Orientations» by D. A. Leontyev. Data processing was carried out using Student's t-test.

The results of the pilot study showed that students-orphans and students brought up in a family, there are differences in the levels of expression of life-meaning orientations. Orphan students have the lowest average values for the main components of life-meaning orientations: life goals, life process, interest and emotional richness of life, life result, locus of control – I, locus of control – life. Students who were brought up in a family had the highest average values for the same components.

Keywords: life-meaning orientations; orphan students; adolescence; life-meaning orientation test; personality.

Исследованиям смысложизненных ориентаций в психологии придаётся очень большое значение. Этой проблеме посвящены труды Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович, Д. А. Леонтьева, В. Т. Лисовского, С. И. Григорьева, И. С. Кона, Е. И. Головахи, В. Г. Алексеевой, В. Э. Чудновского и др.

Исходя из анализа работ выше названных авторов, смысложизненные ориентации – это способ выстраивания человеком своей собственной жизни согласно свойственным ему ценностной, смысловой и целевой системам.

Проблема развития смысложизненных ориентаций выступает неотъемлемой частью становления личности. Смысложизненные ориентации – базовая система взаимоотношений личности с миром, социумом и самим собой. Особенно остро она встает в юношеском возрасте: начало жизненного пути – детерминанта для дальнейшего самоопределения, самостоятельного планирования, моделирования жизненного пути, структурирования картины мира молодых людей [4, с. 149]. Юношеский возраст является сензитивным для формирования смысложизненных ориентаций. От того, как происходит формирование ценностно-смысловой сферы юношей и девушек, зависит их психологическая безопасность, влияющая на потенциал возможных жизненных перспектив, общий процесс социализации, становление как будущих профессионалов [2, с. 432].

Показателем сформированности смысловой сферы в этом возрасте служит самоопределение личности в целях жизни и их значимости для себя. Как отмечают исследователи, этого уровня достигают в юношеском возрасте далеко не все.

Студенты-сироты вследствие последствий социальной депривации более других студентов имеют затруднения, обусловленные комплексом факторов (А. С. Аркин, И. В. Дубровина, И. А. Бобылева, Н. И. Иванова, Х. Скилз, Г. В. Семья, Е. Н. Юрасова, Л. Ярроу и др.): неспособность к автономной жизни, неумение управлять своей самостоятельной жизнью, ограниченность и привязанность мотивации к непосредственной жизненной ситуации, невозможность быстро адаптироваться к одиночеству, пассивная жизненная позиция в обществе, реализация ценностей с помощью смелости, граничащей с нарушением законов и др. [1, с. 101].

Учитывая психологические особенности развития студентов-сирот, приобретает актуальность исследование смысложизненных ориентаций как основы для построения жизненных сценариев обучающихся данной категории.

Для исследования смысложизненных ориентаций студентов-сирот нами было проведено пилотажное исследование на базе МГУ имени

А. А. Кулешова. В исследовании приняли участие 34 испытуемых в возрасте от 18 до 23 лет, из которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Экспериментальную выборку составили студенты-сироты (18 человек). В контрольную группу вошли студенты, воспитывавшиеся в семье (16 человек). По гендерному составу выборки не различались.

Для сбора данных использовалась методика Д. А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» [3, с. 4], которая позволила установить особенности распределения результатов по субшкалам теста в контрольной и экспериментальной группах (см.: таблица).

Таблица

Средние значения показателей смысложизненных ориентаций в исследуемых группах

Субшкалы	ЭГ	КГ	Значение t-критерия Стьюдента	Уровень значимости t-критерия Стьюдента
Цели	11,2	32,2	11,1	$p \leq 0,01$
Процесс	12,5	29,7	7,8	$p \leq 0,01$
Результат	10,5	25,4	7,8	$p \leq 0,01$
Локус контроля – Я	7,9	20,5	9,1	$p \leq 0,01$
Локус контроля – жизнь	14,1	30,2	5	$p \leq 0,01$
Общий показатель ОЖ	39,4	100,9	9,2	$p \leq 0,01$

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа

По шкале «Цели» у респондентов экспериментальной выборки отмечен низкий среднегрупповой показатель – 11,2 балла, что говорит об отсутствии у них целей в будущем. Студенты-сироты живут сегодняшним или вчерашним днем, их жизненные планы имеют отвлеченный от реальности характер. У респондентов контрольной группы показатель по данной шкале значительно выше – 32,2 балла. Это позволяет характеризовать испытуемых как личностей, имеющих высокую степень целеполагания и устремленность в будущее, тенденцию строить планы и предъявлять свои притязания. Как показал t-критерий Стьюдента, различия между выборками по данной шкале статистически значимы: $t = 11,1$, $\rho \leq 0,01$.

По шкале «Процесс» у студентов-сирот выявлен низкий показатель – 12,5 балла. Это означает, что в целом им свойственно негативное восприятие своей жизни в настоящем, которая кажется рутинной и скучной, без важных событий и смыслов жизни. Испытуемые из родительской семьи демонстрируют средний уровень удовлетворенности процессом жизни с тенденцией к высокому показателю – 29,7 балла. Следовательно, они характеризуются достаточной степенью удовлетворенности сего-

дняшним моментом своей жизни. Жизнь для них чаще всего является источником положительных эмоциональных переживаний, имеющей смысл. Согласно t-критерию Стьюдента, различия между выборками по субшкале «Процесс» статистически значимы: $t = 7,8$, $\rho \leq 0,01$.

По шкале «Результат» испытуемые экспериментальной выборки имеют низкий среднегрупповой показатель – 10,5 балла, что указывает на присутствие у студентов-сирот сомнений в том, что прожитый отрезок жизни значим, продуктивен и, как следствие, имеет определенный смысл. Значения, полученные испытуемыми из родительской семьи, – средние с тенденцией к высокому показателю (25,4 балла). Следовательно, прожитая часть жизни оценивается ими как продуктивная и осмысленная. Можно предположить, что планируемые, реализуемые и реализованные жизненные цели студентов контрольной группы являются для них значимыми, обладают ценностью и являются источником смысла жизни. Отмечаются статистически значимые различия между представителями обеих групп: $t = 7,8$, $\rho \leq 0,01$.

По шкале «Локус контроля – Я» у респондентов экспериментальной выборки выявлены низкие показатели – 7,9 балла. Такие результаты соответствуют представлению студентов-сирот о себе как о личностях, не обладающих достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Респонтенты экспериментальной группы пока еще неспособны действовать самостоятельно и принимать ответственные решения. Студенты контрольной выборки имеют среднегрупповые значения 20,5 балла. Из этого следует, что испытуемым из родительской семьи свойственно не только представление о возможности контроля над событиями собственной жизни, но и уверенность в своей способности воплотить цели в жизнь, независимо от складывающихся обстоятельств. Критерий Стьюдента показал наличие различий между выборками: $t = 9,1$, $\rho \leq 0,01$.

По шкале «Локус контроля – жизнь» у студентов-сирот зафиксированы низкие значения – 14,1 балла. Вероятно, испытуемые данной категории имеют убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, зависит исключительно от внешних обстоятельств, поэтому бессмысленно что-либо планировать на будущее. У студентов контрольной группы отмечены высокие показатели поданной субшкале – 30,2 балла, что характеризует представления испытуемых из родительской семьи о себе, как о людях, обладающих способностью сознательно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Как показал t-критерий Стьюдента, различия между выборками статистически значимы: $t = 5$, $\rho \leq 0,01$.

Средние значения общего показателя осмысленности жизни у студентов экспериментальной выборки значительно ниже, чем у студентов контрольной группы (39,4 балла против 100,9 баллов, $t = 9,2$, $\rho \leq 0,01$). Эти данные свидетельствуют о том, что студенты-сироты не верят в свои способности контролировать собственную жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность, проявляют пассивность в достижении целей, живут неосознанно, не имея глубоких смыслов.

Итак, результаты проведенного пилотажного исследования показали, что развитие смысложизненных ориентаций личности студентов-сирот имеет определённые особенности. Студенты-сироты характеризуются низкой осмысленностью в отношении всех временных локусов (прошлое, настоящее и будущее), уверенностью в невозможности осуществлять контроль над событиями собственной жизни, что указывает на их слабость целеполагания.

Таким образом, наше исследование отразило значимость влияния воспитания в родительской семье на развитие смысложизненных ориентаций личности. Компенсировать отсутствие семейного воспитания может социально-педагогическая и психологическая служба вуза, которая окажет помощь студентам данной категории в активизации ресурсов по достижению жизненных целей, по выстраиванию смысложизненных ориентаций, совершению выборов согласно собственным предпочтениям, поиску продуктивных стратегий для противостояния трудностям.

Библиографические ссылки

1. *Астоянц М. С., Троицкая О. А.* Социальная инклюзия студентов-сирот в учреждении высшего профессионального образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 11. С. 100–112.

2. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. М. : Смысл, 2007.

3. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентации. 2-е изд. М. : Смысл, 2000.

4. *Ляхова М. А.* Ценностные ориентации личности, воспитывавшейся вне родительской семьи // Вестник кемеровского государственного университета. 2011. № 3. С. 146–154.

УДК 378.1; 376.7

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Парамонова

Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, anna.paramonova00@gmail.com

Для учреждений высшего образования Республики Беларусь привлечение иностранных студентов является одной из стратегических задач, поскольку экспорт образовательных услуг является одним из главных показателей финансовой деятельности университета. Координация процесса адаптации иностранных студентов является одной из важнейших задач организации воспитательного процесса учреждений высшего образования. В статье описаны и проанализированы основные проблемы адаптации иностранных студентов и меры по её улучшению. Целью исследования было оценить эффективность мер, принимаемых для адаптации иностранных студентов. В работе рассмотрены особенности воспитательной работы с иностранными студентами в системе высшего образования, приведены проблемы их адаптации. Представлены результаты социологического опроса, позволившего выделить существующие проблемы, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся. В основу исследования положен комплексный анализ видов адаптации иностранного студента.

Ключевые слова: воспитательная работа; иностранные студенты; адаптация; социологический опрос; межнациональное общение.

FEATURES OF EDUCATIONAL WORK WITH FOREIGN STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

A. S. Paramonova

Belarusian State University, Kalvariyskaya Str., 9, 220004, Minsk, Belarus,
anna.paramonova00@gmail.com

For institutions of higher education of the Republic of Belarus, attracting foreign students is one of the Strategic objectives, since the export of educational services is one of the main indicators of the financial activity of the university. Coordination of the process of adaptation of foreign students is one of the most important tasks of the organization of the educational process of higher education institutions. The article describes and analyzes the main problems of adaptation of foreign students and measures to improve it. The purpose of the study was to evaluate the effectiveness of measures taken to adapt foreign students. The paper considers the features of educational work with foreign students in the higher education system, presents the problems of their adaptation. The results of a sociological survey are presented, which made it possible to highlight the existing problems faced by foreign stu-

dents. The study is based on a comprehensive analysis of the types of adaptation of foreign student.

Keywords: educational work; foreign students; adaptation; sociological survey; interethnic communication.

Одной из задач государственной политики Республики Беларусь в сфере модернизации системы высшего образования является качественная реализация заказа на образование со стороны обучающегося, обеспечение конкурентоспособности учреждений высшего образования на мировом образовательном рынке. Двухуровневая система подготовки, принятая в большинстве стран мира, позволит эффективно реализовать потенциал экспорта образовательных услуг, что требует активизации деятельности по организации сопровождения иностранных студентов.

Правильная расстановка ключевых стратегических направлений позволяет увеличить эффективность общего развития университета. Приоритетными направлениями в Белорусском государственном университете до 2025 г. заявлены развитие воспитательной работы в контексте трансформации социокультурной среды с использованием новых форм и методов работы для формирования и развития духовно-нравственных ценностей и самореализации молодежи; интернационализация и развитие экспортного потенциала БГУ для интеграции в мировое научное пространство [1].

На сегодняшний день в Белорусском государственном университете обучаются представители более 60 государств, что является самым высоким показателем среди других высших учебных заведений в Республике Беларусь. Организация процесса адаптации иностранных студентов является одной из важнейших задач университета. В рамках этого процесса необходимо создать условия для адаптации иностранного студента не только к особенностям образовательной системы Республики Беларусь, но и к системе правовых норм и ценностей, новому социальному окружению, новому языку, новым климатическим и бытовым условиям.

БГУ является единственным в стране учреждением высшего образования, имеющим в своей структуре эффективную студенческую организацию, направленную на повышение качества обучения иностранных студентов – Совет землячеств БГУ. Данная организация была учреждена в 2010 году по инициативе иностранных обучающихся. В компетенции Совета землячеств БГУ входит:

- информационная и консультативная поддержка иностранных студентов;

- осуществление непосредственного взаимодействия с руководством университета по вопросам обучения;
- профилактика правонарушений со стороны иностранных студентов, в том числе контроль соблюдения правил внутреннего распорядка в общежитиях БГУ;
- помощь в реализации собственных идей и проектов иностранных студентов БГУ;
- организация и проведение культурных, образовательных, научных, спортивных и других мероприятий, концертов, фестивалей, конференций, круглых столов, форумов, семинаров с участием иностранных студентов БГУ;
- организацией тематических презентаций и выставок, посвященных разным странам;
- проведением экскурсий по столице и другим городам Беларуси с целью ознакомления иностранных студентов с местной культурой, архитектурными достопримечательностями.

Выявлять существующие проблемы для дальнейшего их решения и вносить необходимые корректировки в образовательный и воспитательный процесс позволяет социологический опрос, проводимый каждый семестр среди иностранных студентов всех курсов и ступеней обучения, Советом землячеств БГУ при поддержке университета. Последний опрос, который касается вопроса адаптации, прошли 390 иностранных студентов. В нем приняли участие обучающиеся из Китая, Узбекистана, Туркменистана, Таджикистана и других стран.

Иностранные граждане, обучающиеся в Беларуси, получают высшее образование на неродном языке в условиях неродной социокультурной среды. Успешное освоение материала иностранными студентами целиком зависит от уровня владения языком, на котором преподаватель доносит материал. Исходя из данных опроса, многие отметили, что в первый месяц обучения имели серьезные проблемы с русский языком – 210 студентов (53,8%), а также в дальнейшее пребывание – 145 студентов (37,18%). Можно отметить, что с иностранными студентами ведется много работы для решения данного вопроса – это как организация языковых курсов, так и хорошая база довузовской подготовки.

При анализе ответов на вопрос «Помогает ли Вам в процессе обучения куратор Вашей группы?» студенты ответили следующим образом: 277 студента (70,8%) ответили «Да, помогает всегда», 89 студентов (22,8%) – «Не всегда помогает», 18 студентов (4,6%) – «Не помогает», 6 студентов (1,8%) – «Затрудняюсь ответить». Основными задачами кураторов является участие в организации воспитательного процесса, оказа-

ние помощи обучающимся иностранным гражданам в психологической адаптации к учебе в вузе, контроль поведения студентов в учебное и внеурочное время, поддержание постоянных контактов с родными студентов [2]. Для успешного воспитания иностранных обучающихся кураторам необходимо изучать психологию разных наций непрерывно, потому что незнание национальных особенностей разностороннего коллектива может привести к взаимной отчужденности и межнациональному конфликту. Ежедневное внимание к студентам, учет их разумных просьб, претензий, поддержка инициатив способствуют поддержанию спокойной, рабочей атмосферы на занятиях [2].

Формирование и становление межнационального общения в многонациональном коллективе иностранных студентов является важным элементом воспитательной работы. С данной целью в университете проводится множество мероприятий, направленных на повышение интересов к духовным ценностям каждой народности. По результатам опроса, можно увидеть, что много иностранных студентов принимают участие в традиционных мероприятиях, проводимыми Советом Землячеств БГУ при поддержке управления по воспитательной работе с молодежью БГУ: День национальных культур – 173 студентов (44,2%), Чемпионат по киберспорту – 57 студентов (14,6%), экскурсии по городам Беларуси – 123 студентов (31,5%), Благотворительные акции – 49 студентов (12,5%), НАВРУЗ – 114 студентов (29,2%), Литературный вечер иностранных студентов БГУ – 141 студентов (36,1%).

На вопрос про знание законодательства Республики Беларусь, 115 (29,49%) студентов не знали законодательство в первый месяц, но при дальнейшем пребывании не знают 63 студента (16,15%). Уменьшение студентов, незнающих законодательство лишь констатирует, что воспитательная работа всех подразделений университета ведется успешно.

На вопрос «Какие из перечисленных структур университета помогали Вам в первые месяцы проживания в Беларуси?» иностранные студенты ответили следующим образом: 259 студента (66,2%) – управление международных связей БГУ, 55 студента (14,1%) – Совет землячеств БГУ, 83 студента (21,2%) – Администрация факультета и общежития. Результаты показывают, что указанные структуры ведут активную работу, направленную на помощь иностранным студентам в адаптации к среде.

Для обеспечения эффективной работы студенческих национальных землячеств в учреждениях высшего образования целесообразно создать координирующий орган данных землячеств в рамках пространства высшего образования Беларуси. Основной задачей данного органа будет являться оказание содействия укреплению взаимопонимания и дружбы

между народами, сплочение интернационального студенческого сообщества Беларуси, создание возможностей для реализации иностранными студентами своих талантов и возможностей, создание оптимальных условий для реализации творческого потенциала, межнационального и межкультурного общения иностранных и белорусских студентов, выявление инновационных и эффективных форм организации досуга иностранных студентов.

За период обучения в университете иностранные студенты сталкиваются с множеством вопросов, которые требуют совместной работы университета, студенческого самоуправления и самих студентов для их решения. Воспитательная и образовательная работы должны выстраиваться, учитывая особенности культуры и менталитета стран, откуда прибывают студенты, а также факт необходимости соблюдения этой категорией студентов белорусских законов, знания и уважения культуры и традиций белорусского народа, взаимодействия с представителями других национальностей и культур, проживающих на территории Республики Беларусь, на принципах толерантности, взаимного уважения и сотрудничества.

Библиографические ссылки

1. К 100-летию БГУ представят новую стратегию развития вуза на ближайшие четыре года [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет. URL: https://bsu.by/news/k-100-letiyu-bgu-predstavyat-novuyu-Strategiyu-razvitiya-vuza-na-blizhayshie-chetyre-goda-d (дата доступа: 01.11.2021).

2. *Плавник Н. К.* Социально-педагогическое и психологическое сопровождение иностранных граждан, обучающихся в высшей коле Республики Беларусь : метод. рек. Минск : РИВШ, 2021.

УДК 37.015.31

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ

И. В. Ракутова

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, социально-гуманитарный колледж, ул. Комсомольская, 18/1, 212030, г. Могилев, Беларусь, rakutova.irina@yandex.ru

В статье представлен опыт использования метафорических ассоциативных карт в рамках преподавания дисциплин психологического цикла в колледже. На примере личного опыта проведения практических занятий автором продемонстрированы возможности использования метафорических ассоциативных карт в обучении будущих специалистов. Использование метафорических ассоциативных карт способствует поддержанию познавательного интереса учащихся к изучению психологии, формированию у них психологических компетенций, мотивирует и направляет учащихся на саморазвитие. Автором отмечено, что метафорические ассоциативные карты могут успешно использоваться преподавателями и учащимися различных специальностей в учебной деятельности.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты; саморазвитие; самосознание; самопрезентация; коммуникация.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS THROUGH THE USE OF METAPHORICAL ASSOCIATIVE MAPS

I. V. Rakutova

Mogilev State University named after A. A. Kuleshov, social-humanitarian college, Komsomolskaya Str., 18/1, 212030, Mogilev, Belarus, rakutova.irina@yandex.ru

The article presents the experience of using metaphorical associative maps in the framework of teaching psychological cycle disciplines to college students. On the example of personal experience of practical classes, the possibilities of using metaphorical associative maps in the training of future specialists are demonStrated. The use of metaphorical associative maps helps to maintain the cognitive interest of students in the study of psychology, the formation of their psychological competencies, motivates and directs students to self-development. The author notes that metaphorical associative maps can be successfully used by teachers and students of various specialties in educational activities.

Keywords: metaphorical associative maps; self-development; self-awareness; self-presentation; communication.

Метафорические ассоциативные карты (МАК) являются эффективным стимулом для обращения к внутреннему миру, прошлому и настоящему опыту, потоку образов и фантазий человека. В профессиональных кругах карты известны под разными названиями: «О-карты», «проективные карты», «терапевтические карты», «интерактивные карты» и другое. Благодаря психотерапевту и издателю Моритцу Эгетмейеру и его издательству «OH-Verlag» карты распространились по всему миру и завоевывают все новых и новых поклонников. На сегодняшний день «О-карты» переведены на многие языки и могут использоваться как сами по себе, так и в любых комбинациях с другими колодами ассоциативных карт.

Авторами отмечено, что МАК - уникальный инструмент и помощник практического психолога. Диапазон применения проективных карт достаточно широк. По мнению ведущего специалиста по МАК в Беларуси, Александра Горобченко, карты могут использоваться как удобный и качественный визуальный материал для проекции психологических феноменов человека. Метафорические ассоциативные карты используются на индивидуальных консультациях, в тренингах, интерактивных беседах, на практических занятиях с детьми и взрослыми, так как позволяют наладить коммуникацию между людьми, создать атмосферу доверия, интереса к самоисследованию и саморазвитию, развивают творческий потенциал личности [1].

Метафорические ассоциативные карты, являясь эффективным проективным средством и визуальным стимулом для личности, могут успешно использоваться преподавателями и учащимися различных специальностей в учебной деятельности.

Способов использования метафорических ассоциативных карт большое количество, их можно найти в методических руководствах, но мне зачастую приходилось адаптировать предлагаемые техники, подстраивать по свой контингент учащихся и создавать свои. Опираясь на личный опыт использования МАК в своей преподавательской деятельности, могу утверждать об их универсальности и результативности. Так, МАК хорошо себя зарекомендовали на практических занятиях в качестве психодиагностического средства. По учебным дисциплинам психологической направленности посредством МАК учащиеся изучали индивидуально-психологические особенности личности (темперамент, характер, ценностные ориентации, направленность), специфику межличностных отношений в группе, лидерские качества и многое другое. Использование метафорических ассоциативных карт всегда на занятиях вызывает огромный интерес учащихся, мотивирует и направляет ребят на саморазвитие и самосознание.

МАК эффективно используется нами как средство самопрезентации. Опираясь на выбранную из колоды карту, учащиеся приобретали умения раскрывать собственный уникальный образ, формировали конструктивное отношение к многообразию собственной личности. Находили общие с собой черты и отличительные характеристики в персонаже, изображенном на карте.

Так, для презентации и самопрезентации мы используем колоды «Метафорические животные», «Портреты и лица», «Дома». Карты помогают успешно налаживать коммуникацию, диалог в учебной группе, способствуют самопознанию и творчеству, их можно назвать зеркалом, отражающим актуальное состояние личности, её трудности и проблемы. Рассмотрим на примере упражнения «Образ личности» возможности использования колоды карт «Портреты и лица» (рисунок 1).

Рисунок 1. Метафорические карты «Портреты и лица»

Цель: формирование умений распознавание личности по портретным описательным характеристикам, налаживание контакта и коммуникации, развитие эмпатии.

Время проведения: 30-40 минут.

Количество участников: учебная группа.

Каждый учащийся, вытянув предварительно бумажку с фамилией своего товарища из группы, должен был подобрать карту с портретом, который более всего ассоциируется с данным человеком. Рассмотрев внимательно карту с портретом, записать и затем озвучить качества загаданного человека. Не следует указывать на внешние признаки (рост, телосложение и т. п.), по которым можно сразу узнать конкретного человека. Выбранный портрет описывается перечислением черт характера, привычек, особенностей, характеризующих именно этого человека (не менее 10). Затем каждый выступает с информацией перед группой. Задача группы – отга-

дать о ком идёт речь. Это интересное и захватывающее занятие, определить загаданного человека, узнать тот образ, который сложился у группы о каждом. Возможно сопоставление разного видения членами группы одного и того же человека.

Хочется поделиться опытом использования ещё одного упражнения направленного на раскрытие своего «Я», развитие самосознания, понимания своих личностных особенностей. Техника «Окно Джохари» - один из наиболее эффективных способов самоанализа, когда учитывается точка зрения другого, чтобы лучше понять себя. В качестве визуального стимула нами использовались метафорические карты из колоды «Метафорические животные» [2].

Модель состоит из четырех квадратов, каждый из которых определяет различную комбинацию. Эти комбинации являются результатом фактов, известных или неизвестных самому себе, а также фактов, известных или неизвестных другим. Каждая зона показывает характеристики, которыми обладает человек (таблица 1).

Таблица 1

Протокол к упражнению «Окно Джохари»

Открыта зона (ты знаешь, и другие знают)	Слепая зона (ты не знаешь, а другие знают)
Скрытая зона (ты знаешь, а другие не знают)	Неизвестная зона (ты не знаешь, и другие не знают)

Открытая зона описывает всё, что человеку и всем другим известно о нём. Например, одногруппники говорят о том, что вы добрый человек. И вы сами признаёте за собой это качество. Почти все черты нашего характера можно внести в открытую зону.

Спрятанная зона включает секреты человека. Например, я знаю, что я боязливая. А другие могут об этом и не догадываться. У каждого из нас есть качества, которые можно записать в эту зону.

Неизвестная зона содержит черты характера, неизвестные ни самому человеку, ни другим людям. Эти качества могут проявиться в определённой ситуации.

Слепая зона описывает качества человека, которые известны другим, но неизвестны ему самому. Человек может не знать или не признавать некоторые черты своего характера. Но именно они могут стать поме-

хой на пути к достижению цели. Поэтому изучению слепой зоны нужно уделить особое внимание.

Посредством колоды «Метафорические животные» мы провели исследование скрытых качеств учащихся (рисунок 2).

Рисунок 2. Колода МАК «Метафорические животные»

Каждый учащийся вытянул «вслепую» по 2 карты, а так как учащиеся сидят по двое, получилось 4 карты на парту. После того, как все получили карты и их открыли, начали исследование. «Окно Джохари» заполняется по часовой стрелке, начиная с открытой зоны. Задание было таковым: описать животное, которое попалось на карте. Например, бабочка – грациозная, яркая, необычная. После описания двух карт в полях «открытая зона» и «слепая зона», мы попросили сидящих рядом ребят поменяться картами, и, следовательно, заполнять следующие поля «неизвестная зона» и «спрятанная зона». После провели беседу о получившихся результатах. Многие из ребят открыли новые для себя качества, которые раньше не знали, объяснив это тем, что просто не замечали такого за собой. Учащиеся отметили, что психодиагностика посредством использования карт «Метафорические животные», помогла им осознать, что каждый человек имеет скрытые личностные качества, о которых сам и не подозревает. Проведенное исследования помогло данные качества вскрыть.

На примере авторского упражнения «Стороны моего Я» рассмотрим еще один способ использования колоды «Метафорические животные» (см. таблицу 2).

Таблица 2

Протокол к упражнению «Стороны моего Я»

	Описание животного на картинке, характеристика животного	Каковы его сильные стороны?	Каковы его слабые стороны?	Какие характеристики животного похожи на ваши черты?
Животное № 1				
Животное № 2				
Животное № 3				

В данном упражнении, учащимся предлагалось выбрать 3 карты с животными, которые более всего им импонируют, привлекают. Например, человек выбирал в первую очередь, единорога, во вторую – кота, в третью – черепаху. Затем необходимо было заполнить протокол к упражнению для лучшего осознания сторон своей личности. В любом случае, выбранные карты – это собственные образы, известные и неизвестные стороны личности. Карты помогли исследовать разные грани себя, так как образ животного представляет собой метафору самого человека.

Вторым этапом практической работы стало исследование социального образа личности, т.е. того, как видят учащихся окружающие, в первую очередь, одногруппники. Для этого каждый учащийся, вытянув предварительно бумажку с фамилией своего товарища, должен был подобрать карту, с которой у него ассоциируется этот человек. Рассмотрев внимательно карту с животным, записать, а затем озвучить группе качества животного. Задача группы – отгадать о ком идёт речь. Это интересное и захватывающее занятие, определять загаданного человека, узнавать тот образ, который сложился у группы о каждом.

На третьем этапе работы с картами учащимся предложено изучить межличностные предпочтения в группе и создать имидж команды. Для этого были определены микрогруппы – по сходству выбранных животных. Так, выделились: «хищники», «животные, живущие в воде», «птицы», «домашние животные». Проанализировано, какие сходства имеют входящие в группу животные, по каким чертам они напоминают ребят, входящих в данную группу. Обсуждалось взаимное положение учащихся, степень близости, отношения лидерства/подчинения. Интересно, что при этом, отмечались такие качества ребят, на которые никогда раньше не обращали внимание.

В конце практического занятия обязательным является проведение рефлексии. Обсуждается, что понравилась, что не понравилось, какие открытия были сделаны?

Наш опыт использования метафорических ассоциативных карт на практических занятиях показал высокую их эффективность в формировании психологических компетенций будущих специалистов. В частности, в развитии умений самоанализа и самопрезентации, эффективной коммуникации и взаимодействия.

Библиографические ссылки

1. *Евменчик М. С., Горобченко А. Е.* Метафорические ассоциативные карты в работе практического психолога // Псіхалогія. 2010. № 1 [Электронный ресурс]. URL: http://www.b17.ru/article/438 (дата обращения: 01.11.2022).

2. *Кононова Л. И.* Метафорические животные. Ассоциативные карты. Санкт-Петербург; Москва : Речь, 2020.

УДК 159.9.072

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

И. И. Рифицкая

Белорусский государственный экономический университет
пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, irina.rifitskaya@maik.ru

В данной статье рассматриваются вопросы профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Проблема исследования заключается в определении путей повышения эффективности процесса формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательных учреждений системы высшего профессионального образования в ходе осуществления их профессионально-педагогической деятельности. Накопленный в педагогике профессионального образования значительный теоретический и фактический материал недостаточен для удовлетворения потребности системы высшего профессионального образования в преподавателе с высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности, обеспечивающим формирование конкурентоспособного специалиста. Недостаточно разработаны научно-методические основы формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза как фактора эффективного решения этой задачи.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; компетентность; профессиональная компетентность; преподаватель высшей школы.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER

I. I. Rifitskaya

Belarusian State Economical University
Partizansky Av., 26, 220070, Minsk, Belarus, irina.rifitskaya@mail.ru

This article discusses the issues of professional competence of a high school teacher. The problem of the research is to identify ways to improve the efficiency of the process of formation of professional and pedagogical competence of teachers of educational institutions of higher professional education in the course of their professional and pedagogical activities. The considerable theoretical and factual material accumulated in the pedagogy of vocational education is insufficient to meet the needs of the higher professional education system for a teacher with a high level of professional and pedagogical competence that ensures the formation of a competitive specialist. The scientific and methodological foundations for the formation of professional and pedagogical competence of a university teacher as a factor of effective solution of this problem have not been sufficiently developed.

Keywords: pedagogical activity; competence; professional competence; high school teacher.

В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг качество подготовки специалистов становится главным показателем конкурентоспособности высшего учебного заведения. Одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса, является уровень профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Для современного специалиста важны не столько знания, сколько способность применять их для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и в жизни. При таком подходе знания становятся познавательной базой компетентности специалиста.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. Профессиональная компетентность преподавателя развивается в работе, дальнейшем самообразовании и требует эффективного применения приобретенных знаний и умений в реальной образовательной практике. Причем набор знаний и умений индивидуален и совершенствуется в большей мере самостоятельно. Компетентность специалиста приобретает все большее значение в связи с расширением и усложнением социального опыта, появлением новых форм переработки и получения информации. Серьезные изменения социальной ориентации современного общества, внимание к личности каждого человека как главной социальной ценности предполагает такое построение подготовки в сфере образования, при котором обеспечивает индивидуальный маршрут прохождения всех ступеней непрерывного педагогического образования каждым специалистом в своей области.

Профессиональная компетентность преподавателя – это система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности как педагога и ученого. В психолого-педагогической литературе существует несколько подходов в определении понятия «компетентность»:

- сложное интегративное качество личности, обусловливающее готовность осуществлять некоторую деятельность; это не отдельные знания или умения и не их совокупность, а свойство, позволяющее человеку осуществлять деятельность целиком;
- совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, С. Н. Чистякова и др.);

- личные возможности должностного лица, его квалификация (знания и опыт), позволяющая ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний и навыков (О. С. Анисимов, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев и др.);
- особенность восприятия человека другими людьми, обретение определенного общественного статуса (А. И. Савенков, Р. Стернберг);
- интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности (Г. Селевко) [1].

Профессиональная компетентность преподавателя вуза – интегральное качество его личности, определяющее эффективную деятельность по формированию профессиональной компетентности будущего специалиста и способствующее созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий, саморазвитию личности преподавателя и его педагогического культуротворчества.

Для изучения профессиональной компетентности преподавателей УО «Белорусский государственный экономический университет» была использована методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [2].

По показателю «Мотивационный компонент» высокий уровень продемонстрировали 26,7% преподавателей. Преподаватели с высоким уровнем развития данного критерия продемонстрировали не только осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности, потребность в психолого-педагогическом самообразовании, потребность в совершенствовании профессиональных знаний и в самопознании, но и способность к этому. Преподаватели, продемонстрировавшие низкий уровень потребности в психолого-педагогическом самообразовании, осознании личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности (33,3%), высказывали суждение о том, что в целом для успешной профессиональной деятельности им достаточно имеющегося объема знаний в области преподаваемой дисциплины. Большинство же обследуемых преподавателей продемонстрировали средний уровень развития мотивационного компонента, наличия стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии (40,0%). У данных преподавателей осознание значимости постоянного профессионального самосовершенствова-

ния сочетается с отсутствием адекватной программы действия. Этой категории соответствуют преподаватели, у которых стаж работы более 20 лет. Они считают, что опыт работы в вузе выработал у них интуитивные знания в этой области.

По показателю «Когнитивный компонент» высокий уровень продемонстрировали 30,0 % преподавателей. Наиболее существенным показателем в рамках исследования была именно интегрированность знаний, сочетание предметных и психологических профессиональных знаний, методических знаний и умений. Для преподавателей данной группы типичным является суждение о том, что система знаний о психологии личности и учебной деятельности студентов, психологических закономерностей формирования профессиональной компетенции является обязательной, так как только соединение предметных и психологических знаний может обеспечить успешность учебного процесса в вузе. Данная убежденность имеет адекватное деятельностное выражение, что отражается в логике планирования учебного процесса, форм самостоятельной работы студентов, специфике организации знакомства с новым материалом. Низкий уровень развития интегрированности профессиональных знаний оказался характерен для 20,0 % преподавателей. При наличии системных и разносторонних знаний в области преподаваемой дисциплины, необходимость интеграции предметных и психологических знаний ими не осознается. Отдельные представления о закономерностях профессионального развития в период обучения в вузе присутствуют, но потребности в использовании их в деятельности нет. Характерно суждение о том, что для успешности профессиональной деятельности психологические знания не являются обязательными, успех обучения зависит от глубокого знания преподаваемой дисциплины. Значимость совершенствования психологических знаний не только не осознается, но и предложения развиваться в этом направлении в некоторых случаях вызывают негативную реакцию («Мне это не нужно», «Лучше заняться чем-то полезным», «Более полезным будет совершенствование в области «своей» науки»). Для большинства обследуемых преподавателей характерен средний уровень развития интегрированности знаний (50,0 %). Признавая значимость психологических знаний, они практически не используют их при планировании учебного процесса, ориентируясь в большей степени на логику и структуру «своей» дисциплины.

По показателю «Нравственно-волевой компонент» высокий уровень показали 26,7 % преподавателей. Положительное отношение к процессу учения, критичность мышления, умение доводить начатое до конца, самокритичность позволяет преподавателям развиваться в профессионально-

педагогической деятельности. В деятельности придерживаются единожды разработанного варианта, предпочитают не рисковать, и при этом чувствуют себя максимально уверенно и комфортно.

Проявлением высокого уровня «Гностического компонента» (20,0%) является быстрая реакция преподавателя на постоянно меняющуюся профессиональную ситуацию, неожиданные вопросы студентов вызывают живой интерес, поскольку «позволяют по-новому взглянуть на привычные вопросы». Более того, неожиданные вопросы, дополнительная, в том числе и противоречивая информация, привлекаемая студентами, попытки студентов развернуть дискуссию на занятии воспринимаются преподавателями данной группы как «профессиональная удача». Преподаватели каждый раз склонны оценивать их как новые, нестандартные и поэтому каждый раз анализируют и решают их заново. Постоянное присутствие такой ситуации недоопределенности преподаватели переживают как особую ценность своей профессиональной деятельности, как то, что побуждает к постоянному поиску и не допускает стагнации. Они часто сами провоцируют студентов к высказыванию собственной позиции, организуют обсуждение спорных вопросов, сами активно в нем участвуют, занимая открытую позицию. В подобных ситуациях преподаватели ощущают себя комфортно, ценят их как источник развития. Низкий уровень гибкости мышления и наблюдательности, способности к синтезу и анализу (23,3%) проявляется в негативной реакции (раздражение, досада, растерянность) на нестандартные ситуации. Неожиданные вопросы студентов игнорируются, пресекаются, так как преподавателю трудно отклониться от привычной схемы действия. Во время обсуждения противоречивых вопросов преподаватель чувствует себя достаточно скованно, переживает эмоциональный дискомфорт и стремится настоять на привычной точке зрения. В качестве аргументации своей позиции чаще всего используются «теоретические клише», мнения авторитетов. Преподаватели не склонны к постоянному анализу, поэтому при возникновении нестандартных ситуаций, чаще всего либо просто не замечают их, либо игнорируют, воспринимая как досадное недоразумение. У большинства обследованных преподавателей (56,7%) был выявлен средний уровень развития данного показателя, для которого характерен взгляд на профессиональную ситуацию через призму прошлого опыта, возникающие профессиональные ситуации чаще всего воспринимаются как типичные, повторяющиеся. Преподаватели не склонны каждый раз анализировать их, поэтому нетипичные ситуации распознаются ими не всегда. Как следствие, большинство преподавателей демонстрируют тяготение к готовым схемам действия и реагирования. Для преподавателей с высоким уровнем

организационного компонента и способности к самоуправлению (23,3% и 16,7%) характерно отношение к профессиональным ситуациям как к постоянно меняющейся реальности. Они каждый раз склонны оценивать их как новые, нестандартные и поэтому каждый раз анализируют и решают их заново. У них выражена постоянная потребность и способность к рефлексии. Тщательный анализ проведенного занятия является для них абсолютно необходимым и естественным элементом профессиональной деятельности, они всегда планируют на это время, имеют четкий алгоритм самоанализа, содержащий анализ своей деятельности и собственных профессиональных возможностей. Преподаватели с низким уровнем способности к анализу профессиональной ситуации (26,7% и 30,0%) склонны оценивать профессиональные ситуации как типичные, часто повторяющиеся. Воспринимая и оценивая их в выражениях «каждый раз заново», «каждый раз одно и то же», преподаватели не склонны к постоянному анализу, поэтому при возникновении нестандартных ситуаций, чаще всего либо просто не замечают их, либо игнорируют, воспринимая как досадное недоразумение. Типично мнение, что: «В большинстве случаев анализ не обязателен, если занятие хорошо спланировано, проводилось неоднократно, то это напрасная трата времени». Как следствие, алгоритм анализа не сформирован и затруднен даже при внешнем стимулировании. У большинства обследованных преподавателей был выявлен средний уровень развития данного показателя, для которого характерен взгляд на профессиональную ситуацию через призму прошлого опыта, возникающие профессиональные ситуации чаще всего воспринимаются как типичные, повторяющиеся. Преподаватели не склонны каждый раз анализировать их, поэтому нетипичные ситуации распознаются ими не всегда. Рефлексивные действия осуществляются только в ситуации внешней стимуляции, например, при проведении открытого занятия или неудачно проведенном занятии. Сами рефлексивные действия в большей степени направлены на анализ результативности деятельности и в меньшей степени на анализ собственных профессиональных возможностей и собственных изменений.

На основе анализа полученных данных можно констатировать, что для большинства преподавателей, принявших участие в исследовании, наиболее характерен средний и низкий уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетенции. Обладая глубокими, системными знаниями в области преподаваемой науки, преподаватели чаще всего обладают лишь фрагментарными знаниями по проблеме профессионально-личностного развития студентов, испытывают затруднения с интеграцией предметных и психологических знаний и не всегда осознают

необходимость такой интеграции. На достаточно низком уровне представлена и потребность в творчестве, возникновение творческой активности чаще всего инициируется какими-либо внешними стимулами и без их действия достаточно быстро затухает. Для многих обследуемых преподавателей характерно тяготение к шаблонным способам действия, следование однажды разработанному алгоритму. Для большинства обследуемых преподавателей оказался характерен средний и низкий уровень развития способности к анализу профессиональной ситуации, гибкости и критичности мышления, способности к профессиональной рефлексии, что затрудняет адекватную реакцию на постоянную изменчивость профессиональной реальности.

Библиографические ссылки

1. *Исаева Т. Е., Верескун В. Д.* Преподаватель университета в современном международном образовательном пространстве: квалификационные требования, оценки деятельности и формы вознаграждения. Ростов-на-Дону : РГУПС, 2016.

2. Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы / авт.-сост. Е. Г. Гуцу // Методическое пособие для преподавателей вузов. Н. Новгород : НГПУ, 2011.

УДК [159.942.52+316.627]:364-43

ЭМПАТИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Т. В. Савицкая[1)], Н. Э. Шабанова[2)]

[1)]Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, ул. Чапаева, 30, 210033, г. Витебск, Беларусь, statv2017@yandex.by
[2)]Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, ул. Чапаева, 30, 210033, г. Витебск, Беларусь, natavitebsk@yandex.by

Статья посвящена проблеме формирования эмпатии как компонента коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов по социальной работе. Эмпатия рассматривается как одно из важных профессиональных качеств, обеспечивающее успешность деятельности специалиста по социальной работе, позволяющее понять эмоции, чувства, спрогнозировать поведение человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Однако профессия специалиста по социальной работе является относительно новой и место эмпатии в деятельности специалиста является слабоизученным. Цель исследования: определить уровень эмпатии студентов – будущих специалистов по социальной работе. Выявленные уровень эмпатии и значимость его каналов среди студентов первого курса могут стать основой для определения перспективных путей формирования эмпатии, разработки социальных проектов, направленных на развитие альтруизма, сочувствия, сострадания, сопереживания среди будущих специалистов по социальной работе.

Ключевые слова: эмпатия; социальная сфера; специалист по социальной работе; коммуникативная компетентность

EMPATHY AS A COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS - FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE

T. V. Savitskaya[1)], N. E. Shabanova[2)]

[1)] Vitebsk State University named after P. M. Masherova, st.Chapaeva, 30, 210033, Vitebsk, Belarus, statv2017@yandex.by
[2)] Vitebsk State University named after P. M. Masherova, st.Chapaeva, 30, 210033, Vitebsk, Belarus, natavitebsk@yandex.by

The article is devoted to the problem of the formation of empathy as a component of the communicative competence of students - future specialists in social work. Empathy is considered as one of the important professional qualities that ensure the success of a specialist in social work, which makes it possible to understand emotions, feelings, and predict the behavior of a person in a difficult life situation. However, the profession of a social work specialist is relatively new and the place of empathy in the work of a specialist is poorly un-

derstood. Purpose of the study: to determine the level of empathy of students - future specialists in social work. The revealed level of empathy and the significance of its channels among first-year students can become the basis for identifying promising ways of building empathy, developing social projects aimed at developing altruism, sympathy, compassion, empathy among future social work specialists.

Keywords: empathy; social sphere; social work specialist; communicative competence

В современное науке и практике эмпатию рассматривают как важное профессиональное качество в деятельности педагогов, психологов, психотерапевтов, врачей, консультантов, т.е. профессий в системе «человек – человек» (Армашова А. Б., Богачева О. Ю., Вартанян В. М., Карягина Т. Д., Майленова Ф. Г., Сизикова М. В. и др.). Деятельность специалиста по социальной работе относится к той профессии, успех которой во многом зависит от уровня коммуникативной компетентности специалиста, сформированности коммуникативных качеств. Однако профессия специалиста по социальной работе является относительно новой и место эмпатии в деятельности специалиста является слабоизученным. Представляет интерес диагностика уровня эмпатии студентов – будущих специалистов по социальной работе, а также определение перспективных путей формирования эмпатии. Цель исследования: определить уровень эмпатии студентов – будущих специалистов по социальной работе.

В исследовании изучался уровень эмпатии студентов дневной формы получения образования, обучающихся по специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» в Витебском государственном университете имени П. М. Машерова. В исследовании приняло участие 19 студентов 1 курса. В исследовании была использована методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии».

Карягина Т. Д., анализируя историю разработки понятия «эмпатия», отмечает тот факт, что ученые и практики, представители различных научных школ рассматривают сформированность высокого уровня эмпатии как условие эффективной организации консультативной работы. Тем не менее отсутствует единое четкое представление о содержании понятия. Карягина Т. Д. говорит о преобладании понимания эмпатии в современной психологической науке как «реагирования на чувства, состояния другого человека» и предлагает рассматривать эмпатию как «специфически человеческое, очеловечивающее познание и отношение, исцеляющее соучастие» [1, с. 149, 151]. Ильин Е. П. отмечает, что эмпатия предполагает «такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем» [2, с. 73].

Высокий уровень эмпатии в деятельности специалиста по социальной работе позволяет понять клиента, увидеть ситуацию, проблему, оценить поведение «глазами клиента», сформировать гуманные отношения в процессе оказания помощи человеку, находящемуся в трудной жизненной ситуации.

С целью выявления уровня эмпатии среди студентов – будущих специалистов по социальной работе нами была использована методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» [2, с. 455]. Согласно методике, оцениваются такие каналы эмпатии, как рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы, установки, проникающая способность, идентификация.

Рациональный канал эмпатии характеризует спонтанный, непредвзятый интерес к другому, направленность внимания, восприятия и мышления человека, выражающего эмпатию, на состояние, проблемы, поведение иного человека. Эмоциональный канал эмпатии отражает эмоциональную отзывчивость субъекта эмпатии, способность эмоционально резонировать с окружающими – сопереживать, соучаствовать, «входить» в энергетическое поле партнера. Интуитивный канал эмпатии свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнера, обобщать различные сведения о нем, действовать в условиях дефицита исходной информации, опираясь на собственный опыт. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убеждает себя спокойно относится к переживаниям и проблемам окружающих. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Идентификация – это умение понять другого на основе сопереживаний, способность к подражанию, умение поставить себя на место партнера, что является одним из важнейших условий успешной эмпатии.

В результате проведенного исследования мы проанализировали показатели отдельных шкал и общую суммарную оценку уровня эмпатии у студентов 1 курса специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность»). Оценки по каждой шкале варьируются от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного канала в структуре эмпатии. Для определения уровня значимости каждого из каналов эмпатии у студентов нами были использованы следующие критерии:

1-2 балла – низкий уровень значимости, 3-4 балла – средний уровень, 5-6 – высокий уровень (рисунок 1).

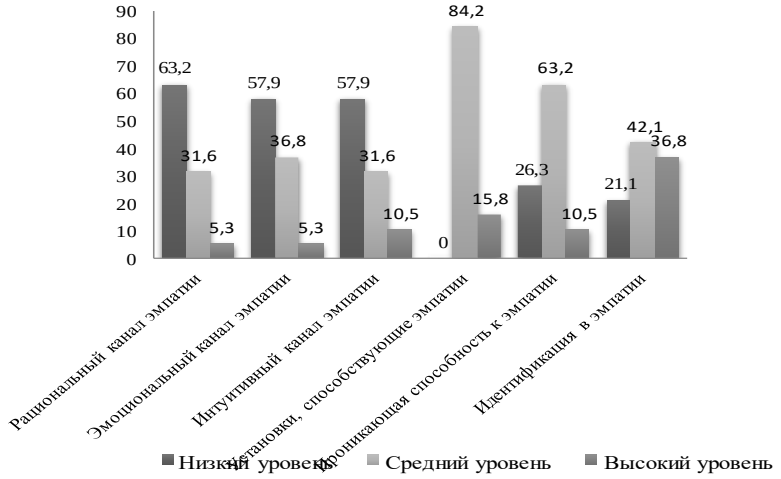


Рисунок 1. Уровни значимости каналов эмпатии

Как видно из диаграммы, у студентов 1 курса низкий уровень значимости имеют рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии; для большинства студентов характерен средний уровень значимости такого канала как установки, способствующие эмпатии; самый высокий уровень значимости имеет идентификация в эмпатии.

В структуре эмпатии значимость каналов представлена на рисунке 2.

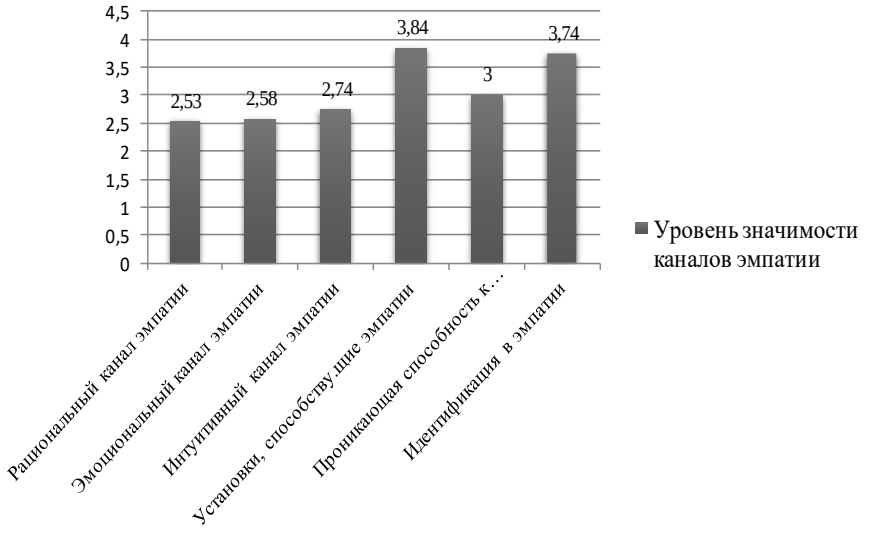


Рисунок 2. Уровни значимости каналов в структуре эмпатии

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что наибольшую значимость для студентов имеют такие каналы как идентификация в эмпатии и установки, способствующие эмпатии, что свидетельствует о легкости, гибкости эмоций в эмпатическом восприятии, способности понимать и готовности переживать проблемы другого человека. Наименьшую значимость среди студентов 1 курса занимают рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии, что говорит о недостаточной направленности внимания на другого человека, недостаточном сопереживании, соучастии и способности видеть партнера.

Общая суммарная оценка результатов позволила определить уровень эмпатии у студентов: очень высокий, средний, заниженный и очень низкий (В. В. Бойко) (рисунок 3).

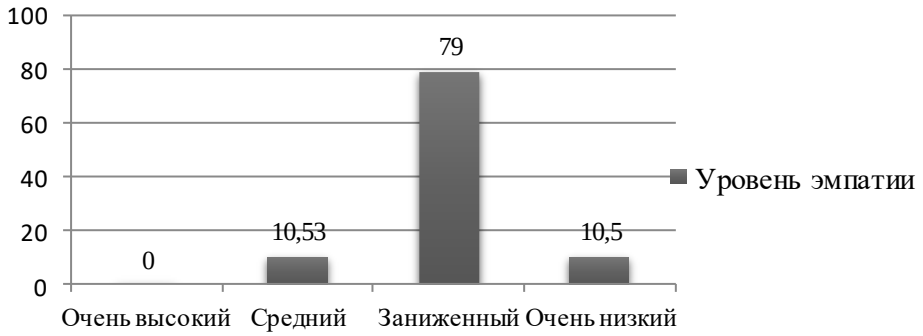


Рисунок 3. Уровни эмпатии

Анализ результатов показал следующее: очень высокий уровень эмпатии среди студентов 1 курса составляет – 0%, средний – 11,7%, заниженный – 82,4%, очень низкий – 5,9%.

Полученные результаты можно объяснить недостаточным опытом общения студентов 1 курса, следствием их недавней ориентированности в школьные годы преимущественно на успешность в обучении, что позволяло им претендовать на поступление в выбранное учреждение образования для получения профессии и делало проблему формирования коммуникативной компетентности не столь актуальной. Кроме того, следует учитывать значимость общения молодежи в сети интернет, с помощью гаджетов. Снижение доли личного общения в непосредственной, реальной обстановке и увеличение доли виртуального общения также отрицательно сказываются на формировании коммуникативной компетентности молодежи.

Результаты исследования, а также специфика приобретаемой студентами профессии специалиста по социальной работе подводят к необходимости повышения уровня коммуникативной компетентности студен-

тов первого курса. Осознание уровня эмпатии позволит выбрать нужный стиль общения и деятельности. Разработка и реализация социальных проектов, образовательных программ, направленных на формирование альтруистических чувств, умения слушать, слышать собеседника, его безусловное принятие, осуществление самоанализа, развитие способности выражать реально переживаемые чувства, сопереживать, сочувствовать – все это будет способствовать повышению уровня эмпатии будущих специалистов социальной сферы (его когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов), созданию ситуации эмоционального комфорта социального взаимодействия.

Библиографические ссылки

1. *Карягина Т. Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2013.

2. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009.

УДК 159.9.072

КОМПЕТЕНЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

М. В. Сидорова

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, m_sidorova@tut.by

Подготовка конкурентоспособной личности является одним из приоритетных направлений развития высшего образования Республики Беларусь. В конкурентоспособность наряду с профессиональной компетентностью, входят и психологические характеристики личности, от которых зависит эффективность будущей деятельности. Среди таких характеристик важное место занимают компетенции межличностного взаимодействия и отношений. В данной статье дано теоретическое обоснование актуальности выбранной темы, представлены результаты экспериментального исследования типов межличностных отношений будущих специалистов, предложены рекомендации по развитию компетенций межличностных отношений в студенческих группах.

Ключевые слова: конкурентоспособность; компетентностный подход; компетенции; межличностные отношения; общение; личностно-профессиональная эффективность.

COMPETENCIES OF INTERPERSONAL RELATIONS AS AN INDICATOR OF THE COMPETITIVENESS OF FUTURE SPECIALISTS

M. V. Sidorova

Belarusian State University, Niezaliežnasci Av., 4, 220030, Minsk, Belarus,
m_sidorova@tut.by

The preparation of a competitive personality is one of the priority directions of the development of higher education in the Republic of Belarus. Along with professional competence, competitiveness also includes psychological characteristics of a person, on which the effectiveness of future activities depends. Among such characteristics, the competencies of interpersonal interaction and relationships occupy an important place. This article provides a theoretical justification of the relevance of the chosen topic, presents the results of an experimental study of the types of interpersonal relationships of future specialists, and offers recommendations for the development of the competencies of interpersonal relationships in student groups.

Keywords: competitiveness; competence approach; competencies; interpersonal relations; communication; personal and professional effectiveness.

Одним из актуальных направлений высшего образования Республики Беларусь является проблема подготовки конкурентоспособных выпускников.

Конкурентоспособная личность – это личность, обладающая не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и определенными личностными характеристиками, позволяющими эффективно организовывать свою деятельность, адекватно воспринимать и решать проблемные ситуации, строить межличностные и деловые отношения с окружающими людьми.

В науке нет единого мнения относительно критериев конкурентоспособности личности. Однако ряд исследователей утверждают, что важнейшими психологическими показателями конкурентоспособности являются компетенции межличностных отношений, взаимодействия и коммуникаций.

Компетенции межличностных отношений, являются личностным образованием, формирующимся в процессе социализации и позволяющим субъекту оценивать окружающую действительность и ориентироваться в ней. Межличностные отношения имеют динамический развивающийся характер, представляя собой один из ведущих механизмов личностного роста и профессиональной эффективности специалиста.

Проблемой межличностных отношений и их влиянием на профессиональную деятельность занимались такие ученые, как Андреева Г. М., Бодалёв А. А., Бурдье П., Герчиков В. И., Егоршин Л. П , Жданович А. А., Зеер Э. Ф., Ильин Е. П., Коломинский Я. Л., Лири Т., Мид Дж., Мясищев В. Н., Парсонс Ф., Савикас М., Сьюпер Д., Шейн Э., Шериф М. и др. Авторы рассматривали проблемы сущности и структуры межличностных отношений, факторы, влияющие на эффективность межличностных отношений в трудовом коллективе, влияние межличностных отношений на карьерный рост специалистов, этапы развития межличностных отношений в трудовом коллективе, проблемы согласованности личности и рабочей среды для обеспечения лучшего взаимосоответствия и т. д.

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и выявить типы межличностных отношений будущих специалистов и разработать рекомендации по развитию компетенций взаимодействия и общения в группах.

Понятие «межличностные отношения» включает в себя субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [1, с. 130]. То есть межличностные отношения – это система установок, ориентаций,

ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга.

Мясищев В. Н. подчёркивал, что отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В данном положении субъективное отношение индивида к людям формируется на основе общественных отношений, то есть выражает некоторую объективность [2].

В свою очередь Г. М. Андреева полагала, что межличностные отношения – неотъемлемый компонент всего общественного сознания. Как и любое явление, межличностные взаимоотношения имеют свою структуру. Под структурой межличностных отношений понимают структуру взаимоотношений в малой группе, включающую когнитивный (познание и восприятие людьми друг друга), эмоциональный (эмоциональные переживания, возникающие при межличностном общении, удовлетворенность собой, другими и трудом), поведенческий (организация взаимодействия для достижения целей совместной деятельности) компоненты [3].

Изучению структуры межличностных отношений свои исследования посвятил Я. Л. Коломинский. Он утверждал, что каждый человек в коллективе занимает определенное место не только в системе деловых отношений, но и системе личных. Личные взаимоотношения никем специально не устанавливаются, они складываются стихийно. Состояние психологической изоляции отрицательно сказывается и на формировании личности человека и на его деятельности [4, с. 56].

Межличностные отношения в рабочем коллективе влияют как на результаты совместной деятельности, так и на проявление индивидуальных и профессиональных особенностей каждого члена коллектива. Отношения в группе должны быть основаны на доверии, сотрудничестве и взаимопомощи, поддержке и доброжелательности, что позволяет решать сложные задачи, обмениваться мнениями, вырабатывать конструктивные решения, профессионально и личностно развиваться. Установление благоприятных в личностном и профессиональном плане межличностных отношений является фундаментом успешной профессиональной деятельности, а профессиональная эффективность каждого человека зависит от сложившихся межличностных отношений в профессиональной группе, членом которой он является. Сформировавшийся тип межличностных отношений является показателем личностно-профессиональной эффективности специалиста и выполняет в группе следующие функции: 1) познавательную, 2) социализирующую, 3) интегративную, 4) экспрессивную,

5) интерактивную, 6) мобилизирующую. Каждая функция обеспечивает объединение членов группы для достижения совместных целей, создание благоприятного социально-психологического климата, а также удовлетворение профессиональных мотивов и потребностей специалиста. Как отмечает Ф. Парсонс, профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств специалиста, знания и построения рабочей среды, а также знания способов их согласования для обеспечения лучшего взаимосоответствия [5].

Исходя из всего вышесказанного, можно констатировать, что существует множество подходов к пониманию сущности межличностных отношений как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Однако в самых общих чертах межличностные отношения можно понимать как совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу, которые позволяют человеку познать себя и окружающую действительность. А в их структуру входят когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Таким образом, на основе теоретического анализа литературы можно выделить следующие компетенции межличностных отношений: индивидуально-личностные особенности, обеспечивающие восприятие и понимание людьми друг друга, эмоциональное самовыражение (умение выражать свои чувства и отношения, способность к критическому мышлению и самокритике, уверенность в себе, мотивация, эмпатия, целеполагание, способность к саморегуляции и самоконтролю, уважение к себе и другим, толерантность, проактивность, саморазвитие), социальные навыки, связанные с организацией совместной деятельности (способность работать в команде, навыки социальной адаптации и мобильности, способность работать со специалистами из других областей, способность к конструктивному разрешению конфликтов, соблюдение договоренностей и этических правил взаимодействия, способность к творческим взаимовыгодным отношениям, способность работать в международном контексте).

Одной из социальных групп, в которой построение межличностных отношений особенно интересно, являются студенты. Зачастую члены этой группы встречаются в том возрасте, когда их взгляды на жизнь только формируются. Важно и то, что все они выходят из разных социальных слоев и с разным опытом взаимоотношений. Возраст студенчества чаще всего приходится на период становления личности, формирования ее мировоззрения и поиск себя. Поэтому, на наш взгляд, межличностные отношения именно в такой группе наиболее интересны для изучения и развития. Также важно то, что качество межличностных отношений в

студенческой группе непосредственно влияет на качество профессиональной подготовки будущего специалиста.

Для выявления типов межличностных отношений студентов нами была использована методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик. В исследовании принимало участие 60 человек (студенты Белорусского государственного университета и Белорусского государственного экономического университета). В данной методике выделено 8 типов межличностных отношений: 1) авторитарный; 2) эгоистичный; 3) агрессивный; 4) подозрительный; 5) подчиняемый; 6) зависимый; 7) дружелюбный; 8) альтруистический. Различия в межличностных отношениях определяются 4 ориентациями: доминирование, подчинение, дружелюбие, враждебность.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о том, что в данной выборке доминируют испытуемые с «альтруистическим» типом отношения к людям (38%). Это говорит о том, что большинство будущих специалистов ориентированы на взаимодействие с другими людьми, оказание помощи и поддержки. Они стремятся соответствовать социальным нормам и правилам взаимодействия в группе, гибки в общении, доброжелательны. Вместе с тем данные студенты хотят постоянно производить хорошее впечатление на других, часто бывают навязчивы в своей помощи, гиперактивны.

Реже в анализируемой выборке встречаются студенты с «дружелюбным» (17%) и «авторитарным» (15%) типом отношения к людям. Преобладание дружелюбного типа межличностных отношений говорит о том, что данные студенты ориентированы на социальное одобрение, стремятся к сотрудничеству, проявляют дружелюбие и доброжелательность в отношениях. Вместе с тем, они тревожны, зависимы от мнения других, постоянно ищут признания у наиболее авторитетных членов группы.

Выраженность авторитарного типа межличностных отношений указывает на присутствие у части студентов таких качеств, как оптимистичность, активность, высокий уровень притязаний, ориентация на собственное мнение, активное воздействие на окружающих, стремление вести за собой, склонность к нравоучениям.

Также в анализируемой выборке встречаются студенты с выраженностью таких типов отношения к людям, как «подчиняемый» (10%), «агрессивный» (8%) и «подозрительный» (7%). Это значит, что часть студентов во взаимодействии с другими людьми застенчивы, скромны, покорны, склонны к самоунижению, уступчивы, пассивны (подчиняемый тип); недоверчивы, замкнуты, критичны по отношению к другим, неудо-

влетворенны своими отношениями в группе, обидчивы, склонны к созданию ситуации напряженности (подозрительный тип); негибки, упорны, убеждены в своей правоте, требовательны, несдержанны, импульсивны, склонны к конфликтам, резки в общении (агрессивный тип).

Совсем у незначительной части студентов данной выборки наблюдается «зависимый» (3%) и эгоистичный (2%) тип отношения к людям. Зависимый тип межличностных отношений характеризуется повышенной тревожностью, зависимостью от мнения других, повышенной конформностью, неуверенностью в себе, исполнительностью, самокритичностью. Студенты с эгоистичным типом межличностных отношений проявляют доминирование над другими, чувство соперничества, критическую настроенность к мнению окружающих, ориентацию на себя.

В зависимости от обстоятельств и конкретных ситуаций испытуемые могут быть настроены как на сохранение благоприятных межличностных отношений, на поиск конструктивных способов разрешения конфликтных ситуаций, так и на разрыв отношений, отстаивая при этом в жесткой форме собственные интересы; им может быть свойственно доминирование и критичность по отношению к другим, а может быть свойственны зависимость, исполнительность и покорность; испытуемые могут, как проявлять активность и высказывать своё мнение, так и быть пассивными, подчиняясь мнению большинства.

На основании теоретического анализа и полученных результатов эмпирического исследования можно сформулировать следующие рекомендации по развитию компетенций межличностных отношений в студенческих группах:

1. Создание благоприятного социально-психологического климата в группах (хорошая атмосфера доверия и сотрудничества обеспечивает интерес к совместной работе и повышает эффективность труда).
2. Развитие эмоционального интеллекта (осознание и обращение к эмоциональным переживаниям, проявление эмпатии, управление эмоциями, использование эмоций для стимулирования мышления).
3. Использование современных педагогических технологий и методов обучения, направленных на развитие критического и творческого мышления, развития учебно-профессиональной мотивации и социальных навыков построения отношений (применение развивающих и проблемных технологий, использование междисциплинарных связей, организация самостоятельной работы, использование коллективных форм обучения).
4. Проведение групповых и индивидуальных, аудиторных и внеаудиторных занятий, направленных на самопознание, самоанализ и саморазвитие, а также на командообразование.

5. Формирование профессионального поведения межкультурной коммуникации (стимулирование интереса студентов к культуре других народов, обучение нахождению точек соприкосновения со студентами разных национальностей, овладение способами взаимодействия в случае возникновения межкультурных барьеров или конфликтов, развитие толерантности и терпимости к культурным различиям).

Библиографические ссылки

1. *Петровский А. В. Ярошевский М. Г.* Психологический словарь. М. : Политиздат, 2003.

2. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. М. : МПСИ, МОДЭК, 2011.

3. *Андреева Г. М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 50-е изд., испр. и доп. М. : Издательство «Аспект Пресс», 2017.

4. *Коломинский Я. Л*. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов. М. : АСТ, 2010.

5. *Чистякова С. Н.* Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 45–50.

УДК 378.14

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В. Н. Синькевич[1)]***, Т. Н. Канашевич***[2)]

[1)] *Белорусский национальный технический университет,*
пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, verasink@yandex.by
[2)] *Белорусский национальный технический университет,*
пр. Независимости, 65, 220013, г. Минск, Беларусь, kanashevich77@gmail.com

В статье раскрывается модель формирования познавательного интереса студентов при изучении педагогических дисциплин. При подготовке современных педагогов важное значение имеет формирование профессионально-педагогической компетентности, что невозможно без устойчивого познавательного интереса к изучению специальных дисциплин, в том числе, педагогики. Однако часто изучение теоретических основ педагогической науки вызывает слабый интерес у студентов, что влечет снижение качества профессиональной подготовки за счет ограниченности понимания причинно-следственных связей педагогических явлений, взаимовлияния различных компонентов педагогической системы, условий эффективности образовательного процесса. Поэтому возникает необходимость определения механизма, стимулирующего у студентов педагогических специальностей устойчивый интерес к изучению педагогики и на его основе продуктивное формирование профессиональной мотивации и профессионально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: формирование; познавательный интерес; мотивация; процессуальная модель; педагогические дисциплины.

MODEL OF FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

V. N. Sinkevich[1)]***, T. N. Kanashevich***[2)]

[1)] *Belarusian National Technical University,*
Niezaliežnasci Av., 65, 220013, Minsk, Belarus, verasink@yandex.by
[2)] *Belarusian National Technical University,*
Niezaliežnasci Av., 65, 220013, Minsk, Belarus, kanashevich77@gmail.com

The article reveals a model of the formation of students' cognitive interest in the study of pedagogical disciplines. In the training of modern teachers, the formation of professional competencies is important, which is impossible without a enduring cognitive interest in the study of special disciplines, including Pedagogics. However, often the study of the theoretical foundations of pedagogical science provokes little interest among students, which entails a decrease in the quality of vocational training due to the limited understanding of the causality relationships of pedagogical phenomena, the interaction of various components of

the pedagogical system, and the conditions for the effectiveness of the educational process. Therefore, it becomes necessary to define the mechanism that stimulate the development of students' pedagogical specialties of a enduring interest in the learning Pedagogics and on its basis the productive formation of professional motivation and professional competencies.

Keywords: formation; cognitive interest; motivation; procedural model; Pedagogical disciplines.

Одной из актуальных задач системы образования является подготовка педагогов, владеющих современными научными знаниями, способных творчески мыслить, постоянно совершенствоваться в условиях информационного и технико-технологического прогресса. Для реализации данной задачи содержание педагогического образования должно быть открыты и развивающимся (ориентироваться на перспективные потребности развития личности и общества), иметь действенный характер (быть научным и экспериментально проверенным); проблемный (провоцировать обучающихся переосмысливать свои представления и знания), и продуктивный характер (приводить обучающихся к новым идеям и решениям).

Решение данных задач невозможно только посредством корректировки содержания педагогического образования, необходим комплексный подход, при котором значительное внимание будет уделено и проблеме формирования у студентов устойчивого познавательного интереса к изучению специальных дисциплин, будущей педагогической деятельности.

Проблема подготовки современных педагогов актуальна и для Белорусского национального технического университета (БНТУ), поскольку на инженерно-педагогическом факультете ведется подготовка педагогических кадров для учреждений среднего специального образования строительного, машиностроительного и энергетического направлений с присвоением квалификации педагог-инженер. По результатам опроса 59-ти студентов второго курса инженерно-педагогического факультета БНТУ до начала изучения ими педагогики отмечают данную дисциплину как интересную всего 11,9% опрошенных, считают полезной эту дисциплину для будущей профессиональной деятельности только 23,8% респондентов. Такое положение свидетельствует о том, что для подготовки квалифицированных педагогов для учреждений среднего специального образования при преподавании педагогики необходимо подобрать такой методический инструментарий, который обеспечит не только глубокие предметные знания, но и позволит сформировать устойчивый интерес и внутреннюю мотивацию к изучению специальных педагогических дисциплин на более старших курсах.

Развитию мотивации студентов к педагогической деятельности и педагогическим дисциплинам посвящено значительное количество работ.

Нами проанализированы исследования по данной тематике за последние 15 лет, что позволило выделить наиболее актуальные направления. К ним относятся:

- определение педагогических условий развития познавательной мотивации у студентов (Л. В. Ненастьева);
- формирование мотивации обучающихся к педагогической деятельности (А. В. Торхова, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Т. И. Евменова и др.);
- формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов в профессионально-педагогическом образовании (Ю.А. Богомолова, А. Д. Ступникова);
- самоорганизация учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики (Г. В. Коган, А. Т. Цветкова);
- развитие познавательного интереса к педагогической науке (Э. А. Биштова) и др.

Таким образом, проведенные ранее исследования свидетельствуют о признании существенного влияния мотивации на качество подготовки будущих специалистов, об интересе исследователей к данной теме. При этом особого внимания заслуживает определение механизма стимулирования у студентов устойчивого познавательного интереса к изучению специальных (профессионально значимых) дисциплин как основы для формирования профессиональной мотивации. Механизм в данном контексте понимается нами как совокупность взаимосвязанных компонентов, определяющих характер необходимого педагогического воздействия и последовательность требуемых действий.

Для выделения конкретных этапов в развития интереса нами проанализированы ряд исследований, среди которых наибольший интерес вызвали работы А. Н. Леонтьева, Г. И. Щукиной, Н. Г. Морозовой, Н. И. Божович, А. К. Марковой, P. R. Pintrich, S. Hidi, K. Ann Renninger, B. D. Jones, J. W. Osborne.

Проанализированные работы позволяют следать вывод о том, что развитие мотивации к изучению того или иного содержания включает этап ситуативного (непродолжительного) и этап индивидуального (устойчивого) интереса, переход от одного этапа ко второму зависит от глубины осознания значимости определенной предметной области для самореализации человека.

Для определения характера необходимых качественных изменений в преподавании педагогики на инженерно-педагогическом факультете БНТУ, выбора наиболее эффективных методических приемов целесообразно не только изучить общие законы развития мотивации, но выявить

направленность познавательных интересов будущих педагогов-инженеров. С этой целью нами использовалась методика «Мотивация учебной деятельности» И. С. Домбровской.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что у студентов ИПФ наибольший интерес вызывают:

- новые факты (k≈3,48, максимальное значение 4);
- материал, способствующий открытию перспективы будущей профессиональной деятельности (k=3,49);
- действия, вызывающие одобрение преподавателя (k=3,44);
- сведения, ценные для социального благополучия и прогресса, а также полезные для самосовершенствования (k=3,32);
- задания на отыскание смысла в получаемых знаниях и понимание закономерностей явлений (k=3,17) [1].

Данные мотивационные ориентации студентов во многом пересекаются с принципами проектирования образовательного процесса, сформулированные P. R. Pintrich, в которых отражена связь с эффективностью, контролем, интересами, ценностями и целями.

На основании проведенных исследований нами предложена процессуальная модель формирования познавательного интереса у студентов, включающая четыре последовательных этапа.

Первый этап – привлечение внимания студентов к теме и возбуждение интереса к ней. Этот этап связан с обращением, активацией внимания к явлению, которое в последствие подвергнется изучению. Для возбуждения познавательного интереса важно сделать заметными полезные факты.

Интерес обычно определяется как состоящий из когнитивного (обращенное внимание) и аффективного (положительные эмоции) компонентов. Поэтому на этом этапе стоит позаботится о факторах, которые привлекают непроизвольное внимание студентов к теме и вызывают положительные эмоции. Активации внимания способствуют яркие факты, неожиданные удивительные решения, необычная подача информации, создание интриги. Этот этап является краткосрочным, преимущественно внешне организуемым, его задача – лишь пробудить интерес.

На втором этапе главной задачей становится удержание внимания и «разжигание» познавательного интереса к конкретной области знания. Решению этой задачи будет способствовать указание, подтверждение значимости изучаемого содержания, его необходимости для профессиональной деятельности и повседневной жизни. Этот этап требует больше времени и использования менее эффектных, но содержательно более глубоких методических приемов: демонстрации, убеждения, доказательства, реального примера, подтверждения и т. п. Он предполагает взаимо-

действие обучающего и обучающегося с ведущей ролью педагога, при этом важное значение имеет поддерживающая и направляющая оценка учебной деятельности: комментарии, отзывы и рекомендации, содержащиеся в оценке преподавателя.

Третий этап – влияние на отношение студентов к изучаемой предметной области в целом, на установки, убеждения, ценности. На третьем этапе интерес к проблеме сохраняется и снова возникает, но уже на основе обобщенного, развернутого изложения. Определение личностной ценности информации в конкретных условиях связано с формированием стремления к ее изучению. Для этого необходимо обеспечить предъявление обучающимся учебного содержания корректно структурированного, достаточного для глубокого понимания и подразумевающего посильную интеллектуальную деятельность. На этом этапе сохраняется значимость развернутой педагогической оценки.

Четвертый этап – преобразование внешне организованной поисковой деятельности студентов во внутреннюю, связанную с постановкой студентами личностных и познавательных целей. Он требует правильной организации учебно-познавательной, поисковой деятельности студентов, которая формирует глубокий и устойчивый интерес, способствует развитию внутренней мотивации к познанию. Важно отметить, что такая деятельность сама по себе не ведет к развитию познавательного интереса. Необходима целая система подготовительной работы, рассмотренная нами как состоящая из трех предшествующих этапов.

Дальнейшее развертывание познавательной деятельности связано с привлечением прежнего опыта, знаний, актуальных интересов и мотивов студентов к постановке ими познавательных целей, определением и принятием задач, планированием и организацией целенаправленного поиска их решения, контролем и оценкой. Взаимодействие с педагогом может быть построено на индивидуально-консультативной основе, учебная деятельность становится преимущественно самостоятельной.

Таким образом, можно сделать вывод, что для повышения мотивации студентов инженерно-педагогического факультета к изучению педагогических дисциплин целесообразно учитывать общую специфику развития познавательного интереса, направленность личностных интересов обучающихся, создавать условия для открытия студентами возможности постановки познавательных и личностно значимых целей в предметном содержании, что и представлено в разработанной нами процессуальной модели. Необходимо обеспечить новизну и разнообразие в учебных задачах и мероприятиях, стремиться к тому, чтобы сделать каждое учебное занятие неповторимым.

Библиографические ссылки

1. *Канашевич Т. Н., Синькевич В. Н*. Особенности формирования познавательного интереса студентов к изучению педагогических дисциплин // Адукацыя і выхаванне. 2018. № 4. С. 50–56.

УДК 796.06

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ «ВЫГОРАНИЯ» У ТРЕНЕРА В ВОЛЕЙБОЛЕ

В. В. Царун

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
ул. Советская, 104, 246006, г. Гомель, Беларусь, tsarun.vitalii@gmail.com

В данной работе раскрывается необходимость предупреждения эмоционального «выгорания» тренеров, тренирующих волейболистов. Раскрывается комплекс профилактических мер и последовательность всех действий тренера, проходящих на протяжении всего тренировочного и соревновательного цикла по предупреждению выгорания, раскрываются особенности каждого предупреждающего компонента.

Ключевые слова: «Выгорание»; тренер; команда; эмоции; чувства; тренировка; соревнования.

PREVENTION OF COACH'S «BURNOUT» IN VOLLEYBALL

V. V. Tsarun

Frantsisk Skorina's Gomel State University, Sovetskaya Str., 104, 246006,
Gomel, Belarus, tsarun.vitalii@gmail.com

This article reveals the need to prevent emotional "burnout" of coaches who train volleyball players. The complex of preventive measures and the sequence of all the actions of the coach that take place throughout the training and competition cycle to prevent burnout are revealed, the features of each warning component are revealed.

Keywords: «Burnout»; coach; team; emotions; feelings; training; competitions.

Люди вне спорта даже не представляют сколько усилий и времени тренер тратит на тренировочный процесс, подготовку к нему, подготовку к играм, турниру, сезону. В спорте высших достижений основным кандидатом на моральное опустошение или выгорание является, прежде всего, тренер. Так как над всем тренерским коллективом довлеет результат, необходимость постоянно добиваться побед как в отдельной игре, так и турнире в целом. Тренерский состав постоянно сталкивается с проблемами и барьерами разного толка: держать постоянно дисциплину, прилаживать всегда максимум усилий, много переездов, а также зачастую в процесс вмешивается руководства команды. Тренерам приходится находиться большое количество времени в зале, анализировать, принимать решения.

Спортивные тренеры вписываются в структуру человеческой сферы обслуживания или профессий помощи (система человек-человек) и могут быть отнесены к числу кандидатов на выгорание.

Жизнедеятельность тренеров осуществляется в среде, которая имеет дополнительные стрессоры, такие, как высокий прессинг для победы и выполнения роли; административное и родительское вмешательство или безразличие; дисциплинарные проблемы; различные типы людей, с которыми тренеры имеют дело; разнообразие ролей, которые они выполняют.

Существуют различные определения выгорания, однако в наиболее общем виде оно рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов межличностных отношений. Поэтому данный феномен обозначается рядом авторов понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать его в аспекте личностной деформации работника под влиянием длительного профессионального стресса. В данной связи целесообразным будет понимать выгорание как синдром эмоционального истощения, потери восприятия собственной личности и снижения самоопределения личностных качеств, которое может произойти у тех, кто работая, общается, взаимодействует, управляет людьми в той или иной степени.

Ключевой аспект синдрома выгорания – это возрастание чувства эмоционального истощения. Когда эмоциональные ресурсы исчерпаны, люди начинают ощущать свою неспособность удерживаться на должном психологическом уровне, у них снижается эмоциональный тонус, появляются неадекватные реакции, раздражительность и т. д. Еще один негативный аспект синдрома выгорания – развитие деперсонализации – обезличивание, отчуждение, т. е. потеря собственного достоинства, появление негативного циничного отношения к окружающим, нетерпимое, авторитарное поведение во взаимоотношениях. Третий аспект синдрома выгорания – снижение самоопределения личных достижений, что приводит к привычке оценивать самого себя крайне отрицательно, особенно при выполнении взаимодействий

Всех тренеров можно разделить на две категории:

Первую категорию можно охарактеризовать как специалисты с повышенной тревожностью относительно ответственности. Им свойственна забота о своих спортсменах.

Вторая категория – это тренера со строгим контролем всех командных процессов. Свойственен авторитарный стиль работы, строго ориентированный на достижение всех поставленных целей.

Тренеры, относящиеся к первой категории более подвержены выгоранию, так как у специалиста первой категории наблюдается зачастую потеря главной роли в тренировочном и соревновательном процессе. Менее подвержены тренера второй категории, но у таких специалистов наблюдается выгорание, когда теряется взаимосвязь всего процесса в волейболе с поставленной целью на игру, серию игр, сезон.

Существуют различные способы предупреждения выгорания, которые направлены на помощь тренерским кадрам в волейболе и способны помочь во всех компонентах игры и тренировок:

1.Определить краткосрочные задачи тренировочного и соревновательного характера. Определение таких задач обеспечивает обратную связь между тренерским составом и игроками, повышение мотивации к будущим занятиям. Выполнение таких задач влечёт за собой более легкое восприятие всего процесса в целом, выполнение соревновательных установок. К примеру, у команды получился хороший сезон, тренер может ставить краткосрочную задачу просто получить удовольствие от игры. Так специалист снизит монотонность и закрепощенность, повысит мотивацию к следующему сезону.

2. Коммуникация. Когда тренерский состав постоянно в поиске новых идей, находится в тесном контакте с другими тренерами, то вероятность выгорания снижается и менее выражены упаднические настроения. Поэтому многие спортивные психологи поддерживают стремление тренера к тому, чтобы специалист делился своими эмоциями, чувствами, переживаниями с игроками, другими тренерами, администрацией команды. Когда вы выражаете свои мысли, чувства к игре, эмоции во время тренировочного и соревновательного процесса, то это положительно сказывается на всех командных процессах и вызывает только поддержку и доверие всех членов команды.

3. Использование пауз и переключений на другой вид деятельности. Для физического и психологического баланса командного и личного важно переключиться на другой вид деятельности или отдых. Это поможет переосмыслить подходы к работе, подойти к поставленным задачам со свежим взглядом, найти место для новых идей, более креативно мыслить. Работники отрасли спорта высших достижений подвержены каждодневному стрессу, в связи с постоянным требованием результата, поэтому правильное распоряжение отдыхом однозначно поможет тренеру посмотреть на свою работу со стороны и правильно провести анализ своей профессиональной деятельности.

4. Применение способов саморегуляции в тренировочной и соревновательной обстановке. Это очень тонкая способность тренера чувство-

вать своё внутренне состояние и правильно управлять своей внутренней регуляцией. Тонкое ощущение таких психологических навыков, как релаксация, идеомоторная тренировка, определение внутренних целей, положительная внутренняя речь, поможет тренеру избежать стрессовых ситуаций, правильно выбрать дальнейшую деятельность, верно оценить ситуацию. Это в значительной степени поможет избежать «выгорания». Например, специалист при помощи тонкой идеомоторной работы смоделировал игру, что в свою очередь помогло достигнуть победы.

5. Контроль состояния после тренировочных занятий и соревнований. Каждый тренер знает, что после тренировок и соревнований необходимо адекватно провести анализ своих действий, воспользоваться нужными эмоциями, контролировать как предсоревновательное, так и после соревновательного чувства тревожности и напряжения. Нужно также обращать внимание на поток своих эмоций после игры для будущего верного реагирования, что позволит тренеру совершенствоваться. Тренеру необходимо постоянно проводить не только анализ своих технико-тактических действий, но и осуществлять контроль своего состояния, направленного на команду, проводить различные положительные воздействия на себя и игроков психологического характера, передавать эмоции команде, болельщикам, администрации.

Существует множество сложностей, вызывающих «выгорание»: потеря мотивации, недостаточное финансирование, моральное истощение, недоверие администрации. Задача тренера состоит в том, чтобы при помощи вышеописанных предупреждающих мер, постоянно вести борьбу с собой, находить силы и эмоции для профессиональной деятельности, что в свою очередь приведёт к профессиональному росту тренера.

Библиографические ссылки

1. *Бабич О. И.* Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания. Иркутск : ИПКРО, 2011.
2. *Беляев А.В., Савин М.В.* Волейбол: Учебник для институтов и академий физической культуры. М. : СпортАкадем-Пресе, 2006.
3. *Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999.
4. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром «выгорания»: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005.
5. Волейбол: Учебник для высших учебных заведений физической культуры / Под ред. А. В. Беляева, М. В. Савина. М. : «Физкультура, образование, наука», 2000.
6. *Гогунов Е. Н., Мартьянов Б. И.* Психология физического воспитания и спорта. М. : AKADEMIA, 2000.

7. *Журавлева Г.* Эмоциональное выгорание в педагогической деятельности и способы его профилактики // Народ. образование, 2008. № 5. С. 114–120.

8. *Марков К. К.* Руководство тренера по волейболу. Иркутск, 2000.

9. *Платонов В.* Моя профессия – игра. Книга тренера. СПб. : Издательство «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2007.

10. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия. СПб. : Питер, 2002.

11. *Kroll W.,* Gunderscheim J. Stress factors in coaching. Coaching Scie. Update. 1982. P. 49.

УДК 378.016, 378.147

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭФФЕКТИВНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОТЕНЦИАЛА ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ

И. Л. Шевлякова-Борзенко

Университет Хучжоу, Вторая кольцевая восточная улица, 759, 313000, г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай, shevljakova@mail.ru

На основе анализа тенденций развития образовательной среды общего среднего образования определен ряд факторов, которые обусловливают результативность подготовки будущих педагогов к эффективному использованию потенциала школьной образовательной среды инновационного типа. К числу таких факторов отнесены: обновление содержания высшего педагогического образования в направлении его диверсификации (в том числе через обращение к опыту теоретических исследований и образовательных практик разных стран мира, связанных с проектированием, реализацией и оценкой инновационных образовательных сред); усиление внимания к развитию проектной и исследовательской культуры и компетентности будущих педагогов; включение студентов во время обучения в вузе в проектирование и развитие системы инновационного партнерства как неотъемлемой части деятельности школы, ориентированной на достижение целей опережающего образования.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; педагог; конвергентная образовательная среда; содержание образования; проектная и исследовательская культура педагога; развивающая коммуникация; инновационные обучающие среды.

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE EFFECTIVE USE OF THE OPPORTUNITIES OF AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: KEY FACTORS

I. L. Shauliakova-Barzenka

Huzhou University, No 759 Erhuandong Road, Wuxing District, Huzhou, China, 313000, shevljakova@mail.ru

Based on the analysis of trends in the development of the educational environment of general secondary education, a number of factors that determine the effectiveness of training future teachers to use the potential of the innovative school educational environment have been identified. Among such factors are: updating the content of higher pedagogical education in the direction of its diversification, including by referring to the experience of theoretical research and educational practices from around the world related to the design, implementation and evaluation of the effectiveness of innovative educational environments; Strengthening practical attention to the development of project and research culture and competence of future teachers; the inclusion of students already during their studies at the

university in the transformation of socio-cultural networking, which is an integral part of the school's activities, into a system of innovative partnership focused on the goals of advanced education.

Keywords: higher pedagogical education; teacher; convergent educational environment; educational content; project and research culture of the teacher; developing communication; innovative learning environments.

Специфика развития высшего педагогического образования в числе прочего в последние два десятилетия обусловлена тектоническими – концептуальными, содержательными, структурно-функциональными – трансформациями национальных образовательных систем под влиянием процессов, которые ведут к формированию новой стадии развития информационного общества – *сетевого социума*.

На общеметодологическом уровне одной из наиболее значимых тенденций, связанных с изменением самого способа организации образования как части современного социокультурного воспроизводства, является снятие «междисциплинарных, межнаучных, межотраслевых барьеров, что вызывает сдвиг от узкой специализации науки, экономики, образования к их конвергенции на основе информационно-коммуникационных технологий» [1, с. 6]. Отталкиваясь от понимания конвергенции как сближения свойств и появления сходных признаков у независимых друг от друга явлений, российские исследователи А. М. Кондаков и И. С. Сергеев предпринимают попытку обосновать подходы к построению *конвергентной образовательной среды* как принципиально новой модели образования [2]. В этом случае к параметрам образовательной среды инновационного типа (согласованность со стратегическими целями и содержанием образования опережающего типа; социально ориентированный созидательный потенциал; природосообразность; целесообразная инновационность; многофункциональность; трансформируемость, мобильность и адаптивность; персонализированность и др.) добавляется свойство *конвергентности*, основанное на «слиянии пространств общего, дополнительного и профессионального образования; подлинной, виртуальной и дополненной реальности» [1, с. 9]. Следует, однако, обратить внимание, что указанная конвергентная среда в перспективе из собственно образовательной должна стать социокультурной в самом широком смысле, то есть объединяющей «пространства реального и виртуального образовательно значимого взаимодействия» [1, с. 21].

Согласно подсчетам экспертов, учащиеся в рамках обязательного образования (для Беларуси это девятилетнее общее базовое образование) в среднем к их 15 годам проводят более 7500 часов на территории школы.

В аналитических и концептуальных материалах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) даже физическая среда обучения определяется не только как физические пространства (включая формальные и неформальные), в которых взаимодействуют учащиеся, учителя, контент, оборудование и технологии, но и как *результат взаимодействия* между физическими ресурсами (учебными пространствами, материалами и технологиями), контентом, учащимися, преподавателями, руководством, обществом.

Совершенствование пространственно-предметной (физической) среды школ с начала 2000-х годов в большинстве развитых стран ориентировано на:

- сотрудничество проектировщиков, заказчиков, производителей и потребителей образовательных услуг при создании новых зданий либо существенной реконструкции уже существующих (архитекторы, дизайнеры и строители ориентированы на учет новейших педагогических концепций и пожелания школьной администрации, учителей, учащихся и т. д.);
- развитие в направлении универсальной многофункциональности, с одной стороны, и максимального расширения, «размыкания» среды школы в культурно-образовательное пространство (когда здания и территории учреждений образования изначально наделяются функциями коммуникативного и культурного центра жизни местного сообщества) с другой;
- последовательную реализацию принципа антропоцентричности собственно среды как своего рода «экосистемы», обеспечивающей обучение, воспитание и развитие личности ребенка в условиях информационного общества, со всеми его новыми возможностями и рисками.

Анализ современных концептуально-программных документов, образовательных стандартов, учебных планов, учебных программ, действующих в разных странах[1], позволяет говорить о достаточно четкой и последовательной переориентации с начала 2000-х годов содержательного компонента образовательной среды в странах, которые демонстрируют высокие результаты в ходе различных сравнительных международных исследований, на *компетентностный тип содержания образования*. То есть речь идет не просто об увеличении доли практико- («жизненно») ориентированных заданий на разных этапах обучения в школе, но о насыщении образовательного процесса видами деятельности, сложная со-

[1] Нами были проанализированы соответствующие документы, обеспечивающие обучение на уровне общего среднего образования в Австралии, Беларуси, Великобритании, Китае, Польше, России, Сингапуре, Украине, Финляндии, Швеции, Эстонии.

вокупность которых в результате должна привести к согласованному формированию комплекса предметных, метапредметных и личностных компетенций. Компетенции эти интересуют заказчиков образовательных услуг как необходимое условие формирования у выпускников школ навыков XXI века.

Очевидно, что парадигмальные сдвиги содержания образования предполагают такие же значительные – концептуальные – изменения в методическом компоненте образовательной среды. В числе прочего это связано с тем, что одним из факторов обретения образовательной средой ее нынешнего качества становится информатизация образования. В смысле ресурсного обеспечения (прежде всего, с точки зрения учебно-методического и материально-технического компонентов) речь идет о некоем глобальном переходе от «ламповой» школы к «цифровой».

В связи с цифровизацией образовательной среды существенно расширяется перечень компонентов учебно-методического обеспечения образовательного процесса и, соответственно, самой образовательной среды. Наряду с традиционными для отечественной школы компонентами учебно-методических комплексов (УМК) в соответствующий ряд оказываются включенными, например, информационно-коммуникационные образовательные платформы, образовательные сервисы, цифровой образовательный контент и др. Более того, расширяется круг разработчиков инновационного контента. Так, в Эстонии одним из важных компонентов цифровой компетенции учащихся гимназий и профессиональных учебных заведений (IV уровень общего образования) становится способность к цифровому контентному творчеству, когда учащийся самостоятельно создает, изменяет и развивает цифровой контент, созданный им самим и другими, в различных форматах; речь идет о контенте «нового, особого типа на различных платформах и в различных средах (например, короткометражный фильм, представляющий специальность и/или область интересов сайт и т. д.)» [3].

Насыщение образовательной среды разного рода информационно-коммуникационными компонентами (учебными материалами, технологиями, устройствами и т. д.) влечет трансформацию методов и форм организации образовательного процесса и управления им, а также существенным образом влияет на специфику образовательной коммуникации. По мнению И. В. Абанкиной, сама «экосистема онлайна делает ее агрегатором точкой сборки самых разных возможностей, активностей и внешних ресурсов. Похожий подход уже известен как метод перевернутого класса – когда главную роль на уроке играет не лекция, а обсуждение, практиче-

ская и творческая работа. Теперь перевернутой оказывается вся школа» [4].

Наиболее перспективным с точки зрения достижения целей опережающего образования сегодня видится так называемый *гибридный подход к организации образовательного процесса*. По отношению к образовательной среде это означает некое сбалансированное сочетание традиционных и инновационных компонентов (здесь – методов и технологий обучения, воспитания и развития), онлайн и оффлайн составляющих.

Анализ тенденций развития образовательной среды общего среднего образования позволяет определить наиболее значимые в ближайшей перспективе факторы, которые обусловливают готовность будущих педагогов к эффективному использованию потенциала образовательной среды инновационного типа:

1. Обновление *содержания* высшего педагогического образования в направлении его диверсификации. Речь идет, прежде всего, о формировании у будущих учителей профессионального мышления, своего рода «педагогической ментальности» *неоренессансного типа*. Мы имеем в виду отношение не только к преподаваемому молодым педагогом учебному предмету, содержание которого вбирает самые «неожиданные» связи тех или иных знаний с окружающим миром и другими отраслями научного знания и жизнедеятельности человека, но и к пониманию собственной роли в школе, образовательная среда которой стремится к превращению в образовательную экосистему как пространство личностного развития и социализации для всех субъектов образовательного процесса. Это может быть достигнуто, в числе прочего, через более широкое обращение в разных сегментах образовательного процесса (как процесса взаимосвязанных обучения, воспитания и развития личности) к опыту теоретических исследований и образовательных практик разных стран мира, связанных с проектированием, реализацией и оценкой эффективности инновационных образовательных сред.

2. Усиление практического внимания к *развитию проектной и исследовательской культуры и компетентности будущих педагогов* уже на самых ранних этапах их обучения в вузе. Это может быть достигнуто как за счет их усиления значимости соответствующих компонентов в различных учебных дисциплинах, так и за благодаря вовлечению студентов в соответствующую деятельность вне аудиторного времени. При этом чрезвычайно важно, чтобы студенты выступали не только в качестве теоретиков – «проектировщиков» образовательной среды (в рамках разного рода учебных исследований, курсовых и дипломных работ), но и в качестве реальных «организаторов» различных видов деятельности в условиях ре-

ального образовательного процесса школы (в рамках практического компонента университетской подготовки будущих педагогов).

3. Трансформации современных образовательных систем обусловливают качественные изменения самой культуры коммуникации всех, кто так или иначе вовлечен в любое взаимодействие образовательного типа. Образовательная среда учреждения образования всё чаще начинает рассматриваться как *пространство развивающей коммуникации*, на авансцену которого выходят новые «актеры», субъекты-созидатели. Это в числе прочего обусловливает необходимость включения студентов педагогических специальностей в социокультурное сетевое взаимодействие, являющееся неотъемлемой частью культурно-образовательного пространства современной школы. При этом вполне обоснованным нам представляется взгляд на молодых учителей как на своего рода «катализаторов» трансформации упомянутого взаимодействия в систему инновационного партнерства. Ее характерной чертой уже сейчас видится обновленный состав «участников», которой мог бы быть существенно расширен, в числе прочего, благодаря новому качеству цифровой грамотности новых поколений педагогов. Так, наряду с разного рода сообществами (как коллективными партнерами по сетевому социокультурному взаимодействию) фактически полноправными субъектами культурно-образовательного пространства становятся инновационные обучающие среды («learning environments»), которые «персонифицируются», то есть наделяются свойствами субъекта многосторонней коммуникации.

Библиографические ссылки

1. *Кондаков А. М., Сергеев И. С.* Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации // Педагогика. 2021. № 1. С. 5–23.

2. *Кондаков А. М., Сергеев И. С.* Образование в конвергентной среде: постановка проблемы // Педагогика. 2020. № 12. С. 5–22.

3. Модель цифровой компетенции учащихся // Министерство образования и науки Эстонской Республики [Электронный ресурс]. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse_mudel-ru.pdf (дата обращения: 26.09.2021).

4. Перестройка школы 2.0 : золотое время игры // Институт образования [Электронный ресурс]. НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/news/380040817.html (дата обращения: 20.08.2021).

УДК 378.126

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

С. Г. Ятусевич

Пинский колледж УО «БрГУ имени А. С. Пушкина», ул. Первомайская, 193, 225710, г. Пинск, Беларусь, svetser1987@mail.ru

Решение проблемы формирования профессионально-психологической адаптации будущего педагога к профессиональной деятельности представляет теоретический и практический интерес для педагогики и психологии. В данной работе представлены результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента профессионально-психологической адаптации; раскрывается сущность проблемы, значение и способ ее разрешения.

Ключевые слова: профессионально-психологическая адаптация; будущий педагог; мотивационная сфера; организации-заказчики кадров.

MOTIVATIONAL SPHERE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF A FUTURE TEACHER

S. G. Yatusevich

Pinsk College of Higher Educational Institution "BrSU named after A. S. Pushkin", Pervomayskaya Str., 193, 225710, Pinsk, Belarus, svetser1987@mail.ru

The solution of the problem of formation of professional and psychological adaptation of the future teacher to professional activity is of theoretical and practical interest for pedagogy and psychology. This paper presents the results of diagnostics of the motivational and value component of professional and psychological adaptation; reveals the essence of the problem, the meaning and the method of its resolution.

Keywords: professional and psychological adaptation; future teacher; motivational sphere; organizations-customers of personnel.

Новая стратегия образования в современной социокультурной ситуации обусловила предъявление более сложных требований к подготовке будущего педагога, обладающего соответствующими компетенциями, стремлением к творческой самореализации в своей сфере деятельности, способного самостоятельно решать сложные проблемы в образовательной и психолого-педагогической практике. Необходимость подготовки таких специалистов находит свое подтверждение в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, где ак-

центируется внимание на самореализацию личности в учебно-профессиональной деятельности, развитие стремления к осознанному выбору профессии, отвечающей способностям, интересам обучающихся и включающей формирование у них представлений о востребованности и перспективах профессии, качествах современного профессионала [1].

Профессионально-психологическая адаптация является одной из важных критериальных характеристик профессиональной компетентности, которая отражает структурные компоненты компетентности. Профессионально-психологическую адаптацию обычно связывают с начальным этапом профессионально-трудовой деятельности человека, однако фактически она начинается еще во время профессионального обучения, когда не только усваиваются знания, формируются умения и навыки, правила, нормы поведения, но и создается характерный для работников данной профессии образ жизни.

Успешность формирования профессионально-психологической адаптации будущих учителей начальных классов достигается за счет совершенствования образовательного процесса, предполагающей прежде всего трансформацию мотивационной сферы учащихся, формирование профессиональной направленности. Ученые по-разному подходят к определению сущности профессионально-психологической адаптации: овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы (В. Т. Ащепков, С. М. Редлих, О. А. Шиян); основание для формирования новообразований психических качеств, в том числе и адаптивности (А. А. Реан); процесс становления и сохранения динамического равновесия в системе «человек – профессиональная среда» (И. Д. Дмитриев); обосновывают через мотивационную сферу (А. А. Налчаджян).

Позиции вышеуказанных авторов позволяют сделать вывод, что одним из ведущих компонентов профессионально-психологической адаптации личности выступает ее мотивационная сфера. Это связано прежде всего с тем, что ведущие мотивы выступают как побудительные силы, направленная деятельность, активность личности, которая протекает во внешней предметной и социальной среде, а также имеет неразрывную с ней внутреннюю эмоциональную сторону.

В отечественной психологии большинство ученых убеждены в том, что мотивационная сфера характеризуется сменой наиболее значимых мотивов, возрастанием роли опосредованных потребностей, их иерархизацией, а мотивация является движущей силой поведения человека [3, с. 124].

Основным ядром мотивационной сферы индивида, по мнению ряда ученых (В. Н. Мясищева, В. И. Селиванова, А. Г. Спиркина), является совокупность не только потребностей и мотивов, но и интересов, склонностей, стремлений. Такого же мнения придерживается Е.Н. Еникеев, который характеризует мотивацию как обусловленную актуализированной потребностью направленность активности организма, где к мотивационным состояниям человека относятся интересы, установки, желания, стремления, намерения, влечения, страсти и, где все мотивационные состояния являются модификацией потребностных состояний [4, с. 244].

Таким образом, от развития мотивационной сферы личности в значительной степени зависит овладение ею профессией, формирование профессионально-психологической адаптации. При конструировании процесса формирования профессионально-психологической адаптации личности значительную роль играет не столько внешняя, сколько внутренняя мотивация, которая в большей степени зависит от выбора абитуриентом будущей профессии.

С целью осуществления диагностики мотивации к профессиональной деятельности на базе Пинского колледжа УО «БрГУ им. А.С. Пушкина» было проведено исследование, в котором приняли участие 60 человек, обучающихся на 1 курсе по специальности «Начальное образование». Диагностика осуществлялась с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана, в основу которой положена концепция внутренней и внешней мотивации личности. Участникам исследования был представлен перечень мотивов профессиональной деятельности, таких как «денежный заработок, стремление к продвижению по учебе, стремление избежать критики со стороны преподавателей или друзей, удовлетворение от самого процесса и результата работы, стремление к продвижению по работе, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей» и предложено по пятибалльной шкале дать оценку их значимости. По результатам методики подсчитывались показатели внутренней мотивации (ВМ) (мотивы, связанные с самим содержанием деятельности, а не с внешними обстоятельствами); внешней положительной (ВПМ) (мотивы, не связанные с содержанием определенной деятельности, а обусловлены внешними по отношению к субъекту обстоятельствами) и внешней отрицательной (ВОМ) (мотивы, основанные на отрицательных стимулах, когда к деятельности побуждают не содержание, не процесс деятельности, а факторы, которые непосредственно с ней связаны). Далее, в соответствии с предлагаемыми авторами критериями, составлялись мотивационные комплексы профессиональной деятельности испытуемых. Из-

вестно, что чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность будущих специалистов мотивирована самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достичь в ней определенных положительных результатов [3].

В результате проведенного исследования было установлено, что оптимальным мотивационным комплексом (ВМ>ВПМ> ВОМ, ВМ=ВПМ> ВОМ) обладает менее трети испытуемых (28 % учащихся). У этих учащихся преобладает внутренний тип мотивации, т.е. для них имеет значение содержание деятельности.

Вместе с тем, у 72 % учащихся в основе мотивации к профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей: денежный заработок, социальный престиж, уважение со стороны преподавателей и сокурсников, что свидетельствует о наличии внешней мотивации, где внешние мотивы подразделяются на внешние положительные (ВМ<ВПМ>ВОМ, ВОМ<ВПМ>ВМ, ВМ=ВПМ=ВОМ либо ВМ>ВПМ=ВОМ) и внешние отрицательные (ВМ<ВПМ<ВОМ, ВОМ>ВПМ>ВМ, ВМ>ВПМ<ВОМ или ВОМ>ВПМ<ВМ).

Обращает на себя внимание то, что 38 % участников исследования имеют внешнюю положительную мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности и 34% испытуемых – внешнюю отрицательную мотивацию. Данные факты свидетельствуют о том, что чем больше деятельность будущих учителей обусловлена мотивами избегания, порицания, которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой профессиональной деятельности, а также над внешней положительной мотивацией, тем ниже уровень мотивации к занятию будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что у большинства испытуемых превалирует высокий показатель внешней мотивации (как отрицательной, так и положительной) и низкий показатель внутренней мотивации. Это свидетельствует о том, что у большинства учащихся оптимальный мотивационный комплекс личности не сформирован из-за слабо выраженной внутренней мотивации. В основе их мотивации к профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению таких потребностей, как денежный заработок, избегание критики со стороны других, социальный престиж и уважение, продвижение по работе.

Это нацеливает на организацию целенаправленной работы по трансформации мотивационной сферы учащихся, предполагающей формирование положительных внутренних мотивов профессиональной деятельности, профессиональных интересов, склонностей и убеждений.

В качестве стратегических направлений решения этой проблемы выдвигается использование практико-ориентированных технологий, предусматривающих освоение учащимися знаний и умений в условиях, приближенных к будущей профессии и положительно влияющих на мотивы их профессиональной деятельности. Вместе с тем, обеспечение практико-ориентированного обучения невозможно без тесного взаимодействия учреждений образования с организациями-заказчиками кадров, мотивационный потенциал которого обеспечивается опорой на субъектную позицию учащихся, их потребность в творческой самореализации, проявлении коммуникативных и организаторских способностей.

Библиографические ссылки

1. Концепция непрерывного воспитания детей и студенческой молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Минск, 2008. URL: http://www.adu.by (дата обращения: 23.10.2021).

2. *Ащепков В. Т.* Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. Ростов-на-Дону, 1997.

3. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 2000.

4. *Дмитриев И. Д.* Профессиональная адаптация : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1990.

5. *Налчаджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности. Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988.

4. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.013.32

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

***Е. П. Гончарова*[1], *Ю. С. Кротикова-Приймакова*[2]**

[1] *Белорусский национальный технический университет,*
ул. Ф. Скорины, 25/3, 220013, г. Минск, Беларусь, egont12@mail.ru
[2] *Белорусский национальный технический университет,*
ул. Ф. Скорины, 25/3, 220013, г. Минск, Беларусь, krotikova95@mail.ru

Рассматриваются конкурсы профессионального мастерства в рамках международного движения WorldSkills как инновационный образовательный процесс; обобщаются содержательные аспекты компетенций, предусмотренных методиками WorldSkills; конкретизируются основные целевые направления некоммерческого движения WorldSkills International (WSI); обозначается опыт участия Республики Беларусь в международном движении WorldSkills; на примере Российской Федерации раскрываются пять направлений конкурсов профессионального мастерства, проводимых Союзом «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)»: Национальный финал «Молодые профессионалы», WorldSkills Hi-Tech, DigitalSkills, AgroSkills, Межвузовский чемпионат по стандартам WorldSkills. Излагается опыт Союза «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» по внедрению мировых стандартов в национальную систему средне-специального и высшего образования: сдача демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills, получение Skills-паспортов.

Ключевые слова: конкурсы профессионального мастерства; международное движение WorldSkills.

PEDAGOGICAL INNOVATICS AND PROFESSIONAL SKILL COMPETITIONS

***E. P. Goncharova*[1], *Y. S. Krotikova-Priymakova*[2]**

[1] *Belarusian National Technical University,*
F. Skaryna Str., 25/3, 220013, Minsk, Belarus, egont12@mail.ru
[2] *Belarusian National Technical University,*
F. Skaryna Str., 25/3, 220013, Minsk, Belarus, krotikova95@mail.ru

The contests of professional skills within the framework of the international movement WorldSkills are considered as an innovative educational process; summarizes the sub-

stantive aspects of the competencies provided for by the WorldSkills methodology; specifies the main target areas of the non-commercial movement WorldSkills International (WSI); the experience of participation of the Republic of Belarus in the international movement WorldSkills is indicated; the example of the Russian Federation reveals five areas of professional skills competitions held by the Union "Young Professionals (WorldSkills Russia)": National Final "Young Professionals", WorldSkills Hi-Tech, DigitalSkills, AgroSkills, Interuniversity championship according to WorldSkills standards. The experience of the Union "Young Professionals (WorldSkills Russia)" is described in introducing world standards into the national system of secondary specialized and higher education: passing a demonStration exam according to WorldSkills standards, obtaining Skills passports.

Keywords: professional skill contests; international movement WorldSkills.

К концу 80-х гг. прошлого столетия относят появление сравнительно молодой отрасли педагогики, а именно педагогической инноватики. На современном этапе и теоретический, и практический аспекты педагогической инноватики находятся в стадии научной разработки и становления. Главным объектом педагогической инноватики являются процессы развития образовательной практики благодаря внедрению новых составляющих. Инновационный образовательный процесс предполагает существование таких теоретических понятий, как «новшество» и «нововведение».

Педагогическое новшество трактуется как определённый «объект», т.е. средства, технологии, методы и т. д. Педагогическое нововведение, с точки зрения исследователей, предполагает некий процесс, направленный на реализацию педагогического новшества.

Конкурсы профессионального мастерства, проводимые в рамках международного движения WorldSkills, можно с полным правом рассматривать как инновационный образовательный процесс. Переход на образовательные стандарты образца WorldSkills – это максимальное приближение к производственным условиям в рамках практического обучения и введение новых тем в структуру теоретической подготовки. Помимо этого, методика WorldSkills способствует подготовке специалиста с развитыми индивидуальными качествами: нестандартным мышлением, креативностью, высокой мотивацией, эмоциональной стабильностью, умением работать в условиях соревнования и т. д.

Преимуществом программ, актуализированных на основе содержания компетенций WorldSkills, является не только возможность выполнения заданий в условиях, приближенных к реальным производственным, но и введение на всех этапах образовательного процесса элементов соревновательности. Это повышает мотивацию обучающихся к освоению профессиональных компетенций и способствует формированию у них общих компетенций. Следствием изменения содержания программ может стать

изменение формата проведения промежуточной аттестации, государственной итоговой аттестации, концепции оценивания образовательных результатов, фондов оценочных средств [1].

WorldSkills International (WSI) – это международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развития профессионального образования посредством проведения конкурсов профессионального мастерства как в отдельной стране, так и во всём мире. Движение WorldSkills зародилось в 1946 году в Испании, в 1947 году впервые был проведен национальный конкурс по профессионально-технической подготовке. На сегодняшний день в деятельности организации принимает участие 80 стран.

В 2014 году был проведен 1-й чемпионат WorldSkills Belarus, когда Республика Беларусь сделала первый шаг по вступлению в международное движение. Несмотря на то, что движение WorldSkills на территории нашей страны существует относительно недавно, в системе профессионального образования произошли и происходят изменения в этом направлении, и мы находимся на пути перемен в части обновления содержания профессионального образования.

Рассмотрим на примере Российской Федерации пути изменения сферы профобразования и повышение требований к стандартам подготовки специалистов. В 2012 году Российская Федерация вступила в международное движение WorldSkills International, официальным оператором которого является Союз «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)».

Движение WorldSkills Russia проводит конкурсы профессионального мастерства по пяти направлениям.

Национальный финал «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) – конкурс профессионального мастерства, в котором принимают участие обучающиеся колледжей и техникумов в возрасте до 22 лет; с 2017 года появилась отдельная возрастная категория – *юниоры WorldSkills* (14-16 лет). Из победителей формируется расширенный состав национальной сборной для участия в мировом чемпионате WorldSkills Competition.

WorldSkills Hi-Tech – корпоративные конкурсы профессионального мастерства, которые проводятся на площадках крупных российских компаний, в которых принимают участие молодые рабочие в возрасте от 16 до 28 лет.

DigitalSkills представляет собой конкурс профессионального мастерства в сфере высокотехнологичных профессий IT-индустрии. Участниками являются студенты профильных вузов и учащиеся колледжей, а также специалисты крупнейших компаний, включая «Лабораторию Кас-

перского», «Кибер Россию», «Ростелеком» и «Фирму «1С» (возрастные ограничения – до 28 лет).

AgroSkills – отраслевой конкурс профессионального мастерства среди специалистов сферы сельского хозяйства в возрасте от 18 до 28 лет. Проводится по трём специальностям: «агрономия», «ветеринария», «эксплуатация сельскохозяйственных машин».

Межвузовский чемпионат по стандартам WorldSkills – конкурс профессионального мастерства, который проводится среди студентов высших учебных заведений, победители которых встречаются в национальном финале *WorldSkills Russia*.

Союз «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» занимается не только организацией и проведением конкурсов профессионального мастерства, но и внедряют мировые стандарты в национальную систему средне-специального и высшего образования. В 2017 году около 14 тысяч выпускников колледжей и техникумов России впервые сдали демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills Russia. Экзамен такого формата является единственной в Российской Федерации независимой оценкой практических навыков специалистов. По результатам таких испытаний студенты получили Skills-паспорта, которые содержат чётко структурированную информацию о профессиональной подготовке молодых специалистов для заказчиков кадров [2].

Таким образом, конкурс профессионального мастерства по стандартам международного движения WorldSkills на сегодняшний день отвечает всем тенденциям развития профессионального образования. С помощью конкурсов профессионального мастерства становится возможным внедрение в практику подготовки специалистов той инноватики, которая позволяет по-новому реализовывать три главных аспекта модернизации образовательной системы: психолого-педагогический, социально-экономический и организационно-управленческий.

Библиографические ссылки

1. *Вертиль В. В.* Гармонизация содержания основных профессиональных образовательных программ в контексте конкурсных заданий чемпионатов международного движения WorldSkills // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 1. С. 91–92.

2. WorldSkills Russia : о нас [Электронный ресурс]. URL: https://worldskills.ru/o-nas (дата обращения: 13.10.2021).

УДК 378.016

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О. И. Егорова

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь,volhayahorava@gmail.com

Актуализирован потенциал интерактивных методик как важного средства повышения эффективности образовательного процесса. В целях внедрения многосторонней коммуникации в образовательный процесс обоснована необходимость реализации интерактивных технологий обучения в рамках преподавания учебных дисциплин психолого-педагогического профиля. Определены общие принципы и алгоритм проведения интерактивного занятия с использованием технологии «mind mapping», лекции с заранее запланированными ошибками («лекция-провокация»), имитационной дидактической организационно-деятельностной игры. Разработана основанная на функциональном подходе структура проведения интерактивного занятия.

Ключевые слова: метод; интерактивный метод; интерактивное занятие; образовательный процесс; интеллект карта; лекция-провокация; деловая игра.

INTERACTIVE METHODS AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

O. I. Egorova

Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus,
volhayahorava@gmail.com

The potential of interactive techniques as an important means of increasing the efficiency of the educational process has been updated. In order to introduce multilateral communication in the educational process, the need for the implementation of interactive learning technologies within the framework of teaching educational disciplines of a psychological and pedagogical profile has been substantiated. The general principles and algorithm of conducting an interactive lesson with the use of «mind mapping» technology, lectures with pre-planned errors («lecture-provocation»), and an imitation didactic organizational-activity game have been determined. A Structure for conducting an interactive lesson based on a functional approach has been developed.

Keywords: method; interactive method; interactive lesson; educational process; intellect map; lecture-provocation; business game.

В соответствии со ст. 8 Кодекса Республики Беларусь «Об образовании» в качестве одного из принципов деятельности механизма государства по обучению и воспитанию его граждан, выступает обеспечение качества образования, под которым понимается соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы [1].

При этом следует иметь в виду, что достижение нормативно установленных в учебно-программной документации целей и задач, формирование у обучающихся академических, специально-личностных и профессиональных компетенций невозможно без творческой и созидательной деятельности педагога, реализующего интерактивные формы и методы обучения.

Как отмечают отдельные исследователи, современная ориентация образования на формирование компетенций предполагает организацию дидактических и психологических условий, в которых студент может показать не только умственную и познавательную активность, но и личностную общественную позицию, проявить свою индивидуальность как субъект обучения [2, с. 27].

Потенциал интерактивных методик позволяет активизировать у студентов интерес к преподаваемым учебным дисциплинам, стимулирует их активное участие в учебном процессе, способствует более эффективному освоению учебного материала и формирует необходимые знания и компетенции, способствующие качественному выполнению профессиональных задач.

Подчеркнем, что современная педагогика располагает разнообразными интерактивными методиками, реализация которых в учебном процессе предполагает их адаптацию к целям преподавания конкретной учебной дисциплины, включающую формулировку учебных, воспитательных и развивающих целей занятия, разработку его структуры и подготовку соответствующего учебно-методического обеспечения.

На основе анализа и обобщения существующих традиционных форм проведения лекционных занятий и современных технологий обучения, в рамках преподавания учебных дисциплин «Основы педагогики», «Деловое общение и коммуникация» разработаны и апробированы на практике различные интерактивные методики чтения лекций, способствующие внедрению многосторонней коммуникации в образовательный процесс.

Так, исследование педагогической деятельности показало, что многие обучающиеся при подготовке к практическим занятиям и текущей ат-

тестации рисуют, структурируя изученный материал в виде таблиц и различных иерархических схем. При ответе на дополнительные вопросы на зачетах и экзаменах отдельные студенты структурно отображают, к примеру, основные методологические принципы педагогики, функции образования и соответствующие им педагогические модели, функции семьи. При этом такой подход избирается обучающимися самостоятельно как наиболее подходящий для запоминания и последующего воспроизводства базовых научно-теоретических знаний.

В этой связи на лекционных занятиях студентам также было предложено «рисовать», но изобразить не схему или таблицу, а использовать технологию «mind mapping», в рамках которой сконструировать интеллект-карту, изложив в ней основные положения темы занятия.

Инновационная технология интеллект-карт представляет собой графический метод визуализации обучающимися информации, транслируемой преподавателем на лекции, т.е. mind mapping (способ структуризации концепций с использованием графической записи в виде диаграммы) [3].

Основным инструментом визуализации выступает заполняемая студентами интеллект-карта, элементы которой последовательно отражаются преподавателем в процессе лекции в программе Microsoft Office Power Point и переносятся обучающимися в выданные им макеты незаполненных интеллект-карт.

Особенности данной технологии выражаются в наглядности и восприимчивости учебного материала, представленного на интеллект-карте; в структурированности и сокращении объема информации, необходимого для усвоения; в обозначении взаимосвязи между ключевыми категориями, обеспечивающей более глубокое понимание учебной дисциплины; в возможности применения интеллект-карты как удобного инструмента проведения и визуализации «мозговых штурмов».

Использование интеллект-карты в процессе лекции направлено на стимулирование развития креативности обучающихся; формирование умения логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; формирование компетенций, связанных с восприятием информации, ее переработкой и обменом; реализацию процесса обучения в более краткие сроки за счет ускоренного восприятия информации; развитие у студентов всех видов памяти (в том числе, кратковременной, долговременной, образной, семантической); стимулирование обучающихся контролировать свою интеллектуальную деятельность.

Подчеркнем также, что современный учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы практически все обучающиеся были

вовлечены в процесс познания и имели возможность рефлексировать по поводу полученных знаний.

В этой связи, в качестве одной из эффективных интерактивных методик выступает лекция с заранее запланированными ошибками («лекция-провокация»), направленная на развитие у обучающихся умения оперативно анализировать содержание лекционного материала, выступать в роли экспертов и рецензентов, выделять неверную и неточную информацию. Предложенный подход рассчитан на стимулирование студентов к постоянному контролю и поиску ошибок, умышленно совершаемых преподавателем в ходе изложения лекционного материала.

Дидактическая значимость данного метода заключается в формировании у обучающихся умения соотносить теоретические знания, полученные в ходе изучения учебной дисциплины с содержанием лекции, повышении интереса к получаемой информации, акцентуации внимания на проблемных аспектах в изучении учебного материала, контроле остаточных знаний.

Ситуация поиска ошибки формирует педагогические условия, стимулирующие студентов к активности, поскольку в такой ситуации необходимо не только воспринять и запомнить информацию, но проанализировать ее и оценить.

Важное значение в данном контексте также имеет активизация самопрезентационных стратегий вербального поведения, выражающихся в поиске ошибок у преподавателя и одновременной проверке своих знаний. В совокупности указанные аспекты создают азарт и стимулируют психическую деятельность обучающихся. Иными словами, лекция-провокация позволяет активизировать внимание студентов, учит их формулировать ответы (обсуждая найденные ошибки), контролирует их подготовленность к профессиональной деятельности.

Следует также иметь в виду, что использование интерактивных методик способствует более эффективному усвоению учебного материала, чем при традиционном обучении, стимулирует развитие мышления и творческого потенциала, приобретение социального и профессионального опыта. В данном контексте речь идет об использовании в ходе лекционных занятий игрового метода, внешней формой выражения которого выступает обучающая ***имитационная дидактическая организационно-деятельностная игра,*** моделирующая реальную ситуацию из профессиональной деятельности, решение которой обусловливает необходимость принятия необходимых решений. Имитационный элемент игры состоит в синтезе имитирующей действительность проблемной ситуации (вводной задачи) с определением алгоритма ее решения в ходе изложения лекцион-

ного материала. Дидактическая составляющая данного метода заключается в формировании у обучающихся умения сочетать теоретические знания, полученные в ходе лекции с практической деятельностью по месту будущего трудоустройства.

В данном контексте поэтапное изложение лекционного материала сочетается с пошаговым алгоритмом отработки различных вариантов поведения в проблемных ситуациях (самопрезентация при трудоустройстве, порядок прохождения собеседования, организация деловой переписки, обоснование и принятие сложного группового решения и пр.) В таких условиях студенты получают не только теоретические знания, но и преломляют их на смоделированный преподавателем рабочий процесс.

Реализация данного метода предполагает совместную деятельность преподавателя и аудитории по диагностике игровой ситуации и обоснованию выбора вариантов решения проблемы. При этом, принимая во внимание то обстоятельство, что студенты не обладают достаточными знаниями и умениями по теме занятия, поиск указанных вариантов сопряжен с анализом содержания лекционного материала. Иными словами, на основе исходной, а также дополнительно поступающей по ходу лекции информации, студенты выполняют поставленную задачу.

Синтез реальных условий профессиональной деятельности с определением алгоритма решения проблемной ситуации в ходе усвоения лекционного материала способствует развитию активно-познавательной и мыслительной деятельности студентов, вовлекает их в процесс познания нового материала не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников, развивает умения и навыки анализа и критического мышления, усиливает мотивацию к изучению учебной дисциплины путем игрового моделирования рабочего процесса.

Ключевой особенностью предложенной интерактивной методики выступает быстрая и качественная подготовка студента к действиям в обстановке, максимально приближенной к реальной и по наиболее часто встречающимся в профессиональной деятельности ситуациям.

Подчеркнем также, что вне зависимости от особенностей реализации предложенных выше методик, наиболее оптимальной, с точки зрения организации, выступает следующая структура проведения лекционного занятия, включающая следующие функциональные блоки.

1. *Инструктивный блок,* выражающийся в доведении до обучающихся информации о теме и целях занятия, ее актуальности, вопросах, выносимых на рассмотрение, порядке их изучения с использованием конкретного интерактивного метода.

В целях раскрепощения и активизации познавательной деятельности

студ ентов, пробуждения интереса к рассматриваемой тематике в начале занятия может быть использована методика актуализации опорных знаний «Черный ящик», в рамках которой студенты предполагают, что за предмет находится в черном ящике и какое отношение он имеет к теме лекции. Такой подход направлен на стимулирование развития креативности обучающихся, привлечение их внимания к главным моментам содержания темы, развитие ассоциативного мышления и реализацию принципа наглядности в образовательном процессе.

2. *Информационно-деятельностный блок*, основная цель которого – раскрыть содержание лекции, используя максимально возможные средства передачи информации, соблюдая особенности методического и дидактического сопровождения интерактивного занятия. Особенности изложения лекции состоят в том, что ее содержание доводится до студентов на основе анализа основных психолого-педагогических подходов по рассматриваемой теме, отдельные положения которых раскрываются с использованием метода проблемного изложения (приводятся конкретные примеры из практической педагогической деятельности, освещается актуальная статистика). Такой подход направлен на наиболее полное уяснение учебного материала, формирование умений мыслить аналитически и критически. По ходу изложения материала лектор предлагает студентам выразить свое мнение относительно вариантов разрешения указанных проблем, что обеспечивает обратную связь с обучающимися.

Отметим, что интерактивный и комбинаторный характер предложенных методик предполагает использование отдельных интерактивных форм и методов обучения, носящих вспомогательный и обеспечивающий характер:

1) рассказ и объяснение с использованием опорных материалов, преследующие цель пробудить интерес к рассматриваемой теме, заинтересовать, убедить, побудить студентов к самостоятельному поиску и активной мыслительной деятельности, помочь совершить переход от теоретического уровня к прикладным знаниям;

2) метод проблемного изложения. Новое знание в данном контексте преподносится посредством критического анализа современной образовательной парадигмы. Содержание проблемы раскрывается путем поиска оптимального алгоритма и анализа положительного опыта ее решения. Пытаясь разрешить противоречия, заложенные в проблемной ситуации, обучающиеся сами приходят к выводам, которые обычно до них доносил преподаватель;

3) анализ конкретных ситуаций. Содержание таких ситуаций логически соответствует рассматриваемым на лекции вопросам и соответству-

ет будущим профессиональным потребностям студентов. С использованием данного метода обучаемые получают и усваивают большее количество информации, основанной на конкретных примерах, что способствует приобретению навыков принятия конкретных решений;

4) ведомая (управляемая) дискуссия, направленная на целенаправленное обсуждение рассматриваемых вопросов и обмен мнениями;

5) визуализация, обеспечивающая принцип наглядности учебного материала – слайды презентации, подготовленные в программе Microsoft Office Power Point, раздаточный материал в форме ребусов, содержащих информацию о запланированных ошибках.

3. *Рефлексивно-оценочный блок,* выражающийся в выявлении отношения студентов к содержательному аспекту использованных методик и актуальности изученной темы, реализуемый посредством проведения дискуссии о найденных ошибках, их совместный анализ.

Таким образом, комплексное использование интерактивных методик как средства повышения эффективности образовательного процесса направлено на подготовку специалистов, способных адекватно реагировать на проблемные ситуации профессионального характера, самостоятельно принимать решения и реализовывать их практически, в том числе в процессе овладения новыми компетенциями в сфере профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2021.

2. *Рябухина, Е. В., Нуждина М. В.* Активные и интерактивные образовательные технологиии в ВУЗе // Карельский научный журнал. 2015. № 3. С. 26–28.

3. *Бьюзен Т.* Научи себя думать. Минск : Попурри, 2008.

УДК [37.091.33:004.774]:[37.016:811.1/.8]

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА LEARNINGAPPS НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С. М. Ефремова

Речицкий государственный педагогический колледж
ул. Достоевского, 33, 247500, г. Речица, Гомельская обл., Беларусь,
efremova.1979s@mail.ru

В статье описывается важность использования электронного образовательного ресурса LearningApps, в рамках которого происходит интеграция информационных технологий в традиционный процесс обучения, делая его современным, интересным и гибким. Приведены примеры интерактивных заданий образовательного приложения LearningApps, отмечается важность их использования на разных этапах обучения иностранному языку. В работе обоснована необходимость использования данного ресурса как средства повышения эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс LearningApps; образовательное приложение Web2.0; электронные интерактивные упражнения; интерактивные модули; урок иностранного языка.

THE USE OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE LEARNINGAPPS AT THE LESSONS OF A FOREIGN LANGUAGE

S. M. Efremova

Rechitsa State Teachers' Training College
Dostoevsky Str., 33, 247500, Rechitsa, Gomel Region, Belarus,
efremova.1979s@mail.ru

This article describes the importance of using the electronic educational resource LearningApps, within which information technologies are integrated into the traditional learning process, by making it modern, interesting and flexible. The examples of interactive exercises of the educational application are given, the importance of their use at different stages of teaching a foreign language is noted. The work substantiates the need to use this resource as a means of increasing the efficiency of the educational process.

Keywords: an electronic educational resource LearningApps, an educational application Web2.0, electronic interactive exercises, interactive modules, a foreign language lesson.

Сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий позволяют сделать процесс обучения мобильным, индивидуальным, строго дифференцированным и интерактивным. Одним

из эффективных средств обучения иностранному языку является применение электронных образовательных приложений.

В своей статье я хотела бы рассказать о своем опыте использования интерактивного ресурса LearningApps на уроках немецкого языка. Данный сервис является приложением Web2.0, служит для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей. Сервис LearningApps позволяет не только легко создавать электронные интерактивные упражнения, разнообразные тестовые задания, но и помогает организовать самостоятельную работу учащихся, обеспечивает свободный обмен между педагогами.

LearningApps представляет больше возможностей по сравнению с другими сервисами. Он бесплатный для использования, требует простой регистрации. К готовым ресурсам имеют доступ также незарегистрированные пользователи. Во вкладке «Все упражнения» можно использовать интерактивные задания, созданные пользователями ресурса. LearningApps предлагает большое разнообразие упражнений:

1. Упражнения на установление соответствия. С помощью этого шаблона учащиеся выполняют задания на поиск лексической пары или грамматических соответствий, соотнесение картинки и частей текста, картинки и аудио-, видеозаписи.

2. «Классификация» – учащиеся распределяют на соответствующие группы фрагменты текстов.

3. Упражнения на заполнение пропусков недостающих слов, словосочетаний, текстовых элементов.

4. Упражнения на восстановления правильной последовательности. Учащиеся могут расположить в правильном порядке тексты, аудио-, видеофайлы, расположить по порядку части текста при пересказе, при написании эссе.

Платформа предлагает большое количество тестов, викторин, кроссвордов, онлайн-игр «Найти на карте», «Кто хочет стать миллионером?», «Слова из букв», «Пазл», «Угадай-ка», «Кроссворд» и др. В них можно участвовать как индивидуально, так и в парах, группах или коллективно.

Методическое назначение упражнений рассматриваемого вебсервиса различно. Они могут быть обучающими, демонстративными, информационно-поисковыми, контролирующими, учебно-игровыми.

На уроках иностранного языка такие интерактивные упражнения можно применять для введения и закрепления нового материала, проверки понимания прослушанного или прочитанного текста, совершенствования навыков письменной речи, развития навыков аудирования, диалогической и монологической речи, организации самостоятельной работы

учащихся. Следует отметить, что данное приложение удобно тем, что его можно использовать практически на любом этапе обучения иностранному языку. Например, при обучении немецкому языку упражнения данного приложения можно использовать в начале занятия в качестве фонетической зарядки, в ходе основного этапа занятия с целью пояснения нового учебного материала и его тренировки, на заключительном этапе при проведении контроля усвоения учебного материала и рефлексии.

Все упражнения данного сервиса мультимедийные. Они могут быть представлены в виде картинки, текста, аудиоматериала или видеосюжета, что дает возможность максимально визуализировать информацию и задействовать больше органов восприятия.

Многообразие заданий электронного сервиса LearningApps на уроках иностранного языка позволяет сделать процесс обучения интерактивным, более мобильным, индивидуальным и дифференцированным. Выполнять упражнения можно как с компьютера, так и с ноутбука, планшета, смартфона.

Чтобы использовать возможности данного веб-сервиса и создавать свои собственные интерактивные упражнения, я зарегистрировалась на сайте https://learningapps.org [1]. Используя вкладку «Мои классы», ввела списки учебных групп первого и второго курсов, у которых преподаю немецкий язык. Каждый учащийся получил свой логин и пароль, необходимые для доступа к учебным заданиям (вкладка «Аккаунты учеников»). Поскольку я работаю с несколькими группами учащихся, для каждой из них была создана папка группы с заданиями по определенным темам. Так, во вкладке «Новое упражнение», используя готовые шаблоны, мною были созданы упражнения «Викторина с выбором правильного ответа» и «Заполнить пропуски». Примеры данных упражнений будут приведены ниже. При выполнении заданий в статистике группы в моем личном онлайн-кабинете отображается правильность выполнения упражнений и количество выполненных заданий. Красным цветом выделены упражнения, в которых были допущены ошибки. В графе «Активность» отмечается время выполнения упражнения каждым учащимся. Таким образом, учитывая уровни языковой подготовки учащихся и их индивидуальные особенности, можно сделать для себя определенные выводы для дальнейшей работы. При этом соблюдается принцип доступности и учитывается индивидуальный темп работы каждого ученика, что является основой для реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения.

В качестве примера приведу задания на закрепление лексического материала и проверку понимания прослушанного текста по теме «Umweltschutz» («Охрана окружающей среды»). При помощи модулей «Вик-

торина с выбором правильного ответа» и «Заполнить пропуски» мною были разработаны интерактивные задания. В первом упражнении было предложено просмотреть видеоролик по теме «Сортировка мусора в Германии» и выполнить тест с выбором правильного ответа.

Задание 1. Wählen Sie eine richtige Antwort.

1. Welche Mülltonnen gibt es normalerweise für jedes Haus?

- ☐ Biomüll
- ☐ Glas
- ☐ Restmüll
- ☐ Verpackung

2. Was sammeln die befragten Personen, außer dem Hausmüll, noch?

- ☐ Pflanzen
- ☐ Metall
- ☐ Elektromüll
- ☐ Batterien

3. Welche Informationen bekommen Nina und David auf dem Recyclinghof?

- ☐ Nur das Papier kann recycelt werden.
- ☐ Mehr als 80 Prozent des Elektroschrotts wird wiederverwertet.
- ☐ Davids Fahrrad kann nicht recycelt werden.
- ☐ Kartons werden aus Altpapier hergestellt.

4. Nina und David möchten beim Einkaufen Müll vermeiden. Was ist richtig?

- ☐ Nina und David bekommen eine Plastiktüte für ihren Einkauf.
- ☐ Im Biosupermarkt kann man das Obst ohne Verpackung kaufen.
- ☐ Trockenobst kann man im Biomarkt. Im Video in selbst mitgebrachte Gefäße füllen.
- ☐ Der Käse wird in Papier verpackt.

Во втором задании необходимо было заполнить пропуски словами из прослушанного текста.

Задание2. Was passt in die Lücken?

In Deutschland [ ] viele Menschen den Müll. In jedem Haus gibt es deshalb verschiedene [ ]. Sie haben unterschiedliche [ ]. Man darf aber nicht alles in die Mülltonnen werfen. Deshalb soll man [ ] zum Container und Sondermüll auf den [ ] bringen. Etwa 10 Prozent des Mülls wird [ ]. Damit nicht so viel Müll entsteht, kann man in manchen Biosupermärkten Lebensmittel ohne [ ] kaufen. Dazu müssen die Kunden eigene [ ] mitbringen oder sie bekommen eine [ ].

Кроме того, учащиеся могут также самостоятельно создавать интерактивные упражнения. Методическое назначение создания упражнений – информационно-поисковое. Так, можно дать учащимся задание найти самостоятельно информацию о проблемах окружающей среды и составить кроссворд по теме или найти информацию о природных заповедниках в Германии и Беларуси и составить вопросы для викторины.

И так, использование интерактивных заданий при обучении создает на уроке обстановку, стимулирующую интерес, позволяет интенсифицировать процесс обучения, делает его более ярким и наглядным.

Применение сервиса Learning Apps в процессе обучения иностранному языку способствует:

- повышению учебной мотивации и познавательной активности за счет разнообразия форм работы, возможности включения игровых упражнений;
- улучшению процесса запоминания новых лексических единиц;
- отработке навыков чтения и перевода;
- созданию ситуации успеха;
- повышению качества знаний;
- интеллектуальному творческому развитию учащихся;
- восполнению дефицита источников учебного материала;
- развитию навыков и умений информационно-поисковой деятельности;
- объективной оценки знаний и умений в более короткие сроки.

Учитывая собственный практический опыт использования данного образовательного ресурса можно сделать вывод о том, что LearningApps позволяет организовать разные формы учебно-познавательной деятельности на уроках, повышает активность и инициативность обучающихся, развивает информационную компетенцию, позволяет сделать учебный процесс более интересным, эффективным и доступным.

Библиографические ссылки

1. LearningApps.org [Электронный ресурс]. URL: https://learningapps.org/about.php (дата обращения: 30.10.2021).

2. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Электронный ресурс]. URL: http://gigabaza.ru/doc/42-pall.html (дата обращения: 19.10.2021).

3. *Титова С. В., Филатова А. В.* Технологии ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков // ИКАР. – 2014. – С. 5–51.

4. *Шелякин А. В.* Практическое применение интерактивной платформы LearningApps.org в обучении иностранному языку как средство формирования и развития лингвистических навыков [Электронный ресурс]. URL: http://portfolio.pspu.ru/uploads/educational_achievements/1120/a4a034bb322ff65nii_inoStrannomu_yazyiku_kak_sredstvo_formirovaniya_i_razvitiya_lingvisticheskih_navyikov.pdf (дата обращения: 12.10.2021).

УДК 378.937:796

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Т. В. Жабакова

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, пр. Ленина, 69, 454080, г. Челябинск, Россия, zhabakovatv@cspu.ru

Исследование эффективности арт-технологий как средства практико-ориентированной подготовки осуществлялось на базе научно-методического центра «Трансдисциплинарная лаборатория образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта». В статье представлен опыт реализации таких арт-технологий, как метафорические ассоциативные карты «Учитель – это…», «Педагогический парадокс», коллаж, работа с фотографиями, технология рассказывания историй, «Деформированный текст». Реализация арт-технологий как средства практико-ориентированной подготовки представлена на мотивационно-целевом, содержательно-процессуальном и рефлексивно-оценочном этапах. Для исследования показателей эффективности арт-технологий в образовательном процессе использовалась модифицированная анкета Е.А. Лебедевой для оценки удовлетворённости студентов процессом обучения. Результаты формирующего эксперимента показывают статистически значимые изменения критериев удовлетворенности студентов процессом обучения, что позволяет сделать вывод об эффективности арт-технологий.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка; арт-технологии; подготовка будущих педагогов.

ART TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS

T. V. Zhabakova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Lenin Av., 69, 454080, Chelyabinsk, Russia, zhabakovatv@cspu.ru

The study of the effectiveness of art technologies as a means of practice-oriented training was carried out on the basis of the scientific and methodological center "Transdisciplinary laboratory of educational resources in the field of physical culture and sports." The article presents the experience of implementing such art technologies as metaphorical associative cards "Teacher is ...", "Pedagogical paradox", collage, work with photographs, technology of storytelling, "Deformed text". The implementation of art technologies as a means of practice-oriented training is presented at the motivational-target, content-procedural and reflective-evaluative stages. To study the indicators of the effectiveness of art technologies in the educational process, a modified questionnaire by E.A. Lebedeva to assess student sat-

isfaction with the learning process. The results of the formative experiment show statistically significant changes in the criteria of student satisfaction with the learning process, which allows us to conclude about the effectiveness of art technologies.

Keywords: practice-oriented training; art technologies; training of future teachers.

В современном образовательном процессе вуза практико-ориентированная подготовка будущих педагогов непрерывно обогащается всеобъемлющим набором методологических и технологических инноваций, формами мониторинга и т. д. Однако в реальном «поле» практико-ориентированной подготовки педагог должен действовать в ситуации неустойчивости, неравномерности, разнонаправленности педагогических методов и технологий. Поэтому актуальным становится проектирование таких инновационных технологий, как арт-технологии практико-ориентированной подготовки. Как отмечает Л.А. Маковец, “творческий компонент процесса подготовки будущего учителя должен быть усилен – при артпедагогическом подходе ему предстоит не только передавать ученику свои знания и умения, но и развивать его творческую индивидуальность: в широком смысле артпедагогика рассматривает ученика как личность, стремящуюся к самореализации” [1, с. 259]. В нашем исследовании мы опираемся на понятие арт-технологии Е. В. Тарановой, которая определяет данное понятие как «совокупность средств, принципов и механизмов разных видов искусства, для пробуждения ими художественной активности личности в целях оптимального профессионально-педагогического решения задач воспитания, обучения и развития (не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования)» [2, с. 9].

Опытно-экспериментальная работа по разработке и внедрению арт-технологий практико-ориентированной подготовки будущих педагогов осуществлялась на базе научно-исследовательской лаборатории кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта ЮУрГГПУ «Трансдисциплинарная лаборатория образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта». В качестве методологического ориентира для построения технологии нами выбрана теория педагогических технологий В.М. Монахова [3], поскольку в ней используются: параметрическая модель учебного процесса, технология проектирования учебного процесса и технология проектирования методической системы преподавания в вузе.

Первый блок технологии, в соответствии с теорией В.М. Монахова [3], представляет собой методологию моделирования арт-технологий практико-ориентированной подготовки. Рассматривая моделирование как

процесс создания модели практико-ориентированной подготовки, мы выделили мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и рефлексивно-оценочный этапы арт-технологии. Так, на мотивационно-целевом этапе актуализируются и трансформируются конструкты, которые в представлениях студентов связаны с педагогической деятельностью. В качестве задачи содержательно-процессуального этапа мы выделили «психологическое контейнирование» потенциальных возможностей личности, на базе которых, будущий педагог получает возможность получать, сохранять, восстанавливать и перераспределять ресурсы самореализации личности. На рефлексивно-оценочном этапе арт-технологии направлены на проектирование поля «возможного», «поливариантного» в педагогической деятельности, осознание активной жизненной установки.

Второй блок технологии, который в теории В.М. Монахова [3] называется «Оптимизация объектов и процессов» и органично связан с отбором арт-технологий. Так, начало работы с арт-технологиями мы начинаем со знакомства студентов с разработанными нами МАК «Учитель – это…». Комплект метафорических ассоциативных карт состоит их 50 карт. В основе колоды – карты художников, изображающих взрослых (метафорические учителя), дети (метафорические ученики), ситуации (метафорическое взаимодействие учитель-ребенок). Реагирование на изображение актуализирует собственные ассоциации студентов, которые реализуются через антонимические репрезентации, моделирующие, как правило, «черно-белый» мир педагогической реальности.

Осознание противоречия между открытостью (толерантной восприимчивости в терминологии Д. А. Леонтьева [4]) педагогической деятельности и ограниченности запаса педагогических знаний, ригидных способов анализа педагогических ситуаций позволяет арт-технология «Педагогический парадокс», представляющая собой вариацию метода библиотерапии. Приведем один пример. Мы выбрали текст по материалам подготовки школьников к единому государственному экзамену, составленному по эссе М. Шагинян, основная мысль которого заключается в необходимости непрерывного развития, привычке думать и работать постоянно, и предложили студентам сравнить педагогические идеи текста с идеями Александра Нилла воспитания свободой. Тексты не являются однозначно антиномическими, но размышление о «разнонаправленности» педагогического взаимодействия формируют у студентов представления о значимости содержания образования. Так, учебные тексты философской направленности оказывают влияние на бессознательные установки человека, формируют бессознательные запреты, неосознаваемые факторы успешности. Поэтому необходимо осознание ситуации потенциальной от-

ветственности педагогов, понимание знания последствий возможного педагогического взаимодействия.

Усложнение «упрощенного» мира через рефлексию триады «возможное-потенциальное-вероятностное» позволяют методы коллажа, работа с фотографиями. Спектр интерпретации изображений широк, поэтому объем статьи не позволяет нам подробно описать технологии, однако, отметим психологический эффект этих арт-технологий: то, что в коллаже и анализе фотографий представляется привлекательным, «сказанным» и «высказанным» становится частью поливариантного мира, формирует «толерантность к неопределенности» в педагогической деятельности.

В качестве арт-технологий, направленных на стимулирование «множественности» мира, мы используем в работе технологию рассказывания истории, что обеспечивает не только «консервацию» ресурсов практико-ориентированной подготовки, но и получение опыта активного слушания, рефлексии Другого, что является профессионально значимыми действиями для педагога.

Поливариантность, множественность смыслов, «концентрированная» осознанность усиливается посредством технологии «Деформированный текст». Деформированные тексты – это цитаты великих педагогов с пропущенными словами. Студенты пытаются найти варианты, собрать цитату. Затем происходит обсуждение выбора контекста и сравнение выбора студента с авторским «словом». Так, «рушится» когнитивный мир стандартных задач и формируется представление о педагогическом творчестве [5], педагогической гибкости, диверсификации и индивидуализации обучения.

Для исследования показателей эффективности арт-технологий в образовательном процессе использовалась модифицированная анкета Е.А. Лебедевой [6] для оценки удовлетворённости студентов процессом обучения. Для статистической обработки результатов измерений применялся φ^* критерий Фишера.

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях и был направлен на исследование эффективности арт-технологий. В соответствии с методологией формирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группа. После проведения формирующего эксперимента наблюдается качественное изменение показателей по критериям «автономность», «удовлетворенность потребителей».

Критерий удовлетворенность потребителей включает четыре показателя [6]: создание ориентировочной основы деятельности, организацию познавательной деятельности, эмоциональный настрой, организация кон-

троля. Внедрение арт-технологий оказало статистически значимое влияние на показатели создание ориентировочной основы деятельности и организацию познавательной деятельности при погрешности ($\rho \leq 0{,}01$) выявлены между респондентами контрольной группой и экспериментальной группой ($\varphi^*_{эмп} = 3{,}35$, при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}0\ 5$) и 2, 31 ($\rho \leq 0{,}01$)). Так, студенты в экспериментальной группе отмечают, что узнают на занятиях много нового, изучают дисциплины педагогика и психология с интересом. Применение арт-технологий усиливает не только практическую направленность обучения, но и позволяет, по мнению, 48% студентов, усилить «профессиональную осознанность» обучения, а 54% респондентов, оценивая процесс целеполагания, отмечают, автономность целей обучения. Статистически значимые различия по критерию «организация контроля» не выявлены, что позволяет сделать вывод об отсутствии в сознании студентов возможности контролировать их знания с использованием методов арт-технологий. Эмоциональный настрой претерпел значительные изменения в экспериментальной группе ($\varphi^*_{эмп} = 3{,}35$, при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}0\ 5$) и 2, 31 ($\rho \leq 0{,}01$). Студенты отмечают изменение психологического климата в группе, снижение уровня неблагоприятных эмоциональных состояний. Следовательно, арт-технологии, сочетая как признаки арт-педагогики, так и арт-терапии, дают положительный эмоциональный эффект в процессе практико-ориентированной подготовки.

Таким образом, реализация арт-технологий как средства практико-ориентированной подготовки позволяет внести инновационные компоненты в содержание и структуру подготовки будущих педагогов. Отметим, что все арт-технологии представляют студентам возможность не только самопознания и самовыражения, но и способствуют разностороннему и гармоничному формированию общепрофессиональных компетенций, стимулируют процесс самореализации личности, что обуславливает повышение эффективности практико-ориентированной подготовки.

Библиографические ссылки

1. *Маковец Л. А.* Артпедагогика как инновационная технология в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3. С. 257–260.

2. *Таранова Е. В.* Анализ термина «арт-педагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий // Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 8–12.

3. *Монахов В. М.* Технология проектирования методических систем с заданными свойствами // Высшее образование в России. 2011. № 6. С.55–59.

4. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. М. : Смысл, 1999.

5. *Цибульникова В. Е.* Арт-педагогика и педагогическая арт-терапия в профилактике рисков эмоционального здоровья учителя // Вестник Чувашского государственного университета им. И. Я. Яковлева. 2019. № 1. – С. 232–238.

6. *Лебедева Е. А., Скок Г. Б.* Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе удовлетворенности потребителей образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 1. С. 104–108.

УДК 373.5

МЕТОД АССОЦИАТИВНОГО ПОИСКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

***С. И. Колбышева*[1)], *Сюй Байсянь*[2)]**

[1)] Национальный институт образования,
ул. Короля, 16, г. Минск, Беларусь, kolba68@mail.ru
[2)] Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
ул. Советская, 18, Минск, Беларусь, 2781222527@qq.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема интегративного музыкального образования, характеризующегося наличием «сквозных» взаимосвязей между разными видами искусства. В качестве педагогического инструмента формирования интегративного музыкального мышления предлагается метод ассоциативного поиска.

Ключевые слова: музыкальная педагогика; интегративное образование; метод ассоциативного поиска.

THE METHOD OF ASSOCIATIVE SEARCH IN MUSIC PEDAGOGY

***S. I. Kolbysheva*[1)], *Xu Baixian*[2)]**

[1)] *National Institute of Education, Korolya Str., 16, Minsk, Belarus, kolba68@mail.ru*
[2)] *Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Sovetskaya Str., 18, Minsk, Belarus, 2781222527@qq.com*

AbStract. The article deals with the actual problem of integrative music education, characterized by the presence of "cross-cutting" relationships between different types of art. The method of associative search is proposed as a pedagogical tool for the formation of integrative musical thinking.

Keywords: music pedagogy; integrative education; associative search method.

Ведущая тенденция развития музыкальной педагогики – ориентация на гуманистическую концепцию, сущность которой заключается в теории взаимозависимого, взаимодействующего мира [1]. Необходимо научиться самому и научить других видеть то общее, что объединяет человечество и характеризует человека. Именно интегративное образование призвано осуществить в характере мышления современного человека поворот от фрагментарного к целостному восприятию мира в самом широком культурном контексте. Это вызвано необходимостью подготовки человека к жизни в условиях все более интегрирующегося мира.

Для решения обозначенной проблемы могут быть использованы универсальные «сквозные» связи, выкристаллизовавшиеся в прошлом столетии и базирующиеся в рамках интеграционных теорий образования. Наличие в образовательном процессе современной школы (в том числе и ее музыкального сегмента) «сквозных» связей, по мнению большинства исследователей, позволит скорректировать наиболее распространенную проблему одностороннего, изолированного друг от друга изучения разных видов искусства, разных типов культур.

Интегративное образование в музыкальной педагогике решается через принципы целостности (создание у обучающихся единой картины мира), развития кросс-культурной грамотности (ориентация на понимание иных культур), надпредметности и межпредметности (соотнесение информации из разных отраслей знания). Выделенные принципы подчеркивают значимость интегративных результатов, полученных обучающимися при освоении музыкального материала: повышение интереса к музыкальной культуре в целом, мотивация к знакомству с музыкальными произведениями, высокий уровень образного мышления и продуктивной музыкально-творческой активности обучающихся, применение музыкальных знаний в практической жизни, в конкретных жизненных ситуациях.

Одним из методов, использование которого на уроках музыки учитывает интегративные связи между разными видами искусства, является метод ассоциативного поиска, предполагающий художественно-творческое освоение мира через взаимодействие различных видов искусства. Применение данного метода поддержит процесс восприятия музыки, усилит качественную составляющую произвольного суждения о ней [2].

Благодаря специально подобранной коллекции произведений разных видов искусства (в данном случае по признаку сходства эмоционально-образного содержания), способных проиллюстрировать изучаемое музыкальное произведение, обучающимся предоставляется возможность более широкого и яркого представления о мире и художественной культуре. Сходство эмоционально-образного содержания позволяет учитывать на уроках музыки связь музыкального искусства с литературой как «ветвей одного звукового потока» (выражение Бориса Асафьева), направленность музыкального искусства к изобразительности, архитектурную асимметричность и пропорциональность музыкальных форм, развернутость произведения во времени и потребность в исполнителе как связующем звене между созданием и восприятием, сближающие музыку с искусством театра и кино [3, с. 5–9].

Подтверждением стремления музыки к взаимодействию с другими видами искусства является программная музыка. Направляя внимание

слушателя в заданном направлении, предложенная композитором музыкального сочинения программа предполагает применение дополнительного иллюстративного материала. Метод ассоциативного поиска, таким образом, позволяет любой учебный материал на уроках музыки преподнести полно и ярко. Отдельно отметим, что чрезмерно увлекаться этим методом не рекомендуется: музыку нельзя подменять словами о музыке, и вытеснять ее литературными, живописными и театрально-кинематографическими ассоциациями.

Благодаря ассоциативному поиску на уроках музыки значительно повышается внутренняя мотивация учащихся к восприятию музыкального произведения: через привлечение аналогов и стимулов из других видов искусства реализуются идеи интегративных теорий в образовании, что способствует развитию универсальных способностей.

Библиографические ссылки

1. *Лотман Ю. М.* Лекции по структурной поэтике // Труды по знаковым системам : Ученые записки Тартусского ун-та. Тарту, 1964. С. 53–187.

2. *Колбышева С. И.* Анимационное кино как средство формирования навыков аудиовизуального восприятия у учащихся старших классов. Минск : Бестпринт, 2009.

3. *Ражников В. Г.* Диалоги о музыкальной педагогике. М. : ЦАПИ, 1994.

УДК 377

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ (ИОМ) КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В. О. Корop

Омский государственный педагогический университет,
Набережная Тухачевского, 14, 644099, г. Омск, Россия,
hawkfan93@mail.ru

В данной статье рассматриваются технологии построения индивидуальных образовательных маршрутов, на основе анализа которых также предлагается технология построения индивидуального образовательного маршрута специалиста, как субъекта профессиональной деятельности, в процессе его непрерывного профессионального образования. Кроме того, в настоящей статье выдвигается тезис о том, что индивидуальный образовательный маршрут является технологией проектирования персонифицированной образовательной среды специалиста.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут; персонифицированная образовательная среда; субъект образования; образовательный ресурс.

INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE (IOM) AS A TECHNOLOGY FOR DESIGNING A PERSONALIZED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

V. O. Korop

Omsk State Pedagogical University, Tukhachevsky embankment, 14, 644099,
Omsk, Russia, hawkfan93@mail.ru

This article discusses technologies for conStructing individual educational routes, based on the analysis of which, a technology is also proposed for conStructing an individual educational route for a specialist, as a subject of professional activity, in the process of his continuous professional education. In addition, this article puts forward the thesis that an individual educational route is a technology for designing a personified educational environment for a specialist.

Keywords: individual educational route; personalized educational environment; subject of education; educational resource.

Актуальность непрерывного профессионального образования в контексте профессионального развития специалиста любой из сфер экономики или народного хозяйства очевидна. Специалисту необходимо быть готовым к изменениям, происходящим в обществе, а также к профессиональным вызовам, непосредственно связанным с обществен-

ными изменениями. В этой связи следует сделать акцент на повышении специалистом своей профессиональной квалификации, приобретении им новых профессиональных знаний и освоении новых компетенций.

В одной из работ нами была выдвинута идея сочетания непрерывного профессионального образования специалиста и его профессиональной деятельности, идея непрерывного образования специалиста без отрыва от выполнения им должностных обязанностей, профессиональных функций и задач. Логика проста: с одной стороны, специалист может иметь возможность получать актуальные профессиональные знания, осваивать компетенции, а с другой – применяя в профессиональной деятельности, развивать их, и повышать свою квалификацию. Это может быть обеспечено, как мы полагаем, проектированием и созданием персонифицированной образовательной среды.

Основными средообразующими элементами персонифицированной образовательной среды являются ***субъекты образования***, к которым относятся не только обучающий и обучающийся, в данном случае – специалист (или воспитывающий и воспитываемый), но и другие социальные акторы (общественные и образовательные организации, учреждения культуры, специалисты в различных предметных областях и т. д.), а также ***образовательный ресурс***, в качестве которого может выступать как социокультурный, так и профессиональный опыт субъекта образования, используемый для обучения, воспитания или развития в условиях среды [2]. Персонифицированная образовательная среда в процессе непрерывного профессионального образования выстраивается самим специалистом в зависимости от его потребностей, интересов, возможностей, индивидуальных особенностей его личности и т. д. В ходе проектирования и создания персонифицированной образовательной среды специалист может привлекать различные образовательные ресурсы, взаимодействуя с субъектами образования. Проектирование и создание персонифицированной образовательной среды, привлечение образовательных ресурсов, на наш взгляд, осуществляется при построении специалистом индивидуальных образовательных траекторий или маршрутов (ИОМ).

Как пишет Н. В. Бордовская, основополагающим при построении индивидуального образовательного маршрута является принцип самоопределения. Субъект построения индивидуального образовательного маршрута выступает не только в качестве субъекта обучения и научно-исследовательской деятельности, но и субъекта профессионально-личностного саморазвития [1]. Группа исследователей (Г. Р. Федотова, Н. Ш. Валеева, Г. Н. Ахметзянова) полагает, что при построении индивидуального образовательного маршрута происходит самостоятельное

определение и прогнозирование целевых компонентов собственного обучения. Следует отметить, что ряд исследователей полагает, что индивидуальный образовательный маршрут дает возможность выбора направления учебной деятельности и позволяет обучающемуся реализовать свое право на выбор темпа достижения личностно-значимого результата.

Г. Р. Федотова, Н. Ш. Валеева и Г. Н. Ахметзянова, ссылаясь в своей работе на технологии построения индивидуального образовательного маршрута, выделяют их основные этапы: (1) постановка образовательной цели, (2) соотношение индивидуальных потребностей с внешними требованиями, (3) выбор способов выполнения заявленной цели, (4) детализация целей посредством выбора курсов обучения [4]. С. А. Котова и В. В. Цветков предлагают в своей работе девятишаговую технологию построения индивидуального образовательного маршрута, выделив следующие этапы: (1) подготовительный, (2) определение образовательных потребностей, (3) определение возможностей и ресурсов, (4) предварительное планирование, (5) проектирование, (6) мотивация, (7) реализация, (8) промежуточная оценка и (9) завершающий этап [3].

Первая технология предполагает постановку образовательной цели в зависимости от тех образовательных потребностей, которые имеются у специалиста. Движение к цели осуществляется через выбор способов ее достижения, которые мы назовем не иначе, как образовательными задачами. Каждая поставленная задача решается путем подбора определенных образовательных курсов. Как мы полагаем, образовательный курс организуется субъектом образования, готовым к предоставлению специалисту некого образовательного ресурса, необходимого для достижения итогового результата. Важным этапом предложенной технологии является соотношение индивидуальных образовательных потребностей с внешними требованиями. Предполагается, что внешние требования, т.е. изменяющиеся социальные условия, изменения, происходящие в экономике или народном хозяйстве и т. д., приводят к возникновению у индивида образовательных потребностей. Мы полагаем, что развитие профессиональной деятельности, появление новых профессиональных вызовов, как внешние изменения, могут стимулировать потребность специалиста к повышению квалификации, приобретению новых профессиональных знаний и освоению компетенций, которые являются желаемыми результатами (целями) при выполнении им индивидуального образовательного маршрута.

Вторая технология построения индивидуального образовательного маршрута подразумевает совместную проектную деятельность двух субъектов образования – обучающегося и педагога. При этом важным в проектировании образовательного маршрута является не только участие обу-

чающегося и педагога, но и образовательной организации, которая отвечает за проведение подготовительного этапа – здесь речь идет об осуществлении профессиональной подготовки педагогов, повышении уровня их профессиональной квалификации в области тьюторства и проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Определение образовательных потребностей обучающегося происходит в процессе его взаимодействия с педагогом. Предварительное планирование и проектирование образовательного маршрута осуществляется с учетом выявленных образовательных потребностей обучающегося, а также возможностей и ресурсов обучающегося, образовательной организации, педагога. Реализация образовательного маршрута подразумевает осуществление запланированных мероприятий и создание педагогом условий и привлечение им ресурсов, необходимых для самостоятельной творческой работы обучающегося. Кроме того, педагог отвечает за мотивацию обучающегося, за формирование его позитивной установки на самостоятельное обучение и получение знаний. Педагог также проводит оценку полученных знаний, принимает решение о необходимости продолжения обучения, совместно с обучающимся проводит корректировку образовательного маршрута в зависимости от полученных результатов обучения. На завершающем этапе обучающийся и педагог подводят итог совместной работе, осуществляют подготовку доклада о результатах реализации индивидуального образовательного маршрута. В непрерывном профессиональном образовании данная технология может быть применима. Однако некоторые этапы технологии требуют коррекции или вовсе должны быть исключены при условии сохранения ее целостности и системности. Так, например, выделенный в качестве самостоятельного этап мотивации не имеет никакого смысла, поскольку мы исходим из того, что специалист, выбирая направление непрерывного образования, уже имеет достаточную мотивацию к повышению квалификации и приобретению нового профессионального опыта, готов к самостоятельному получению знаний и освоению компетенций. Необязательным при использовании данной технологии в непрерывном профессиональном образовании мы считаем подготовительный этап, поскольку имеются сомнения в целесообразности и необходимости привлечения педагога-тьютора к непрерывному профессиональному обучению специалиста, а также не определено, кто вообще может выполнять функции педагога-тьютора в этом процессе. Вызывает сомнение использование этапа промежуточной оценки результатов реализации образовательного маршрута, поскольку нами не определена роль педагога-тьютора в непрерывном профессиональном образовании, однако мы считаем обязательной рефлексию, к которой следует обращаться спе-

циалисту в процессе реализации образовательного маршрута для оценки своих достижений. С нашей точки зрения требуют объединения этапы предварительного планирования и проектирования. Проектирование образовательного маршрута включает в себя планирование мероприятий для достижения образовательных целей. Проектирование мероприятий предвосхищает или предваряет их реализацию. Требует коррекции этап определения возможностей и ресурсов. Необходимо сделать акцент на образовательных ресурсах, требуемых для реализации образовательного маршрута, их доступности, а также на субъектах образования, которые являются источниками образовательных ресурсов.

Таким образом, проанализировав вышеуказанные технологии построения индивидуального образовательного маршрута, мы можем определить основные этапы технологии построения индивидуального образовательного маршрута специалистом в процессе непрерывного профессионального образования:

1. Этап определения образовательных потребностей специалиста.
2. Этап постановки образовательной цели.
3. Этап определения образовательных задач.
4. Этап определения необходимых для достижения поставленной цели образовательных ресурсов, поиск и привлечение субъектов образования – их носителей.
5. Этап планирования мероприятий для решения поставленных образовательных задач.
6. Этап реализации – проведение запланированных мероприятий с использованием привлеченных образовательных ресурсов.
7. Этап завершения. Подведение итогов. Анализ результатов.

Подводя итог вышесказанному, мы сформулируем определение индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – это технология удовлетворения образовательной потребности обучающегося или специалиста в рамках непрерывного образования, предполагающая выстраивание им траектории движения к поставленной образовательной цели (получению необходимых знаний или освоению компетенций) и привлечение различных образовательных ресурсов, необходимых для этого.

Как было замечено, индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) рассматривается нами не только в качестве технологии удовлетворения образовательных потребностей специалиста, но и как технология проектирования и создания его персонифицированной образовательной среды. В ходе построения индивидуального образовательного маршрута, а затем и его реализации, специалист привлекает различных субъектов

образования, которые выступают носителями необходимых для удовлетворения его образовательной потребности образовательных ресурсов, использует их для получения знаний и освоения умений и компетенций. Субъект образования и образовательный ресурс являются основными средообразующими компонентами образовательной среды, в том числе, персонифицированной. Каждая новая образовательная потребность специалиста гипотетически может привести к проектированию им новых индивидуальных образовательных маршрутов, что, в свою очередь, может поспособствовать обогащению персонифицированной образовательной среды новыми субъектами образования и новыми образовательными ресурсами. Насыщенная образовательными ресурсами персонифицированная образовательная среда является важнейшим средством, которое может использовать специалист в непрерывном профессиональном образовании.

Библиографические ссылки

1. *Бордовская Н. В.* Технологии выбора индивидуального образовательного маршрута // Universum : Вестник Герценовского университета / РГПУ. СПб., 2012. № 1. С. 40–44.

2. *Коропп В. О.* Персонифицированная образовательная среда и непрерывное профессиональное обучение специалиста в области социальной работы // Приоритеты современной науки: актуальные исследования и направления : сб. науч. тр. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., 30 сент. 2021 г. / под общ. ред. А. В. Туголукова. М. : ИП Туголуков А.В., 2021. С. 36–43.

3. *Котова С. А., Цветков В. В.* Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута // Школьные технологии. 2017. № 3. С. 69–77.

4. Федотова Г. Р., Валеева Н. Ш., Ахметзянова Г. Н. Особенности построения индивидуального образовательного маршрута // Вестник Казанского технологического университета. Т. 17. № 17. Казань, 2014. – С. 335–337.

УДК 37:37.016.091.31

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Л. Н. Мануйленко

Оршанский колледж Витебского государственного учниверситета имени П. М. Машерова, ул. А. Пушкина, 9Б, 211392, г. Орша, Беларусь, luda374@mail.ru

В статье описывается опыт использования деловой игры в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Раскрываются возможности деловой игры в реализации функций обучения, воспитания и развития учащихся колледжа в профессиональном контексте. Показывается роль деловой игры в формировании у будущих учителей коммуникативных умений.

Ключевые слова: деловая игра; коммуникативные умения; коммуникативная перцепция; коммуникативное конструирование; коммуникативная рефлексия; эмпатия.

BUSINESS GAME AS MEANS OF FORMING OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF FUTURE TEACHERS

L. N. Manuilenko

Orsha College of Vitebsk State University named after P. M. Masherova, A. Pushkin Str., 9B, 211392, Orsha, Belarus, luda374@mail.ru

The article describes the experience of using a business game in the process of studying psychological and pedagogical disciplines. The possibilities of the business game in the implementation of the functions of training, education and development of college students in a professional context are revealed. The role of the business game in the formation of future teachers' communicative skills is shown.

Keywords: business game; communication skills; communicative perception; communicative design; communicative reflection; empathy.

Одной из важных задач профессионального педагогического образования является подготовка будущих учителей к педагогическому общению и формирование коммуникативных умений. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью постоянного общения учителя с детьми, родителями, коллегами. В значительной степени эффективность и результативность процесса формирования коммуникативных умений определяет применение методов, средств и форм обучения будущих учителей, адекватных решению поставленной задачи.

Проблема общения и взаимоотношений между педагогом и воспитанниками всегда была в центре внимания педагогики. Однако в эпоху информационного общества она приобрела новый формат. Функция носителя информации перестала быть для педагога ведущей, и на первый план вышли функции организатора, управленца, фасилитатора, которые, в свою очередь, вызвали тенденцию к смене педагогических технологий: от трансляционного воздействия к интерактивному взаимодействию, от монолога к диалогу. Задача овладения будущими учителями разнообразными способами педагогического общения предусмотрена в образовательных стандартах, требующих формирования у будущих специалистов коммуникативной компетенции (коммуникативных умений).

Проблеме педагогического общения посвящено значительное количество исследований, анализирующих его различные аспекты (В. А. Кан-Калик, А. Н. Леонтьев, Н. А. Максимова, Т. В. Яковлева и др.) А. Н. Леонтьев писал: «Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессах обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [1, с. 16]. С точки зрения И.А. Зимней педагогическое общение есть «форма учебного взаимодействия, личностно и социально ориентированное взаимодействие», которое одновременно реализует «коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных символических и кинетических средств» [2, с. 332]. Изучение общения с точки зрения информационного подхода привело к рождению термина «педагогическая коммуникация». Она рассматривается как «целенаправленный процесс взаимодействия педагога с воспитанниками, задачами которого является обмен информацией, успешное обучение и воспитание, создание благоприятного психологического климата и эмоционального контакта; процесс, который реализуется с помощью различных средств коммуникации» [3, с. 34].

В современной психолого-педагогической литературе понятия «педагогическое общение» и «педагогическая коммуникация» употребляются параллельно, нередко пересекаясь в смысловом отношении [4, с. 28]. Исследователи много внимания уделяют информационно-коммуникативному аспекту педагогического общения, когда общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в ходе которой осуществляется обмен информацией. Если педагогическое общение – это

процесс взаимодействия педагога с воспитанниками, задачами которого являются обмен информацией, успешное обучение и воспитание, создание благоприятного психологического климата и эмоционального контакт, то основой педагогической коммуникации является общение-диалог с использованием различных способов передачи информации. Она основана на взаимопонимании, взаимной требовательности, взаимной ответственности, в процессе совместного видения и обсуждения ситуации [3, с. 13].

В педагогической литературе существует значительное число определений коммуникативных умений, предложенных разными авторами, но все они рассматривают этот термин как умение устанавливать взаимоотношения с партнерами по общению. Одно из них предлагает Т.В. Яковлева: «Коммуникативные умения – комплекс действий, направленных на обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению, управление взаимодействием и саморегуляцию в изменяющихся условиях, творческое использование коммуникативных знаний, навыков и средств коммуникации в соответствии с целями и задачами общения» [5, с. 298]. Отличаются и представления исследователей о структуре и объеме коммуникативных умений, которые необходимо развивать у будущих педагогов. В. А. Кан-Калик наиболее важными группами коммуникативных умений считал: 1) умения общаться на людях; 2) умения через правильно созданную систему общения организовывать совместную с учащимися творческую деятельность; 3) умения целенаправленно организовывать общение и управлять им. В свою очередь, эти группы включают в себя массу других компонентов: умение устанавливать психологический контакт, завоевывать инициативу в общении, умение организовывать приспособления в общении и т. д [6, с. 46]. А. А. Леонтьев относил к основным коммуникативным умениям учителя: 1) умения социальной перцепции, или «чтения по лицу»; 2) умения понимать, а не только видеть, т. е. адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние по внешним признакам; 3) умения «подавать себя» в общении с учащимися; 6) умения оптимально строить свою речь в психологическом плане, то есть умения речевого общения; 4) умения речевого и неречевого контакта с учащимися [1]. А. А. Максимова на основе содержания частных коммуникативных умений объединила их в три группы: 1) информационно-коммуникативные, 2) регуляционно-коммуникативные, 3) аффективно-коммуникативные [3, с. 27–29]. Подобную классификацию предложила Т. В. Яковлева, выделившая 15 коммуникативных умений, объединив их в три группы: 1) информационно-аналитические, 2) социально-перцептивные и 3) контрольно-регулировочные [5, с. 298–299]. Анализ

различных подходов к классификации коммуникативных умений позволяет обозначить частные коммуникативные умения, оказывающие, на наш взгляд, большое влияние на успешность педагогической деятельности: педагогическая коммуникабельность, коммуникативная перцепция, коммуникативное конструирование, эмпатия и коммуникативная рефлексия.

Поскольку умения формируются в деятельности, для формирования коммуникативных умений необходимо создание условий, по возможности моделирующих реальную педагогическую действительность. Такие условия могут возникнуть в игре, являющейся одновременно активным методом, средством и формой обучения будущих учителей основам педагогического общения и формирования у них профессиональных коммуникативных умений. Деловая игра дает возможность познания и освоения реальной социальной и профессиональной деятельности путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения и действий по определенным, заложенным в условиях игры правилам и на модели профессиональной деятельности в условных ситуациях [7, с. 134]. Характеризуя значимость деловой игры С.А. Габрусевич отмечал, что в ней отражается динамика будущей профессиональной деятельности, ее особенности, сложности, основные проблемы [8, с. 10]. В процессе игры учащиеся выполняют действия, близкие тем, которые могут иметь место в реальной профессиональной или жизненной ситуации.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также опыта применения игр в профессиональной подготовке педагога свидетельствует о способности игры «учить общению». Среди деловых игр, используемых в условиях колледжа, особое место занимают игры, которые позволяют приблизить учащихся к школе путем воссоздания типичных учебных ситуаций, для разрешения которых они вынуждены искать и принимать оптимальные решения по проблеме, возникающей в ходе игры. В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр и др. Технология деловой игры в научно-педагогической литературе представлена, как правило, тремя этапами: подготовительный, основной (проведения), заключительный (анализ и обобщение) [9].

В качестве примера приведем краткое описание деловой игры «Дети индиго: миф или реальность» (ток-шоу). Она проводится с учащимися 3 курса колледжа при изучении темы «Способности» по дисциплине «Психология». Целью игры – формирование у будущих учителей коммуникативных умений на основе применения знаний из курсов педагогики и психологии при решении психолого-педагогических задач. Задачи игры: проанализировать основные понятия темы «Способности»; показать уча-

щимся некоторые приемы воспитания одаренных детей; способствовать формированию у учащихся потребности и умения пользоваться теоретическими положениями психолого-педагогических и других дисциплин; развивать у учащихся навыки самостоятельной работы с дополнительными информационными источниками.

Предложенная нами игра проводилась в форме ток-шоу. Учащиеся были разделены на три группы, которые играли роли: 1) представителей общества «Дети индиго», 2) специалистов научного общества по проблеме одаренности, 3) родителей детей с уникальными способностями. Был определен ведущий из числа учащихся, на которого ложилась основная ответственность в ходе подготовки и проведения игры. Этап подготовки начинался с разработки сценария игры. В содержание сценария входила учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, план деловой игры; общее описание хода игры; характеристика действующих лиц. Далее шел ввод в игру, определялся режим работы, задачи, выдавались инструкции, правила, установки. Анализ и обобщение педагогического опыта организации деловых игр показываети, что игровой деятельности, как таковой, учащихся надо обучать. Поэтому им предлагались рекомендации по выполнению той или иной роли. Они получали карточку-задание, где описывалась роль, ситуация предстоящей игры, давались соответствующие рекомендации. Ввод в игру происходил за 7 дней до ее начала. Получив роли, учащиеся начинали активно готовиться к деловой игре: изучали рекомендованную литературу, консультировались с преподавателем, готовили вопросы для обсуждения по теме игры в соответствии с полученной ролью. На этапе подготовки важно дать установку, что в игре актерские данные не обязательны, главное – содержание монологов, диалогов, реплик, которые будут произносить действующие лица, степень их понимания той личности, которую изображают. Это снимает напряжение у тех, кто скован в общении, не всегда владеет жестами и мимикой. В ходе подготовки учащимся было необходимо глубоко проникнуть в личностную суть исполняемой роли, установить индивидуальное своеобразие, правильно спланировать свое выступление, продумать реплики, научное обоснование, средства коммуникативного воздействия, а самое главное прочувствовать и принять данную роль. Это дало возможность подготовиться к качественному исполнению предстоящей роли. Наши наблюдения показали, что в процессе вхождения в роль у учащихся формируются такие коммуникативные умения как эмпатия, коммуникативная перцепция и коммуникативное конструирование.

Этап проведения игры – это сам процесс игры. Игра началась с приветственного слова ведущего. Им была обозначена цель ток-шоу, пред-

ставлены группы друг другу. «Эксперты» и представители общества «Дети индиго» раскрыли основные понятия темы. Ведущий задавал подготовленные вопросы, между группами возникла дискуссия в рамках темы, каждый приводил аргументы в соответствии со своей точкой зрения. Далее ведущий предложил «родителям» задать свои вопросы «экспертам», рассказать о своих детях, их проблемах. После каждого выступления активно шло обсуждение проблемы, анализ ситуации, давались рекомендации. Выполняя предложенные роли, учащиеся являлись не пассивными слушателями, а активными участниками разыгрываемых событий. В процессе игры происходило постепенное снятие напряженности, скованности, нерешительности на основе усиления интереса к игровому процессу. Учащиеся учились переносить эмоциональные перегрузки, поддерживать хорошее настроение, высокую работоспособность. Участие в деловой игре дало им возможность приобрести опыт публичного выступления. Быть общительным, находчивым, обаятельным в жизни получается не у каждого, другое дело – изобразить в процессе проведения игры. Вовлечение в такого рода деятельность во время игры позволяет учащимся получить новое самоощущение, которое помогает избавиться от неуверенности в себе. Как отмечали сами учащиеся, игра помогала корректировать себя в коммуникативном плане, создавала условия для развития своей коммуникабельности, эмпатии и рефлексии.

Заключительный этап представлял собой анализ, обсуждение результатов деловой игры. Желательно дать возможность учащимся самим оценить ход игры, сделать необходимые выводы. В нашей игре с результатами своих наблюдений выступали учащиеся-оппоненты (в ходе игры оппоненты ведут наблюдение за своим объектом по соответствующей карточке наблюдения). Они давали педагогическую и методическую оценку деятельности участников игры, анализировали ход игры, собственную роль и участников игры. В завершение преподаватель делал заключение о том, насколько удалось реализовать цель игры, что с педагогической точки зрения было верно, что не удалось, говорил о находках и удачах отдельных учащихся, об имевших место промахах. Следует подчеркнуть, что как во время игры, так и ее разбора не было равнодушных и зрителей – все участники выступали как заинтересованные лица.

Опыт применения деловых игр в процессе психолого-педагогической подготовки будущих учителей показывает, что они служат реализации целей обучения, воспитания и развития будущих учителей в профессиональном контексте, являются эффективным средством формирования коммуникативных умений.

Библиографические ссылки

1. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. М. : Нальчик : Эль-Фа,1996.

2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М. : Логос, 2000.

3. *Максимова А. А.* Основы педагогической коммуникации. Орск: Изд-во Орского гуманитар.-технол. ин-та (филиала) ОГУ, 2012.

4. *Колесникова И. А.* Коммуникативная деятельность педагога / под ред. В. А. Сластёнина. М. : Академия, 2007.

5. *Яковлева Т. В.* Сущность и структура коммуникативных умений в подготовке будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 296–300.

6. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987.

7. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991.

8. *Габрусевич С. А., Зорин Г. А.* От деловой игры – к профессиональному творчеству : учеб.-метод. пособие. Минск : Университетское, 1989.

9. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. М. : Нар. образование, 1998.

УДК 378.14;378.016

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Е. Н. Можар

Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская,9, 220004, г. Минск, Беларусь, mozharel@rambler.ru

Подтверждена правомерность обращения к интерактивному обучению как к средству стимулирования учебно-познавательной активности, которое включает студентов в разнообразные системы отношений и тем самым оптимизирует освоение содержания педагогических дисциплин.

Ключевые слова: активизация; интерактивное обучение; взаимодействие; учебно-познавательная активность; стимулирование.

USE OF INTERACTIVE LEARNING IN THE PROCESS OF TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

E. N. Mozhar

Belarusian State University, Kalvariyskaya Str., 9, 220004, Minsk, Belarus,
mozharel@rambler.ru

The legitimacy of referring to interactive learning as a means of stimulating educational and cognitive activity, which includes students in various systems of relations and thereby optimizes the development of the content of pedagogical disciplines, has been confirmed.

Keywords: activation; interactive learning; interaction; educational and cognitive activity; stimulation.

Ключевым звеном в ходе модернизации отечественной системы высшего образования выступает решение проблемы повышения качества подготовки специалистов. Современному обществу требуются специалисты высокого уровня: конкурентоспособные на рынке труда, компетентные, ответственные, свободно владеющие своей профессией, готовые к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Решению этой задачи способствует использование интерактивного обучения в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин, что позволяет активизировать познавательную деятельность студентов и перевести студента из объектной в субъектную позицию. Такой подход

позволяет эффективно выстраивать процесс обучения, управлять им, получать результаты в соответствии с запланированными целями.

Следует отметить, что целью интерактивной педагогики служит изменение моделей поведения студентов и преподавателей. Ученые трактуют данное обучение как погруженность в общение, при котором обучение сохраняет цели образования (всестороннее развитие личности), но видоизменяет способы его освоения с транслирующих на диалоговые, основанные на взаимодействии, взаимопринятии, взаимопонимании.

Исследование возможностей интерактивного обучения показало, что оно одновременно реализует несколько функций: обучающую (освоение содержания образования, развитие общеучебных умений и навыков), психотерапевтическую (создание благоприятной атмосферы на занятиях), коммуникативную (объединение учащихся, установление эмоциональных контактов), релаксационную (снятие эмоционального напряжения), психотехническую (обеспечение готовности физиологического состояния субъекта для более эффективной деятельности), социальную (содействие усвоению норм поведения в социуме). Можно выделить еще одну функцию – стимулирования учебно-познавательной активности через обогащение мотивации учебной деятельности, удовлетворения экзистенциальных потребностей студентов.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными вовлеченными в процесс познания, учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми

Интерактивное обучение включает студентов в социально-дидактическое детерминированное взаимодействие. Социальным оно является потому, что стимулирует у его участников обмен смыслами, значениями, энергиями; дидактическим – ввиду того, что осуществляется для усвоения предметно-специфических знаний и знаний о действии; детерминированным – поскольку реализуется в пределах темы, раздела, курса.

Разработчики деятельностного подхода к обучению обосновали возможность последовательного моделирования интерактивными методами и формами обучения будущей профессиональной деятельности студентов, формирования их предметной и социальной компетентности, что способствует сокращению и облегчению процесса адаптации выпускников вузов к будущей деятельности по специальности. Успешное выполнение этих задач возможно лишь при коренной перестройке традиционного

учебного процесса, особая роль в которой отводится новым образовательным технологиям [3].

Интерактивные методы обучения вызывают у обучающегося стремление к практическому претворению полученных им в учебном процессе сведений. Опираясь на продуктивное, творческое мышление человека, интерактивное обучение заставляет его критически анализировать получаемую информацию, сопоставлять ее с новыми сведениями, убеждаться в их полезности, определять условия их применения.

Одна из целей интерактивного обучения состоит в создании комфортный условий обучения, таких при который студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, раскрывается как личность. Это делает продуктивным сам процесс обучения и повышает эффективность усвоения и практического освоения изучаемого материала [2].

Активизация познавательной деятельности обучаемых была и остаётся одной из актуальных проблем педагогики. Всё большее значение в жизни приобретают коммуникативные умения, способность к моделированию ситуаций, приобретению опыта ведения диалога, дискуссий, приобщению к творческой деятельности. В то же время наблюдается снижение интереса к учёбе, интеллектуальная пассивность. Этим объясняется особое внимание педагогов к использованию методов и приёмов, требующих активной мыслительной деятельности, с помощью которых формируются умения сравнивать, обобщать, формировать гипотезу, искать средства решения, корректировать полученные результаты. К. Д. Ушинский писал: «Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению, а учение, основанное только на интересе, не даёт возможности окрепнуть самообладанию и воле ученика» [4].

На семинарах с использованием средств интерактивного обучения проводятся: учебный диалог, дискуссия на педагогическую тему, диспут, эвристическая беседа; защита творческих работ и проектов; выступления оппонентов после защиты той или иной педагогической идеи; поиск наиболее оптимального решения предложенной студентам педагогической ситуации или задачи; постановка и решение педагогических проблем; выполнение педагогических проектов; моделирование новых форм обучения и воспитания; педагогическое творчество; сюжетно0ролевая игра; профессионально-деловая игра [1].

Необходимость использования интерактивно обучения заключается в том, что с помощью его методов можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, которые трудно достигаются в традиционном обучении:

• формировать не только познавательные, но и профессиональные интересы, воспитывать системное мышление;

• учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений.

Современному педагогу необходимо научиться устанавливать равновесие между потребностями студентов и задачами обучения. Это важнейшее условие гуманизации, решение которого зависит от того, как педагог сумеет построить работу, направленную на стимулирование познавательной деятельности студентов.

Предъявляются определенные требования к построению учебно-воспитательного процесса при организации интерактивного обучения:

• обеспечение «чувства свободного выбора», то есть осознание студентом учебной задачи как самостоятельно выбранной;

• внедрение в педагогический процесс развивающей тенденции: студент должен преодолевать трудности учебных задач, «работать на грани предельных возможностей»;

• предоставление студенту возможности «радоваться жизни» в процессе учебного занятия, внеучебной деятельности.

Библиографические ссылки

1. *Гузеев В. В.* Методы и организационные формы обучения. М. : Нар. образование, 2001.

2. *Кашлев С. С.* Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов. Минск : Універсітэцкае, 2000.

3. *Трайнев В. А.* Деловые игры в учебном процессе : методология разработки и практика проведения. 2-е изд. М. : Дашков и К, 2005.

4. *Шамова Т. Н.* Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1982.

УДК 373.5.016:57

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С. А. Петрикевич

Государственное учреждение образования «Гатовская средняя школа»,
ул. Металлургическая, 13, 223017, аг. Гатово, Минский район, Республика Беларусь,
spetrikevich@mail.ru

В статье представлены результаты работы по организации проектной деятельности учащихся средней школы при изучении биологии. Рассмотрена методика организации проектной деятельности. Показано, что выполнение учебных проектов является одним из средств повышения академической успеваемости по биологии, формирования общеучебных и предметных компетенций учащихся.

Ключевые слова: биология; мониторинг обученности биологии; проектная деятельность учащихся; учебный проект; компетенции.

PROJECT ACTIVITY IN THE STUDY OF BIOLOGY IN SECONDARY SCHOOL

S. A. Petrikevich

State Educational Institution «Gatovskaya Secondary School»,
Metallurgicheskaya Str., 13, 223017, agro-town Gatovo, Minsk District, Belarus,
spetrikevich@mail.ru

The article presents the results of work on the organization of project activities of secondary school students in the study of biology. The methodology of the organization of project activities is considered. It is shown that the implementation of educational projects is one of the means of improving academic performance in biology, the formation of general academic and subject competencies of students.

Keywords: biology; monitoring of biology training; project activity of students; educational project; competencies.

Биологическое образование призвано формировать у подрастающего поколения понимание жизни в любом ее проявлении как наивысшей ценности, биологической грамотности. Однако уровень биологических знаний и умений, мотивации к изучению предмета у большинства учащихся остается невысоким. Об этом свидетельствуют результаты республиканского мониторинга обученности биологии учащихся IX классов: количество правильных ответов на задания контрольной работы по биологии в среднем составило 53,3%, количество ответов с ошибками

(или неполных ответов) – 38,2%. На задания, в которых требовалось применить знания и умения и дать развернутый ответ, в среднем получено 2,7% правильных ответов учащихся [1]. Одной из причин таких результатов является невнимание к использованию педагогических технологий, которые стимулируют интерес к изучению предмета, обеспечивают самостоятельную познавательную деятельность, направленную на усвоение биологических знаний и умений, формирование общеучебных и предметных компетенций учащихся.

К таким технологиям относится учебная проектная деятельность. В ее основе лежит теория и практика проектного метода обучения, развивавшаяся на протяжении XX в. На современном этапе проектная деятельность учащихся рассматривается как совместная учебно-познавательная деятельность, направленная на значимую практическую цель через реализацию конкретных проектов. Она предполагает овладение приемами самостоятельного достижения поставленной познавательной задачи, удовлетворение познавательных потребностей, самореализацию и развитие личностно значимых качеств в процессе выполнения учебного проекта [2, с. 61]. Большой вклад в разработку технологии проектной деятельности внесла российский педагог Н. Ю. Пахомова, которая рассматривает ее как деятельность по выполнению учебного проекта. Для решения задачи формирования необходимых учащемуся компетенций производится специальный подбор или разработка необходимых по содержанию и видам деятельности проектов. С позиции учителя учебный проект есть дидактическое средство, позволяющее организовать образовательный процесс, используя технологию проектирования. Учебный проект с точки зрения учащегося есть возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат [3].

Проектная деятельность учащихся может осуществляться в рамках традиционной классно-урочной системы при изучении различных общеобразовательных дисциплин. Она является одним из способов реализации требований образовательного стандарта общего среднего образования по учебному предмету «Биология». Выполнение учебных проектов по данному предмету может осуществляться на уроках и во внеурочное время. Проблема использования проектной деятельности при изучении биологии в средней школе активно разрабатывается российскими педагогами Н. А. Степановой [4], Н. И. Колосковой [5], О. С. Мишиной [6]. Наиболее часто применяемыми при изучении биологии типами проектов (по веду-

щей форме деятельности) являются: информационный, практико-ориентированный, ролевой (игровой), исследовательский.

В ГУО «Гатовская средняя школа» на протяжении 2020/2021 учебного года организовывалась проектная деятельность учащихся в VII, IX классах. На основе анализа учебной программы по предмету был создан банк учебных проектов (тематика), а затем рассмотрены варианты их реализации на уроках и во внеурочное время в рамках календарно-тематического планирования по предмету «Биология», а также планов внеклассной работы. Темы учебных проектов имели учебно-познавательный и поисковый характер, а их реализация направлена на усвоение определенной суммы знаний, умений, навыков, формирование ключевых компетенций, развитие интеллектуальных способностей познавать изменяющийся мир и решать практические проблемы жизнедеятельности, на овладение учащимися приемами самостоятельного достижения поставленной познавательной задачи, удовлетворение познавательных потребностей, самореализацию и развитие личностно значимых качеств в процессе выполнения учебного проекта.

Планирование деятельности учителя по реализации учебных проектов предполагало построение хода выполнения проекта с учетом специфики класса (уровень подготовленности, наличие или отсутствие навыков проектирования, возрастные и индивидуальные особенности учащихся), предметной области проектирования, имеющихся дидактических и материальных ресурсов, предполагаемых сроков исполнения, организационных форм проектирования (индивидуальные, групповые и пр.).

Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся потребовал использования учебных проектов разного уровня сложности (по степени самостоятельности учащихся). Были реализованы исполнительские (репродуктивные) проекты – требовали действия по образцу; поисковые (конструктивные) – связаны с усовершенствованием конструкции уже известных объектов; творческие – направлены на создание новых объектов. Исполнительский проект выполнялся под непосредственным руководством учителя, а учащиеся последовательно осуществляли его рекомендации о порядке действий. Выполнение таких проектов является неизбежным на начальном этапе проектной деятельности, поскольку у учащихся недостаточно опыта для самостоятельного поиска в решении проблем. Однако учитель не навязывал своего мнения, а вносил варианты для обсуждения совместных действий, показывая логику построения проектной деятельности, проходя вместе с учащимися путь создания и реализации проекта. Поисковый (конструктивный) проект осуществлялся тогда, когда учащиеся, обсудив с учителем тему, проблему, план действий, были

способны самостоятельно выполнить проект. Творческий проект предполагал выдвижение самими учащимися идеи проекта, разработку плана действий и реализацию его, создание реального качественного, обладающего новизной продукта.

Проекты выполнялись индивидуально и в группах. Индивидуальный проект был направлен на формирование у учащегося чувства личной ответственности, поскольку результат работы зависел от него самого, при этом он осваивал логику выполнения проекта от зарождения идеи до представления результата и его оценки. Групповой проект имел целью формирование чувства коллективной ответственности, освоение элементов организаторской деятельности лидера и исполнителя, навыков сотрудничества, взаимоуважения, взаимопонимания; способствовал усвоению учебного материала в процессе обсуждения и взаимообучения с выработкой обобщённого, коллективного решения.

При внедрении проектной деятельности использовались три вида урочных занятий по биологии. Первый – проектный урок, который полностью состоит из работы над проектом. Оптимально использовать такие уроки один раз в четверть по какой-то определенной теме. На них осуществлялось закрепление, углубление и расширение предметных знаний в процессе работы над проектом. Второй вид – урок, на котором использовались проекты, выполненные отдельными учащимися или группами учащихся во внеурочное время по каким-либо темам, соответствующим содержанию изучаемого программного материала. На таких уроках учащиеся презентовали свой проект. Третий вид – использование в традиционном уроке элементов проектной деятельности или какой-либо части проекта (проблематизация, целеполагание, планирование). Во внеурочное время учебные проекты выполнялись учащимися на добровольной основе (при выполнении домашних заданий, подготовке внеклассных мероприятий, кружковой работе).

Алгоритм деятельности учителя по методическому обеспечению конкретного учебного проекта включал: определение типа проекта, дидактических целей, формируемых компетенций учащихся, отбор содержания учебного материала, определение этапов осуществления проекта, методов работы на каждом этапе проекта, определение необходимых для его выполнения ресурсов, результатов проектной деятельности (продукта), критериев оценки проектной деятельности учащихся.

Важным условием проектной деятельности является подготовка к ней учащихся. Поэтому в начале учебного года для школьников проводилось вводное занятие, на котором разъяснялись цели и задачи проектной деятельности, обсуждалась тематика будущих проектов, осуществлялось

мотивирование на проектную деятельность. Была разработана стендовая информация о проектной работе, содержащая краткие сведения об учебном проекте, алгоритм его реализации, рекомендации и график консультаций.

Выбор тем индивидуальных проектов осуществлялся школьниками на добровольной основе в соответствии с их интересами и индивидуальными особенностями. Совместно с учителем они разрабатывали индивидуальные планы работы над проектами, определяли способы сбора и анализа информации; в процессе консультаций обсуждали проблемы, возникшие в ходе выполнения, варианты защиты проекта, рефлексию. Защита индивидуальных проектов осуществлялась на уроках в форме устного сообщения по теме проекта или мультимедийной презентации.

Работа учащихся над групповым учебным проектом выполнялись в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе происходил выбор темы, выделение подтем и тем проекта; формулировка вопросов, на которые нужно ответить; формирование рабочих групп, постановка заданий для них; отбор источников информации; определение форм выражения итогов проектной деятельности (продукта). На основном этапе осуществлялась разработка проекта и оформление результатов. Степень самостоятельности учащихся на первых двух этапах определялась уровнем сложности проекта. На заключительном этапе происходила защита (презентация) проекта: школьники докладывали о результатах своей работы, а учитель осуществлял ее оценку. Работа над проектом включала обязательную рефлексию результатов деятельности. При этом анализировались не только внешний результат (продукт) деятельности, но и внутренний: успешный опыт решения проблемы проекта, освоенные знания и умения, принятые ценности. Итоговая отметка за выполнение проекта выставлялась учителем с учетом промежуточных оценок деятельности обучающихся, качества выполнения объекта проектирования и описания, освоения алгоритма проектирования, оригинальности проектных решений, самостоятельности, а также самооценки учащегося.

На протяжении учебного года на уроках биологии и во внеурочное время апробировались разработанные на основе научных рекомендаций учебные проекты: в VII классе – мини-проект «Роль грибов в природе и жизни человека», среднесрочный «Вершки и корешки: на заметку цветоводу, садоводу и овощеводу», долгосрочный «Кроссворды о растениях», индивидуальные проекты «Легенда пра папараць-кветку», «Подсолнух – цветок солнца», «Осторожно – борщевик!»; в IX классе – мини проект «Приятно необъятный мир своими созерцать очами», среднесрочный

«Здоровое питание: мифы и реальность», долгосрочный «Школьная гигиена и здоровье», индивидуальные проекты «Проблемы со зрением у школьников», «Береги позвоночник смолоду», «Что нужно нашим мышцам», «Сохрани сердце здоровым», «Вакцинация против Covid-19».

Анализ академической успеваемости по биологии показал ее положительную динамику: средний балл увеличился в течение учебного года в VII классе с 6,9 до 7,3, в IX классе – с 7,2 до 7,8. Внедрение проектной деятельности способствовало как повышению уровня академической успеваемости учащихся, так и формированию у них общеучебных (учебно-познавательной, исследовательской, информационной) и предметных (экологической, природоведческой, здоровьесберегающей, естественно-научной) компетенций. Осуществление учебных проектов содействовало применению учащимися конкретных биологических знаний в определенных видах повседневной практической деятельности, направленной на сохранение и укрепление их собственного здоровья и здоровья других людей, а также на охрану и улучшение окружающей среды, в том числе и в своем регионе.

Библиографические ссылки

1. Рекомендации по результатам республиканского мониторинга уровня обученности учащихся IX класса по учебному предмету «Биология» [Электронный ресурс]. URL: https://adu.by/images/2017/08/Biologiya_monitoring.pdf (дата обращения: 22.01.2021).

2. *Пахомова Н. Ю.* Учебное проектирование как деятельность // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». 2010. № 2. С. 57–63.

3. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебных проектов в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М. : АРКТИ, 2003.

4. *Степанова Н. А.* Методика проектного обучения в разделе «Общая биология» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2004.

5. *Колоскова Н. И.* Типологические особенности проектов в процессе изучения биологии // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Том II. Психолого-педагогические науки. С. 93–98.

6. *Мишина О. С., Нестерова Е. Н.* Проектная деятельность на уроках биологии как способ развития творческого потенциала учащихся // Актуальные вопросы педагогики : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 20 дек. 2020 г. Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. С. 28–32.

УДК 371.398

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО И СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. А. Погодина[1)]***, О. Б. Васильева*** [2)]

[1)] *Государственный социально-гуманитарный университет, ул. Зеленая, 30, 140410, г. Коломна, Московская область, Россия, olakolomna@yandex.ru*
[2)] *Государственный социально-гуманитарный университет, ул. Зеленая, 30, 140410, г. Коломна, Московская область, Россия, olvas_adm@mail.ru*

В статье обосновывается актуальность развития критического, рефлексивного и логического, системного мышления в начальной школе в контексте формирования современной системы образования. Общество «компьютерного века» требует необходимости свободного, творческого, ярко индивидуального, системного мышления. Это достигается путем внедрения в образовательный процесс преподавание философии и логики.

Ключевые слова: философия; логика; критическое; рефлексивное мышление; системное мышление; исследование.

FORMATION OF CRITICAL AND SYSTEMIC THINKING SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL

O. A. Pogodina[1)]***, O. B. Vasilieva***[2)]

[1)] *State Social and Humanitarian University, Zelenaya Str., 30, 140410, Kolomna, Moscow Region, Russia, olakolomna@yandex.ru*
[2)] *State Social and Humanitarian University, Zelenaya Str., 30, 140410, Kolomna, Moscow Region, Russia, olvas_adm@mail.ru*

The article substantiates the relevance of the development of critical, reflective and logical, systemic thinking in primary school in the context of the formation of a modern education system. The society of the "computer age" requires the need for free, creative, brightly individual, systemic thinking. This is achieved by introducing the teaching of philosophy and logic into the educational process.

Keywords*:* philosophy; logic; critical; reflective thinking; systems thinking; research.

В свете современных реалий, связанных с развитием электронных технологий, позволяющих учащимся зачастую бездумно использовать различные информационные источники, весьма актуальным является вопрос о путях преодоления данных негативных тенденций. В последнее десятилетие проводится попытка серьезной корректировки традиционной (информативной) системы образования, смещая акцент с *количества*

усвоения учащимися знания на улучшение *качества* его мышления. Иными словами, целью образования становится не сумма разрозненных знаний, а *овладение системой*. Именно такой подход позволяет выработать методологию познания, видеть недостающие звенья в цепочке знаний, несостыковки и противоречия, что является глубинной мотивацией к дальнейшему познанию и решению проблем.

Учитывая все возрастающий объем самой разнообразной информации и расширение перечня учебных и жизненных ситуаций, требующих осознанного и ответственного выбора, учащимся, уже к концу начальной школы жизненно важно обладать такими качествами, как: наличие гуманистических и демократических ценностных ориентаций, навыков сотрудничества; целостный взгляд на мир; уважительное отношение к иному мнению; самостоятельность и личная ответственность за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах; наличие начальных форм познавательной и личностной рефлексии и др. [1]. К концу средней общеобразовательной школы учащиеся также должны уметь пользоваться правилами логики, которые надо соблюдать, чтобы развитие мыслей было последовательным, систематичным и связным, чтобы при изучении или обдумывании какого-либо вопроса из определенных фактов, положений и сведений можно было сделать правильные выводы.

Формирование подобных личностных и метапредметных результатов обучения коррелирует, во-первых, с задачей формирования у учащихся (особенно начальных классов) критического, рефлексивного мышления (под которым следует понимать способность рассматривать объекты и явления окружающей действительности в их альтернативной характеристике, с учетом их различных проявлений, сторон и аспектов, а также неоднозначности восприятия и осмысления данных объектов и явлений в социуме, при проявлении собственного, субъективного и аргументированного к ним отношения); во-вторых, с задачей развития системного мышления, без которого невозможно продуктивно решать социальные проблемы нового тысячелетия.

Умение рефлексировать, прежде всего, означает направленность мышления на осмысление и обоснование собственных предпосылок, что требует обращение сознания на себя. В то же время немаловажно и наличие у каждого современного гражданина критического мышления, как осознанных усилий по определению того, какие утверждения считать правильными, а какие – нет.

Способность «мыслить над собственным мышлением» (Р. Декарт), рефлексивное, критическое мышление реализуется одновременно в виде

двух целевых векторов: а) осуществление критического рассмотрения поступающих извне убеждений и создание на этой основе новых образов мира; б) самоанализ, познание Я как существа, наделенного чувствами, мыслями, желаниями. Таким образом, задача формирования у учащихся самостоятельного, критического, рефлексивного мышления предполагает обучение их умению рассуждать разумно, обоснованно, логично, контекстуально, диалогично, самостоятельно.

Обучение навыкам разумного суждения и системному логическому мышлению в школе, должно начинаться с начальных классов, и иметь определенную регулярность занятий и продолжительность. Образовательные стандарты школы, казалось бы, направлены на развитие навыков моделирования, анализа, творчества, критичности и прочее. И вместе с тем, образовательная реальность каждого предмета выглядит совсем иначе, так как представляет собой архив знаний, которые требуется не понять, а освоить. Как показала практика многих педагогов-исследователей, обучение навыкам «хорошего суждения» сопровождается явным непониманием в большинстве своем у учеников, от которых требуется услышать тот или иной вопрос, рассуждение и т. д. Ответы учеников в заданиях по развитию навыков мышления не имеют определенных параметров оценивания. Мыслительные навыки, во-первых, не имеют равенства, по скорости, глубине, зависимы от субъекта познания. Во-вторых, ясность задания, его передачи не влечет итогового параметризированного ответа.

Формирование определенных моральных, когнитивных способностей является преимущественной задачей философского обучения в школе. Попытки вывести ребенка на уровень самостоятельного поиска и решения проблемы при минимальном участии учителя, ведет к осознанию и усвоению им нормативных и моральных правил поведения.

В философском методе обучения можно выделить две важные структуры: роль учителя, направляющего диалог учеников в нужное русло, не дающий переходить к бытовым беседам, и максимально акцентирующий внимание на поиск проблем в том или ином задании; и, формирование в классе «сообщества исследователей». Возможность формирования критического, рефлексивного мышления в рамках образовательного процесса школы далеко не нова, получив существенную проработку и апробацию в рамках философско-педагогических исследований Дж. Дьюи, М. Липмана и др. Традиции формирования логического мышления в системе образования сформировались еще в дореволюционной России, нашли отражение в учебных образовательных планах советского периода и могут служить основой для внедрения в систему преподавания в современной начальной и средней школе.

Формирование критического, рефлексивного мышления младших школьников, обеспечивающего самостоятельность и обоснованность их рассуждений, способность делать четкие умозаключения и выводы, возможно при выполнении следующих условий:

- если образовательный процесс будет построен в соответствии с логикой психического развития детей младшего школьного возраста;
- если обеспечить исследовательский подход к обучению, характеризующийся вопрошающим, диалоговым характером, допускающим поливариантные ответы и обеспечивающим, тем самым, проявление индивидуальности и самостоятельности мышления учащихся;
- если дать учащимся возможность рассуждать на различные, в том числе моральные и смысложизненные темы, не затрагиваемые основной образовательной программой [4].

Практическая реализации занятий по философии для детей в системе дополнительного образования начальной школы позволила автору выделить следующие критерии сформированности критического, рефлексивного мышления учащихся: 1) умение ясно, четко выражать свои мысли с аргументацией собственного мнения; 2) способность к выработке собственного мнения на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; 3) развитое логическое мышление как основа аргументации; 4) наличие навыков оценочного суждения («хорошо-плохо», «правильно-неправильно» и т. д.); 5) умение сотрудничать с другими людьми, вести себя толерантно [3]. Многолетний опыт преподавания показал [2], что овладение практическими логическими навыками идет быстрее, чем у взрослых, поскольку их мышление еще не отягощено стереотипами, самостоятельно выработанными (и подчас ошибочными или не совсем продуктивными) «правилами мышления» и т. п.

Следует еще раз подчеркнуть, что помимо узко специализированных учебных дисциплин, нашим детям жизненно необходимо преподавание философии, которая позволит сформировать критическое, рефлексивное мышление, сознательное отношение к миру и самому себе, стремление и способности к преобразованию окружающей действительности в соответствие с веяниями эпохи, потребностями общества и собственными новаторскими идеями, а также разработать четкую программу с научно-обоснованным акцентом на определенные формы, методы и содержание развития логического мышления для разных возрастов.

Библиографические ссылки

1. *Золотухина А. В.* Философия в начальной школе: формирование навыков критического, рефлексивного мышления как основа сознательного отношения личности к миру // Философия – детям. Язык и сознание : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. памяти Н. С. Юлиной. Москва, 5–7 ноября 2014 г. / Философский факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. М. : Изд. Воробьев А.В., 2014. С. 55–59.

2. *Понизовкина И. Ф.* Логика в школе: вопросы и ответы // Философия – детям. Язык и сознание : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. памяти Н. С. Юлиной, Москва, 5–7 ноября 2014 г. / Философский факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. М. : Изд. Воробьев А.В., 2014. С. 45–47.

3. *Погодина О.А., Васильева О.Б.* Сократический диалог как средство образовательного взаимодействия с ребенком // Педагогическое образование и наука. 2020. № 2. С. 64–68.

4. *Погодина О.А., Васильева О.Б.* Познавательно-возрастная шкала и возможности философствования // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 15–19.

УДК 37.01(075.8)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯКАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Пономарева

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
ул. Московская, 17, 220030, г. Минск, Беларусь, Ponomareva_marina@tut.by

В статье автор рассматривает современные методы обучения, обосновывает значимость их применения в образовательном процессе. В работе проанализированы особенности различных видов кейсов по структуре, определены требования к их использованию, предложен конкретный план анализа ситуаций в рамках метода кейс-стади; определена сущность и цели ситуационного моделирования, выявлены особенности проведения деловых и ролевых игр; определены задачи и направленность тренинговой работы. Автор подчеркивает, что использование современных методов обучения отвечает актуальной потребности повышения качества образования и позволяет спрогнозировать успешность практической деятельности будущих специалистов; выявить проблемные области, недостаточно развитые компетенции, разработать направления профессионального и личностного развития студентов.

Ключевые слова: метод кейс-стади; ситуационное моделирование; групповые методы; тренинг; профессиональные качества; личностное развитие.

MODERN TEACHING METHODS AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION

M. A. Ponomareva

Academy of Management under the President of the Belarus,
Moskovskaya Str., 17, 220030, Minsk, Belarus, Ponomareva_marina@tut.by

In the article, the author examines modern teaching methods, justifies the importance of their application in the educational process. The paper analyzes the features of various types of case studies by Structure, defines the requirements for their use, offers a specific plan for analyzing situations within the framework of the case study method; defines the essence and goals of situational modeling, identifies the features of conducting business and role-playing games; defines the tasks and focus of training work. The author emphasizes that the use of modern teaching methods meets the urgent need to improve the quality of education and makes it possible to predict the success of the practical activities of future specialists; to identify problem areas, insufficiently developed competencies, to develop areas of professional and personal development of students.

Keywords: case study method; situational modeling; group methods; training; professional qualities; personal development.

В настоящее время становится все более очевидным ограниченность и недостаточная эффективность традиционных способов обучения для решения задач, поставленных современной жизнью. Экономические изменения требуют от современных выпускников учебных заведений роста профессионализма, психологической компетентности, гибкости, адаптивности, креативности, умений принимать решения в ситуациях неопределенности и дефицита времени [1]. Актуальным является поиск оптимальных в конкретных условиях методов обучения, решение практических задач по их освоению. С этой целью можно использовать следующие методы: метод кейс-стади, ситуационное моделирование, групповые методы, тренинги.

Метод кейс-стади **(**case-study) – это разбор конкретных практических ситуаций в организации, направленный на выявление умений анализировать информацию, структурировать ее, выявлять ключевые проблемы, генерировать оригинальные идеи, оценивать их, выбирать оптимальное решение и вырабатывать программу действий. При изучении ситуации приходится тщательно отбирать факты, поскольку информация обычно дается не в логической последовательности, часть информации может быть излишней и не имеющей отношения к конкретной проблеме.

Основная цель метода кейс-стади – определить, в чем заключается проблема, проанализировать ее в контексте описанной ситуации, разработать возможные варианты решения проблемы и выбрать оптимальное из них. При этом обучение направлено не на овладение готовым знанием, а на его выработку в процессе сотрудничества студента и преподавателя.

Кейсы должны удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели обучения;
- базироваться на реальном фактическом материале;
- формировать интерес и позитивную мотивацию по отношению к обучению;
- быть актуальными;
- иметь определенный уровень трудности;
- содержать достаточный объём первичных и статистических данных для принятия рационального решения;
- развивать самостоятельное мышление;
- иметь несколько вариантов решений.

По структуре кейсы подразделяются на:

- структурированные (краткое описание ситуации с конкретными цифрами, предназначенное для оценки знаний и умений в конкретной области; как правило, имеют несколько правильных ответов);

- неструктурированные (материал с большим количеством данных, предназначенный для оценки стиля мышления и навыков работы в определенной области; существует несколько правильных ответов, однако возможно найти и нестандартный подход к решению проблемы);
- первооткрывательские (могут быть разные по объему; направлены на оценку креативности личности, способности принимать нестандартные решения и реализовывать их на практике).

Анализ ситуаций в рамках метода кейс-стади можно осуществлять по плану:

1. Определение проблемы.

В какой отрасли и когда возникла проблема? В чем сущность проблемы?

2. Участники событий.

Кто участвовал в ситуации? Краткое описание (возраст, должность, профессия, сильные и слабые стороны).

3. Характеристика организации.

Организационно-правовая форма. Реальное положение на рынке. Внешний контур. Отношения с другими организациями.

4. Хронология событий.

Факты и события без оценки в трех временных аспектах: прошлое, настоящее, будущее.

5. Статистика.

Анализ информации (таблиц, схем и данных).

6. *Концептуальные вопросы.*

Система управления организации. Мотивация (демотивация) сотрудников. Финансовое состояние (прибыль, убытки). Управление персоналом. Качество продукции и услуг. Специфика оплаты труда.

7. *Альтернативные решения.*

Возможные направления решений. Оценка альтернативных вариантов. Методы и средства решения проблемы. Выбор оптимального решения.

8. План действий.

Кадровые решения. Финансовые решения. Структурная перестройка. Изменения в мотивации. Повышение эффективности деятельности.

Таким образом, применение метода кейс-стади позволяет сформировать не только знания, но и навыки профессиональной деятельности. Преимущества этого метода заключается в том, что он развивает профессиональные и личностные компетенции, систему ценностных установок; формирует умения принимать решения в ситуации неопределенности; повышает активность и мотивацию обучающихся.

Ситуационное моделирование (от франц. situation – положение, обстановка, стечение обстоятельств) – это технология, ориентированная на решение задач в условиях социально-экономической, психологической неопределенности. Задания представлены игровыми модулями, которые состоят из этапов, отражающих реальную профессиональную деятельность. Например, для будущих руководителей в процессе проектирования игровых модулей целесообразно использовать модели процессов, отражающих деятельность руководителей (планирование, контроль и т. д.): п*оиск и адаптация персонала,* оперативная оценка работников, мотивация сотрудников, с*тратегия управления персоналом.* За каждый успешно пройденный игровой модуль студент получает баллы. Таким образом, побеждает тот, кто в итоге набирает наибольшее количество очков.

К *групповым методам*, которые могут быть использованы в обучении, относятся деловые и ролевые игры. *Деловые игры* моделируют различные аспекты будущей профессиональной деятельности, предполагают наличие определенного сценария, правил работы и вводной информации, определяющей ход и содержание игры. Они позволяют выявить умения всесторонне исследовать проблему, подготовить и принять решение; определить наличие организаторских, лидерских способностей, оценить готовность кандидатов к работе в критических ситуациях; осуществить диагностику навыков командного взаимодействия.

Ролевые игры предполагают воспроизведение ситуаций, близких по своему содержанию к тем, которые встречаются в организации в процессе межличностного взаимодействия с коллегами, руководством и подчиненными. Игровые ситуации обычно воспроизводят типичные рабочие ситуации, где несколько обучающихся играют определенные роли (например, начальника и подчиненного), стараясь добиться решения поставленной задачи. Проигрывание ролей позволяет понять мотивы поведения участников; увидеть типичные ошибки, допускаемые в ситуациях межличностного взаимодействия, осознать конструктивные и неконструктивные модели поведения.

Тренинговая форма обучения позволяет использовать активные методы для становления профессионального самосознания, развития профессионально-личностных качеств студентов различных специальностей. Личностная зрелость, состояние психического здоровья личности являются системообразующими факторами профессиональной позиции будущего специалиста, инструментами эффективности его профессиональной деятельности.

В современной литературе и практической работе термин «тренинг» трактуется широко. Так, известный специалист в области акмеологии

А. П. Ситников предлагает рассматривать тренинг как синтетическую антропотехнику, сочетающую в себе учебную и игровую деятельность [2]. При этом под антропотехникой он понимает такую составляющую практики, которая направлена на формирование профессионального мастерства обучающихся через актуализацию их способностей.

В качестве целей тренингов выступают передача определенных психологических знаний и навыков, личностный рост и развитие, самореализация участников, обучение эффективным способам поведения в различных ситуациях. Многие исследователи подчеркивают ориентированность тренинга как системы обучения и подготовки кадров для конкретного вида профессиональной деятельности [3].

Таким образом, тренинг – это не только метод обучения, но и способ развития способностей и разнообразных психических структур и личности в целом. Поэтому представляется неправомерным сужать диапазон применения этого термина. Вместе с тем, целесообразно и практически обоснованным является выявление специфических черт тренинговой формы обучения, позволяющей дифференцировать это понятие от психотерапии и психокоррекции.

При проведении тренингов следует учитывать требования, предъявляемые к этому методу обучения. К ним относятся:

- наличие постоянной группы (7–15 участников);
- соблюдение принципа конфиденциальности (содержание общения в процессе тренинга не выносится за пределы группы);
- пространственная организация работы (взаимодействие участников осуществляется, когда все сидят в кругу);
- анализ взаимоотношений участников, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и сейчас» (ориентация на процессы, происходящие в данный момент);
- использование активных форм групповой работы;
- вербализация чувств и эмоций членов группы на основе принципа персонификации (высказываются собственные переживания от первого лица);
- ориентация на психологическую помощь членам группы;
- создание условий для саморазвития личности;
- создание атмосферы открытости и доверительности в общении.

Ответственность за происходящее на тренинге несет «тренер», который осуществляет сотрудничество с участниками, транслирует знания и формирует навыки. Преподаватель берет на себя ответственность за создание для участников безопасных условий, которые необходимы для самораскрытия.

Анализ современной литературы по проблеме исследования позволяет выделить задачи и направленность тренинговой работы:

1) определение психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;

2) обеспечения психического здоровья и субъективного благополучия личности;

3) исследования психологических механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для эффективного общения с окружающими;

4) развитие самосознания участников для предупреждения эмоциональных нарушений;

5) содействие процессу личностного роста и развития, самореализации и достижению оптимального уровня жизнедеятельности.

Творческий характер тренинговой формы работы, насыщенность личностно-значимыми событиями, организация безопасного, поддерживающего взаимодействия с другими обеспечивают наиболее короткий и эффективный, с точки зрения временных затрат, путь приобретения личностного опыта. Введение социально-психологического тренинга в систему подготовки студентов отвечает актуальной потребности повышения качества образования.

Таким образом, использование современных методов обучения (кейс-стади, ситуационного моделирования, деловых и ролевых игр, тренингов) обеспечивает формирование необходимых компетенций, позволяет спрогнозировать успешность практической деятельности; выявить проблемные области, недостаточно развитые компетенции и разработать направления профессионального и личностного развития студентов.

Проблемы использования в учебном процессе различных технологий обучения в настоящее время являются актуальными и значимыми как в практике обучения, так и в научных исследованиях сферы образования. Современное переосмысление содержания образования требует от личности оперативной и эффективной адаптации к новым условиям существования, ускоренного овладения новыми знаниями, которые являются необходимыми условиями для успешной деятельности во всех сферах общественного и личного бытия.

Библиографические ссылки

1. *Пономарева М. А.* Современные технологии кадровой работы : учеб. пособие. Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2020.

2. *Ситников А. П.* Акмеологический тренинг. Теория. Методика. Психология. М. : Технологическая школа бизнеса, 1996.

3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика. М. : Прогресс, 1993.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Г. А. Пусенкова

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, pusiankova@mail.ru

В статье рассматривается проблема мотивации в обучении иностранным языкам. Автором проанализированы определения понятия, особенности видов мотивации. Рассмотрена учебная мотивация, которая является ключом к успешному изучению иностранных языков. Сформулированы определенные педагогические условия для усиления мотивации при изучении иностранных языков и, как следствие, результативности учебной деятельности.

Ключевые слова: иностранный язык; мотивация и её виды; учебная мотивация; педагогические условия и факторы.

DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

H. A. Pusiankova

Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus,
pusiankova@mail.by

The article deals with the problem of motivation in teaching foreign languages. The author analyzed the definitions of the concept, features of the types of motivation. Academic motivation, which is the key to the successful study of foreign languages, is considered. Certain pedagogical conditions have been formulated to enhance motivation in the study of foreign languages and, as a consequence, the effectiveness of educational activities.

Keywords: foreign language; motivation and its types; academic motivation; pedagogical conditions and factors.

Актуальность изучения иностранных языков обусловлена изменениями социокультурного контекста общественной жизни, технологическими инновациями, развитием глобальной инфраструктуры электронных средств массовой информации, что влечет за собой изменение требований, предъявляемых современным обществом к образованию в целом и языковому образованию в частности. В современных условиях целью обучения и одновременно условием, обеспечивающим успешность ее достижения, является развитие способности обучаемых использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций

современного мира (В. В. Сафонова). Иностранный язык открывает доступ к мировым технологиям и научной информации – всему тому, что обеспечивает конкурентоспособность будущего специалиста. Одним из важнейших факторов, который стимулирует процесс иноязычного речевого общения, является мотивация.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и зарубежной образовательной практике. Проблема мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся является перманентно актуальной как в школе, так и в вузе. Многоаспектность данной проблемы обусловливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы и методам ее изучения.

Необходимо дифференцировать понятие мотивации и мотива. Согласно определению, предложенному одним из ведущих исследователей этой проблемы – Л. И. Божовичем, мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1, с. 53]. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. Выделяют различные виды мотивов учебной деятельности, такие как: социальные, познавательные, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникативные, статусно-позиционные, традиционно-исторические, утилитарно-практические, учебно-познавательные мотивы [2]. Педагогика трактует понятие мотивации как общее название для процессов, методов и средств побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Важность формирования мотивации изучения иностранного языка подчёркивается многими учёными (А. А. Алхазишвили, Н. И. Гез, П. Б. Гурвичем, И. А. Зимней, А. А. Леонтьевым, В. Л. Скалкиной, Е. И. Пассовым, Э. П. Шубиной и др.). Исследования Н. В. Деруновой, О. Ю. Искандаровой, В. Н. Кругликова, Т. В. Кучмы, Э. А. Непомнящей, посвящённые проблеме формирования мотивации обучения иностранному языку в неязыковом вузе, хотя и создали теоретические предпосылки для решения проблемы, но не позволяют пока разрешить ряд имеющихся противоречий: между постоянно возрастающим объёмом информации, возможностью свободно использовать зарубежные источники, общаться с коллегами из разных стран и недостаточным уровнем владения иностранным языком выпускниками вузов; между необходимостью изучения иностранного языка будущими специалистами и отсутствием адекватных современных методик, способствующих положительной динамике

мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей; между желанием обучающегося осваивать иностранный язык и недостаточным научно-методическим обеспечением процесса преподавания; между неблагоприятными изменениями социокультурной картины мира как под влиянием внешних, так и внутренних факторов и невозможностью создания адекватных условий для обучающихся вследствие непредвиденных вызовов.

В нашем случае особый интерес представляет учебная мотивация. Под мотивацией учения Б. Вернер понимает сочетание целостности и структурированности мотивов учения. Главной задачей мотивации учения считается такая организация учебной деятельности, которая максимально способствует раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности. Учебная мотивация определяется следующими характеристиками:

- характером образовательной системы;
- личной заинтересованностью преподавателя и его отношением к своей деятельности, обучающимся, изменяющимся условиям;
- особенностями обучающихся (исходный уровень интеллектуального развития, пол, готовность к различным формам коммуникации со всеми участниками образовательного процесса);
- особенностями организации педагогического процесса и дополнительной внеучебной деятельности;
- спецификой учебного предмета (в нашем случае иностранного языка)
- особенностями создания благоприятных педагогически условий, стимулирующих учебно-познавательную деятельность и др.

В свою очередь учебная мотивация подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана с содержанием самого предмета, а скорее связана со следующими мотивами такими как: саморазвития, аффилиации, самоутверждения, достижения, идентификации и др. Внутренняя или процессуальная мотивация непосредственно связана с изучаемым предметом и может быть усилена влиянием различных внутренних мотивов.

Формирование учебной мотивации – это воспитание идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением обучающегося под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д.

Для формирования мотивации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе используемые методы, средства и формы должны способствовать:

- созданию атмосферы комфорта;
- стимуляции интереса к учёбе и желания практического применения иностранного языка в своей профессиональной деятельности;
- активизации взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса;
- активизации личных потребностей обучающегося с его эмоциями, ощущениями, чувствами;
- раскрытию когнитивных, речевых и творческих способностей обучающегося;
- раскрытию учебной самостоятельности и др.

На этапе вузовского обучения формирование профессиональной внутренней мотивации существенно влияет на мотивацию изучения всех предметов в целом.

Рассматривая феномен мотивации, необходимо понять и выявить причины понижения мотивации у студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка. Прежде всего, причины снижения мотивации могут зависеть как от преподавателя, так и от обучающегося. Например, к причинам, зависящими от преподавателя, можно отнести неправильный отбор учебного материала, вызывающий перегрузку или недогрузку обучающегося, низкий уровень владения преподавателем современными методами обучения, неумение строить отношения и организовать их взаимоотношения друг с другом в процессе обучения и т. д. Снижение мотивации со стороны обучающегося происходит за счёт низкого уровня знаний, несформированности мотивов учебной деятельности, несформированности навыков учебной самостоятельности, дискомфорта и неблагоприятного эмоционального климата в коллективе.

Среди факторов и педагогических условий, обеспечивающих повышение мотивации обучения иностранному языку выделяют: оптимальным образом организованное общение со взрослыми и сверстниками; педагогическое мастерство, тип мотивации учителя; использование проблемных ситуаций. Обучение языку – долгий, тернистый путь, в котором преподаватель является основным мотиватором.

Условия, способствующие формированию у обучающихся положительной мотивации в целом, были выделены А. И. Гебос: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения материала; демонстрация «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и познавательного климата

в учебной группе [3]. Перечисленные условия способствуют созданию повышенного интеллектуального и эмоционального тонуса, мобилизуют возможности человека для успешного выполнения деятельности.

Можно сделать вывод, что для студентов неязыковых специальностей с целью повышения мотивации необходимо разработать систему педагогических мероприятий как неотъемлемый компонент образовательного процесса в вузе, с учётом специфики учебного периода для поэтапного формирования мотивации к иностранному языку, а именно:

- осознание роли иностранного языка в своей профессиональной деятельности;
- формирование мотивации овладения специальным иностранным языком;
- повышение устойчивости мотивов овладения специальным иностранным языком, формирование мотивов самообразования и профессионального самосовершенствования.

Ориентация на будущую профессиональную деятельность позволит обучающимся воспринимать иностранный язык не как чистое знание, а необходимый инструмент будущего специалиста. Необходимо подчеркнуть, что преподаватель играет ключевую роль в процессе формирования и повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, являясь одновременно и примером мотивированного человека, и регулятором уровня мотивации в обучающей среде. Повышение уровня мотивации в процессе изучения иностранного языка возможно исключительно при комплексном использовании необходимых условий.

Библиографические ссылки

1. *Божович Л. И.* Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И.Фельдштейна. М., 1995.

2. *Швалова Г. В.* Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка // Концепт. 2012. № 11. С. 46–51.

3. *Гебос А. И.* Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие : тез. докл. к V Всесоюз. съезду психологов. Ч. 1. М. : Знание, 1977.

УДК 378.146;378.14.015.62

ДЕТСКИЙ РИСУНОК КАК ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ КОНВЕНЦИАЛЬНАЯ СИСТЕМА

М. П. Редько

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, redzko@bsu.by

В статье рассматриваются научные подходы к изучению феномена детского рисунка. Дается характеристика начальным стадиям развития детского рисунка, а так же механизмов изобразительной деятельности ребенка. Раскрывается процесс кодирования информации при помощи рисунка. Описывается, каким образом универсальная способность к рисованию и развитие речи влияет на зарождение знаково-символической системы. Раскрывается роль коммуникации в создании конвенциальной семантики. Даются обобщённые характеристики процесса формирования знаково-символической системы.

Ключевые слова: детский рисунок; механизмы изобразительной деятельности; универсальная способность к рисованию и развитие речи; знаково-символическая система.

CHILD'S DRAWING AS A SIGN-SYMBOLIC CONVENTIONAL SYSTEM

M. P. Redzko

Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus,
redzko@bsu.by

The article discusses scientific approaches to the study of the phenomenon of children's drawing. The characteristics of the initial stages of the development of children's drawing, as well as the mechanisms of the child's visual activity are given. The process of encoding information using a picture is revealed. It describes how the universal ability to draw and the development of speech affects the origin of the sign-symbolic system. The role of communication in the creation of conventional semantics is revealed. Generalized characteristics of the process of formation of a sign-symbolic system are given.

Keywords: children's drawing, mechanisms of visual activity; universal ability to draw and speech development; sign-symbolic system.

При изучении феномена детского рисования и детского рисунка как продукта этой деятельности можно выделить три господствующие в науке точки зрения, рассматривающие под разным углом одно и то же явление. Речь идет о психологическом, педагогическом и искусствоведче-

ском подходе к рассмотрению и пониманию проблематики детского рисунка.

Психологический подход рассматривает детский рисунок как средство диагностики (проективный метод) и коррекции психоэмоционального состояния, уровня развития интеллекта, отношения ребенка к миру и к самому себе.

Педагогический подход сконцентрирован на способах и методах преподавания рисования. Основная задача данного подхода: дать ответ на вопрос, как научить ребенка рисованию? Задача обучения ребенка рисованию связана с проблемой, метафорически сформулированной Пабло Пикассо следующим образом: «В восемь лет я был Рафаэлем. Мне понадобилась целая жизнь, чтобы научиться рисовать, как рисуют дети» [3].

Искусствоведческий подход рассматривает детский рисунок как продукт художественного творчества, обладающий ценностью произведения искусства.

Приверженность одному из трех подходов определяет точку зрения исследователя при изучении проблемного поля в попытке получить ответы на поставленные вопросы. Задачей данного исследования является обобщения имеющихся научных знаний, посвященных исследованию детского рисунка, а также обсуждение предположения автора о том, что детский рисунок является одним из элементов формирующейся у ребенка знаково-символической системы.

Первая стадия развития детского рисунка получила наименование доизобразительная стадия или «каракули». Основной механизм изобразительной деятельности ребенка в данный период – это двигательная активность ребенка. Как подчеркивал Ж. Пиаже, интеллект ребенка развивается благодаря его сенсорно-моторной активности и возникает у ребенка до овладения речью. В его истоках лежит действие ребенка [5 с. 13].

Нормально развивающийся ребенок начинает оставлять следы на бумаге в возрасте около 1 года. Речь идет именно о целенаправленном процессе оставления следов на бумаге или другом материале. В процессе такого рисования ребенок увлеченно марает бумагу и наблюдает результатами своей деятельности. Сама деятельность захватывает ребенка. В рисунках на данном этапе преобладают мазки, штрихи, не укладывающиеся в схемы либо структуры с точки зрения взрослого наблюдателя. Данный этап характеризуется торжеством изобразительного средства и двигательной активности как основных детерминант процесса рисования. Тип изобразительных средств, при помощи которого ребенок творит, определяет характер изображений. Так, например, при рисовании красками и кисточкой рисунок напоминают набор пятен и мазков. Средство ри-

сования определяет стилистику изображения. Цвет, по всей видимости, для ребенка не играет какой-то значимой роли. Ребенок увлечен смешением красок, не отдавая предпочтения, какому-либо цвету. При рисовании карандашами или ручкой преобладают штрихи, концентрические изображения сложной формы, заштрихованные с более сильным нажимом в области рисунка.

Приблизительно с двух лет, благодаря развитию речи, ребенок начинает давать интерпретацию своим рисункам. Рисунок с горизонтальными полосками и волнообразной штриховкой благодаря пояснениям ребенка становится изображением червяков или тигра. На примере рисунков моей дочери Алисы, мною была отмечена следующая тенденция, связанная с запоминанием и интерпретаций собственных работ. На 2-х рисунках, выполненных красками, в возрасте 2 лет и 3 месяцев, представляющих собой набор разноцветных пятен, по словам Алисы, были изображен «Салют» и «Бабочка летает». Спустя полгода, в возрасте 2 года и 9 месяцев, те же рисунки были повторно продемонстрированы с вопросом «Что нарисовано?». Алиса, не задумываясь, выдала те же самые ответы. После минутного рассматривания рисунков, Алиса сообщила, что на картине «Бабочка летает» изображен так же и «Салют». Рисунки были выполнены по памяти, после наблюдения за летающими бабочками и рассматривания салюта по случаю «Дня Независимости Республики Беларусь». Для данного возраста, в процессе рисования, характерны определенные тенденции. Первое, ребенок рисует по памяти то, что видел сам. Второе, дает самостоятельную довольно устойчивую интерпретацию того, что видел. Третье, ребёнок довольно свободно объединяет или меняет интерпретацию рисунка на основании актуального изучения (рассматривания) работы.

В процессе роста и развития ребенка до года происходит расширение способа коммуникации с окружающим миром. Речь ребенка является фактором, позволяющим изучать динамику развития и становления интеллекта. Важнейший период по становлению речи 5,5–8 месяцев. У ребенка возрастает интерес к издаваемым звукам и к речи взрослых, к 8 месяцам можно наблюдать, как ребенок по-разному реагирует на разные слова. Слово приобретает смысл. Процесс понимания слов опережает воспроизведение. Педагогические рекомендации по развитию речи ребенка связаны, прежде всего, с обучающей функцией взрослого. Основой педагогической деятельности взрослого является простая конкретная речь о том, что окружает ребенка [1, с. 169].

Рассматривая универсальную способность к рисованию детей в возрасте 1–2 года, можно заметить зарождение индивидуальной знаковой си-

стемы, выполняющей роль вспомогательного инструмента для кодирования и декодирования информации об окружающей реальности. Можно сказать, что это еще один способом коммуникации ребенка с окружающим его миром, возникающий и параллельно функционирующий с речевым развитием ребенка. Корреляция уровня развития интеллекта и способности ребенка к рисованию используется психологами в качестве диагностического инструментария. Особенностью речевого развития в возрасте год — полтора является то, что речь ребенка понятна только маме. Воспринимаемые звуковые сигналы и артикуляционные жесты ребенка для взрослых не несут никакой смысловой нагрузки.

Появление способности у ребенка что-либо обозначать звуковыми сигналами ситуативно и возникает при взаимодействии с взрослым. Появляются звуковые обозначения, используемые ребенком для наименования объекта. Продолжающийся процесс развития обеспечивает зарождение и становление конвенциальной знаково-символической системы. Такая система возникает после появления очевидной и понятной для взрослого способности ребенка спрашивать о том, что его окружает и обозначать окружающие его объекты. Вместе с взрослым ребенок на практике обозначает окружающую его реальность, кодирует в звуках и знаках информацию о мире. Коммуникация позволяет ребенку и взрослому договориться о семантике окружающей предметной реальности. Взаимопонимание мамы и ребенка напоминает своеобразную зашифрованную речь, придуманную членами тайного общества и доступную для понимания только посвященным. Ребенок в возрасте около года, начинает кодировать и декодировать информацию о реальности. Два основных инструмента для этого речь и рисунок. При помощи речи ребенок создает вербальную систему коммуникации, при помощи рисунка знаковую. Возникают закономерные вопросы: «Что такое знак?», «Как с помощью знака можно обозначать реальность?».

Для понимания принятого в научном сообществе определения знака можно обратиться к энциклопедическим словарям по философии, культурологи, психологии. В философском энциклопедическом словаре дается определение знака как материального предмета (явление, событие), выступающего в качестве представителя некоторого другого предмета, свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний) [6]. В энциклопедии «Культурология. XX век» дается интерпретация знака как материального объекта (артефакта), выступающего в коммуникативном или трансляционном процессе аналогом другого объекта (предмета, свойства, явления, понятия, действия), замещающего его [7]. В кратком психологи-

ческом словаре: знак – предмет (явление), служащий представителем другого предмета, явления, процесса [2]. Обобщив данные определения, можно выделить основные характеристики и свойства знака. Знак материален и обладает свойством накопления, хранения, передачи информации.

Советский философ М. К. Петров ставил вопрос о способах, какими передается социальная наследственность, — характеристики, навыки, умения, ориентиры, установки и др. В качестве претендента на роль социального гена он называет знак, который шифрует, или кодирует в себе всю совокупность знаний, являясь носителем смысла и основанием его преемственного изменения, результатом, адресом и поводом общения [4, с. 29]. В результате изучения и обобщения информации о зарождении знаково-символической системы, можно выделить следующие характеристики:

1. Процесс формирования знаково-символической системы начинается у ребенка в 1–1,5 года и является результатом развития речи и универсальной способности детей к рисованию.

2. Ребенок рисует по памяти то, что видел сам, то есть в процессе рисования ребенок работает с внутренним образом, а не с реальным объектом.

3. При рассматривании своего рисунка ребенок дает самостоятельную, устойчивую интерпретацию изображенного.

4. По прошествии времени (полгода), на основании актуального изучения (рассматривания) собственного рисунка, свободно объединяет или меняет интерпретацию рисунка.

5. Детский рисунок является не только результатом развития ребенка, но и средством, формирующим знаково-символическое мышления у ребенка.

6. Знаково-символическая система имеет договорной характер (конвенциальная) и создается ребенком в процессе коммуникации с родителями и окружающим миром.

Библиографические ссылки

1. *Андреева, Н. Г., Соколова Л. В.* Этот удивительный младенец (о развитии и воспитании ребенка первого года жизни). Серия «Мир медицины». СПб. : Изд-во «Лань», 1999.

2. *Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Краткий психологический словарь [Электронный ресурс]. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. URL: https://psychology.academic.ru/712/%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BA (дата обращения: 01.11.2021).

3. *Нечаев С. Ю.* Пикассо и его несносная русская жена [Электронный ресурс]. URL: http://www.picasso-pablo.ru/library/picasso-i-ego-nesnosnaya-russkaya-zhena.html (дата обращения: 01.11.2021).

4. *Петров М. К.* Язык, знак, культура. 2-е изд. стер. М. : Едиториал УРСС, 2004.

5. *Пиаже Ж.* теория, эксперименты, дискуссии : учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений / под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. М. : Гардарики, 2001.

6. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Философская Энциклопедия. В 5-ти т. М.: Советская энциклопедия / под ред. Ф. В. Константинова. 1960–1970. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2306/%D0%97%D0%9D%D0%90%D0%9A (дата обращения: 1.11.2021).

7. *Шейкин А. Г.* Культурология. XX век. Энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/353/%D0%97%D0%9D%D0%90%D0%9A (дата обращения: 01.11.2021).

УДК 37.013:376

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

Т. А. Саенко

Хортицкая национальная академия, ул. Научный городок (остров Хортица), 59, 69017, г. Запорожье, Украина, info@khnnra.zp.ua

Статья посвящена теоретическому изучению особенностей интеграции детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательное инклюзивное пространство. В статье проанализированы особенности дизонтогенеза психического развития у детей младшего школьного возраста с расстройствами спектра аутизма. Выделены сильные стороны у детей данной нозологической группы, которые можно использовать в качестве компенсаторного механизма во время обучения и воспитания. Выделены ключевые направления формирования учебного поведения у детей младшего школьного возраста с аутизмом. Обоснована целесообразность применения методов визуальной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Раскрыта характеристика и структура основных технических средств визуальной поддержки, используемых в работе по формированию учебного поведения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; инклюзивное образование; учебное поведение; методы визуальной поддержки; младший школьный возраст.

FORMATION OF LEARNING BEHAVIOR IN YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION BY MEANS OF VISUAL SUPPORT

T. A. Saienko

Khortytsia National Academy, Naukove Mistechko Str. (Khortytsia Island), 59, 69017 Zaporizhzhia, Ukreine, info@khnnra.zp.ua

The article is devoted to the theoretical study of the features of the integration of children with autism spectrum disorders into the general educational inclusive space. The article analyzes the features of mental development dysontogenesis in primary school children with autism spectrum disorders. The Strengths of children of this nosological group are highlighted, which can be used as a compensatory mechanism during education and upbringing. The key directions of the formation of educational behavior in children of primary school age with autism are highlighted. The expediency of using visual support methods in working with children with autism spectrum disorders has been substantiated. The character-

istics and Structure of the main technical means of visual support used in the work on the formation of educational behavior are disclosed.

Keywords: autism spectrum disorders; inclusive education; learning behavior; visual support methods, primary school age.

Инклюзивное образование в Украине становится основным из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Новая редакция Закона Украины «Об образовании» от 24 июня 2020 реализует право каждого ребенка с особыми образовательными потребностями на обучение в условиях общеобразовательной среды. В настоящее время заведения общего среднего образования создают все необходимые условия для развития, обучения и воспитания детей разных нозологических групп.

По данным ВОЗ, расстройства аутистического спектра диагностируются у каждого 160 ребенка в мире. Министерство здравоохранения Украины в 2017 году зарегистрировало семь с половиной тысяч случаев аутизма у детей. С каждым годом наблюдается систематическая тенденция увеличения количества детей с расстройствами аутистического спектра.

Социальная адаптация детей с первазивными (сквозными) расстройствами развития в заведениях общего среднего образования является важным направлением в контексте инклюзивного образования. Расстройства аутистического спектра на современном этапе научного становления рассматриваются как искаженное развитие, характеризующееся дефицитом или трудностями социально-коммуникативного взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и самим собой. Учитывая триаду симптомов нарушения развития, формирование учебного поведения у детей данной нозологической группы становится базовым направлением в процессе включения в образовательный процесс.

Обзор литературы. Исследованию вопросов природы и структуры первазивных нарушений развития уделяли большое внимание такие ученые, как L. Wing, E. Ornitz, B. Hermelin & N. O'Connor, F. Volkmar, H. Tager-Flusberg, C. Lord.

Проблематикой этиопатогенеза, особенностей психофизического развития у детей с расстройствами аутистического спектра занимались и продолжают заниматься ведущие украинские ученые (Я. Багрий, Н. Базима, Т. Куценко, И. Марценковский, К. Островская, А. Романчук, Т. Сак, Т. Скрипник, Г. Смоляр, В. Тарасун, А. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко и др.).

Весомый вклад в становление инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра в Украине внесли В. Бондарь, С. Конопляста, К. Островской, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Чуприков, Д. Шульженко.

Визуализация пространства, как метод социальной адаптации для детей с аутизмом, очерчен отечественными и зарубежными учеными Л. Ватсон, С. Гайдукевич, А. Доленко, А. Колупаевой, В. Краузе, Т. Куценко, Дж. Марлен, И. Недозим, Л. Нуриевой, Т. Скрипник, К. Ткач, Б. Шафер, Э. Шоплер.

Цель статьи: теоретическое исследование особенностей формирования учебного поведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями аутистического спектра в условиях инклюзивного обучения средствами визуальной поддержки.

Основная часть. На фоне увеличения количества детей с расстройствами аутистического спектра данная нозологическая группа привлекает повышенное внимание со стороны ученых, педагогов и психологов. Сегодня переход к инклюзивному образованию, как приоритетному направлению образовательной политики Украины, привел к необходимости изучения методов социальной адаптации детей с аутизмом к условиям общеобразовательной среды.

Термин «аутизм» прошел долгий путь изучения разными ученым (Г. Аспергер, Э. Блейлер, Л. Бендер, К. Гильберт, В. Гиляровский, М. Гуревич, Л. Каннер, В. Кревелин, Н. Озерецкий, Т. Симеон, А. Хомбургер). По последним данным американской психиатрической ассоциации аутизм определяется как расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Все эти признаки начинают проявляться в возрасте до трех лет. Сходные состояния, при которых отмечаются более мягкие признаки и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра.

На основе исследований Г. Апергера (1944), Д. Гульд (1979), Л. Канера (1943), Л. Уинг (1972) в DSM-5 описана триада нарушений при расстройствах аутистического спектра. Не зависимо от состояния аутичного расстройства как основные диагностические критерии аутизма выделяют: нарушение в сфере социальных отношений и социального регулирования (трудности в использовании различных форм невербального поведения); расстройства в коммуникативной сфере (стереотипность, отсутствие или задержка экспрессивной речи, значительные нарушения импрессивной речи, отсутствие потребности в коллективном взаимодей-

ствии); ограниченность паттернов поведения, интересов и видов занятий (повторяющийся репертуар поведения) (Т. Скрипник, 2010).

В отличие от нейротипичных детей, у детей с расстройствами аутистического спектра имеются определенные нарушения в деятельности сенсорных каналов. Характерные проявления этого нарушения: фрагментарность восприятия внешней информации, неспособность восприятия целостной ситуации; трудности одновременного восприятия информации, поступающей от разных органов чувств; гиперчувствительность и гипочувствительность [5–7].

Из-за таких особенностей работы сенсорных каналов мозг не способен осознать ситуацию, которая попадает через органы чувств, и обобщить ее в образы восприятия (интегрировать), а затем оформить в понятие.

Таким образом, социально-коммуникативные особенности, нарушения в деятельности сенсорных каналов у детей данной нозологической группы приводят к трудностям формирования поведения у детей с аутизмом в условиях инклюзивного обучения.

О. Никольская (1997) отмечает, что особенности развития произвольных форм деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра, а именно произвольного внимания, произвольного сосредоточения, недостаточности подражательной деятельности создают необходимость привлечения дополнительных методов формирования учебного поведения в условиях инклюзивного обучения. На наш взгляд, учитывая сильную сторону детей с аутизмом, визуальные методы поддержки обеспечат реализацию данного требования.

Автор системы ТЕАССН – Э. Шоплер (1997) доказал эффективность использования визуальной поддержки при обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Обоснование важности использования визуальных методов поддержки в коррекционной работе с детьми с аутизмом отражено в работах П. Крантз (2003), М. Макдаф (2001), Л. Маккланнахан (2001).

Установлено, что дети с аутизмом лучше воспринимают, понимают и запоминают визуальную информацию, а восприятие аудиальной информации у них затруднено. Это объясняется склонностью к постоянству, упорядочению, однозначности, что соответствует параметрам визуальной информации. Визуальное мышление выступает сильной стороной у детей данной нозологической группы. Особенностью визуального мышления является фотографическая память, такие дети мыслят образами. Поэтому для данной категории детей визуальный стиль обучения удовлетворяет образовательные потребности [4].

Применение визуальных методов поддержки при обучении детей с расстройствами аутистического спектра нередко происходит с использованием методов альтернативной коммуникации. Это дает возможность детям с социально-коммуникативными расстройствами пользоваться способами коммуникации, альтернативными речи. При использовании методов альтернативной коммуникации используются реальные объекты, фото, картинки, символы, упрощающие понимание окружающей среды через ее четкую организацию.

Таким образом, использование метода визуальной поддержки помогает минимизировать деструктивные формы поведения детей с аутизмом, расширить их социально-коммуникативные возможности.

Метод визуальной поддержки включает следующие средства: визуальное расписание; правила поведения; опорные сигналы-напоминания; схемы работы. Разработка визуального расписания является одним из важнейших компонентов обеспечения обучения детей с аутизмом в условиях инклюзивного обучения. Визуальное расписание содержит информацию о том, какие занятия будут проходить и в какой последовательности. Он побуждает ребенка к выполнению определенной последовательности действий.

Виды визуального расписания.

1. Визуальное расписание на неделю. Данный вид расписания обеспечивает стабильность жизнедеятельности ребенка в течение недели. Использование такого расписания должно быть обеспечено как в условиях учебного заведения, так и в домашних условиях.

2. Визуальное расписание на день. В данном расписании содержится информация о событиях, которые будут происходить в течение дня. Последовательность событий и занятий должна полностью соответствовать визуальному расписанию.

3. Структура одного занятия. Данный вид расписания должен состоять из опорных изображений каждого компонента занятия. Учитывая ритуальность поведения детей с аутизмом, каждое занятие должно соответствовать одинаковой структуре. Такое постоянство в организации учебной деятельности обеспечит максимально эффективное восприятие учебного материала.

4. Алгоритм определенного действия. Такая визуальная инструкция помогает провести серию последовательных шагов без помощи учителя для достижения поставленных целей [5].

Визуальное расписание должно использоваться в качестве постоянного вспомогательного средства во время обучения. С его помощью могут

быть проработаны все сферы жизнедеятельности ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Т. Скрипник был выделен ряд задач, которые решаются во время использования визуального расписания детьми с аутизмом в условиях инклюзивного обучения, а именно: преодоление дезадаптации, неспособности организовать свое время; формирование способности понимать требования учителя; снижение деструктивных форм поведения (благодаря последовательности событий); объяснение смены видов деятельности в определенный промежуток времени, подготовка к возможным изменениям; преодоление фрагментарности восприятия информации, отделение важной информации от несущественной; формирование способности самостоятельного выполнения задач, перехода от одного вида деятельности к другому.

Следующим средством, которое помогает организовать каждый вид деятельности, является схема работы. Она помогает ребенку с аутизмом выполнять задания без помощи учителя или ассистента учителя. Информация, заложенная в схемах работы для детей с первазивными расстройствами развития: вид работы; объем работы; начало работы, ход работы, время окончания работы; последствия, происходящие после завершения работы.

Схемы работы представлены визуально на понятном для учащегося уровне применяются регулярно до тех пор, пока ученик не начнет использовать их самостоятельно в любой обстановке. Ученик будет знать, что задача соответствует обозначению в схеме работы; объем работы по количеству пунктов, отмеченных в схеме работы для определенного периода времени; время завершения задания; последствия, которые произойдут после выполнения задания.

Средства визуальных правил поведения реализуются с помощью метода социальных историй К. Грэй. Автор определяет социальные истории, как краткие рассказы, описывающие конкретные ситуации, события или занятия. Они включают в себя специфическую информацию о предстоящих событиях: чего нужно ждать, и как нужно себя вести. Каждая социальная история пишется для конкретного ребенка с учетом индивидуальных особенностей. Для ребенка с аутизмом важно знать информацию, как долго будет проходить каждое занятие и режимный момент, количество участников образовательного процесса, как часто будут возникать отдельные ситуации. Именно социальная история будет выступать своеобразным объяснением окружающих событий и станет прямой моделью описанного в ней поведения.

Использование социальной истории. Ребенок с аутизмом знакомится с социальной историей, читая или слушая ее, опираясь на визуальные правила поведения. После первого чтения истории проходит беседа с ребенком по содержанию. Это поможет понять, как ребенок понимает социальную историю. В дальнейшем, при необходимости, происходит коррекция социальной истории (изменяются слова, прилагаются контролирующие предложения). Такие социальные истории должны быть проработаны ежедневно или накануне определенного события.

Учитывая социально-коммуникативные особенности детей с аутизмом, визуальные социальные истории помогают снизить деструктивные формы поведения, сформировать социально приемлемое поведение.

Исследование особенностей формирования учебного поведения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного обучения средствами визуальной поддержки позволило сделать следующие выводы.

Особенности эмоционально-волевой сферы, социально-коммуникативной сферы, недостаточность паттернов поведения приводят к дезадаптации детей с аутизмом. Детям с аутизмом свойственен визуальный тип мышления. Опора на визуализацию пространства удовлетворяет потребность в постоянстве, последовательности и предсказуемости событий. Метод визуальной поддержки дает возможность детям из РАС получить постоянные и неизменные ориентиры, которые используются для организации учебной среды. Основными составляющими компонентами метода визуальной поддержки являются: визуальное расписание, визуальные правила поведения, опорные сигналы-напоминания, схемы работы. Использование таких средств подкрепления позволяет формировать учебное поведение, снизить проявления деструктивного поведения, преодолеть проявления дезадаптации и фрагментарность восприятия учебного материала, сформировать самостоятельность при выполнении задач.

Библиографические ссылки

1. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів, 2012.

2. *Синьов В. М., Шульженко Д. І.* Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2017. № 9 (2). С. 190–205.

3. *Скрипник Т. В.* Феноменологія аутизму : монографія. Київ, 2010.

4. *Скрипник Т. В., Беляк С. В.* Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. Актуальні проблеми педагогіки,психології та професійної освіти. 2017. № 1. С. 70–75.

5. *Тарасун В. В.* Аутологія : теорія і практика :підручник. Київ, 2018.

6. *Хворова А. М., Чупріков А. П.* Розлади спектра аутизма : медична та психолого-педагогічна допомога. Львів, 2013.

7. *Шульженко Д. І.* Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ, 2017.

УДК 371.31

УПРАВЛЕНИЕ СОЗДАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ ПО ТЕХНОЛОГИИ EDUCATION SCRUM НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О. А. Салауи

Частное учреждение образования «Средняя школа «СкрамСкул»,
ул. Орловская 80, 220020, г. Минск, Беларусь, smile-day@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы применения eduScrum-подхода в образовательном пространстве учреждения общего среднего образования. Автор приводит краткую историческую справку о возникновении eduScrum-подхода, подробно рассматривает вопросы организации обучения по технологии eduScrum и приводит конкретный пример.

Ключевые слова: проектное обучение; Scrum-технология; eduScrum-подход; Scrum-доска.

MANAGEMENT OF THE CREATION OF EDUCATIONAL PRODUCTS USING EDUCATION SCRUM TECHNOLOGY AT THE LESSONS OF ENGLISH

O. Salaoui

Private educational institution "Secondary School "ScrumSchool",
Orlovskaya St., 80, 220020, Minsk, Belarus, smile-day@yandex.ru

The article deals with the application of the eduScrum approach in the educational space of the institution of general secondary education. The author gives a brief historical background on the emergence of the eduScrum approach, examines in detail the organization of training on eduScrum technology and gives a specific example.

Keywords: project-based learning; Scrum-technology; eduScrum-approach; Scrum-board.

Образование меняется вслед за развитием общества. Новые методики и подходы в образовании разрабатываются как педагогами, так и «врываются» в образовательное пространство одновременно с достижениями научно-технического прогресса, с подачи представителей IT и бизнес-сферы. Современные гибкие методы бизнеса, построенные на базовых принципах «удивлять», «быть безопасным», «экспериментировать, учиться быстро» и «приносить пользу» с успехом применяются таким компаниями как «Google», «Amazon» и др. И самое ценное в этой «гибкой

мудрости» общедоступность, простота и возможность адаптации в различных сферах деятельности человека, в том числе и в образовании [1].

Одной из таких гибких технологий, проникшей в образование из IT-сферы, выступает Agile. Agile-методология – это гибкая методология, которая строится на определенных принципах:

- важности общения всех участников при работе над проектом;
- необходимости обратной связи;
- нацеленности на конкретный продукт;
- готовности команды проекта в любой момент к изменению хода событий.

С английского Agile переводится как «подвижный, быстрый, проворный», но в русской IT-лексике за этим семейством методологий управления проектами закрепилось определение «гибкие»: XP (экспериментальное программирование), DSDM (Dynamic Systems Development Method), FDD (Feature Driven Development), Kanban (яп. «рекламирующий, вывеска»), Scrum (англ. scrum «схватка»), – далеко неполный список. Наибольшую популярность в сфере образования получили методологии управления проектами Kanban и Scrum.

Отметим, что ни Kanban, ни Scrum не являются альтернативой проектного обучения, а выступают как фреймворки (платформы) для его организации. Фреймворк – это набор правил, следование которым поможет организовать работу проектной команды в соответствии с принципами и ценностям Agile с целью создания конкретного продукта [2].

Специалисты в области технологий отдают преимущество использованию методологии Kanban, как более быстрому и гибкому. Однако для сферы образования предпочтительнее адаптация Scrum-технологии, так как она позволяет осуществлять промежуточный контроль и не возлагает абсолютную ответственность за создание продукта на команду.

К. Швабер (K. Schwaber) и Дж. Сазерленд (J. Sutherland) считаются основателями Scrum, хотя зачатки технологии прослеживаются в работе И. Нонаки (I.Nonaka) и Х. Такеучи (H. Takeuchi) «Разработка нового игрового продукта» (The New New Product Development Game), напечатанной еще в 1986 году. В статье подчеркивается необходимость нового подхода в управлении проектами: «*Традиционный последовательный или «эстафетный» подход к разработке продукта […] может противоречить целям максимальной скорости и гибкости. Вместо этого целостный или «регбийный» подход, при котором команда пытается пройти дистанцию как единое целое, передавая мяч то назад, то вперед, может лучше соответствовать современным требованиям конкуренции*» [3].

Существуют и альтернативные версии зарождения Scrum-технологии, указывающие на более глубокие корни и на то, что все новое – забытое старое. Такие особенности Scrum как «итерация» (от лат. iteratio «повторение») и «инкрементация» (от англ. increment «увеличение») роднят ее с работами Г. Галилея, которые также строились на постоянном повторении экспериментов и уточнении их результатов.

Применение Scrum в образовании породило новый термин EduScrum (education + Scrum). EduScrum – это адаптация методологии Scrum для образования. EduScrum – авторская методика В. Вейнандса (W. Wijnanads) учителя естественнонаучных учебных предметов из Нидерландов. Идея eduScrum пришла к В. Вейнандсу в 2011 году во время рассказа знакомого о тренинге Д. Сазерленда и о применении Scrum в работе его компании. И сегодня мы конкретно можем перечислить преимущества eduScrum:

- приоритет активной самостоятельной работы учащихся;
- развитие у учащихся навыков «само-»: самообразования, самоконтроля, самооценки, саморефлексии и т. д.;
- улучшение мотивации учащихся, благодаря прозрачности процесса и результатов;
- способность учащихся к разработке индивидуальной траектории обучения;
- развитие у учащихся компетенций 4 К: креативность, критическое мышление, командная работы и коммуникация.

В eduScrum выделяют подготовительный этап, собственно этап проведения проекта и ретроспективный.

EduScrum начинается с формирования команд, назначения определенных ролей, этапов.

Команда Scrum-проекта состоит из собственно учащихся, владельца продукта и Scrum-мастера.

Владелец продукта, как правило, сам педагог. Именно педагог на подготовительном этапе определяет «Зачем» (практическую значимость) и «Что» (образовательная ценность). То есть, по сути, педагог определяет бэклог (Backlog) продукта. Бэклог продукта – это список задач, которые нужно определить перед началом выполнения проекта и которые необходимы для реализации продукта. А также перечень подходов, которые педагог будет использовать при реализации Scrum-проекта [4].

Еще одна роль – eduScrum-мастер в привычном понимании – это капитан команды.

То есть в eduScrum роль учителя сводится в зависимости от ситуации к координации, фасилитиции, тьюторству или роли эксперта, коуча.

Постепенно педагог передает ответственность группам, но при этом остается во главе процесса – держит образовательные рамки и следит за достижением результатов. Он также помогает ученикам по запросу.

Педагог определяет и этапы проекта, которые в eduScrum называются спринтами (Sprint).

Центральным элементом eduScrum является спринт («забег») – комбинированный набор учебных материалов, которые гарантируют достижение учебных целей. Спринтом может быть урок, серия уроков, связанных по смыслу и т. д.

Преимущества спринтов: командное взаимодействие в небольших группах; игровой подход; постоянное обсуждение и улучшение результатов; внутренняя оценка вместо внешней; изменение роли педагога.

Владелец продукта – единственный человек, который отвечает за управление Scrum-доской.

Scrum-доска (Scrum-board) – физическая панель, на которой отражается процесс. Scrum-доска состоит из нескольких разделов: Stories (история), Celebration Criteria (критерии оценивания), To Do (сделать), Busy (в процессе), Done (сделано), Definition Of Done (DoD, определение системы соглашений), Definition Of Fun (DoF, определение системы поощрений), Run up chart (график прогресса), Impediments (препятствия).

Команды учащихся поэтапно заполняют Scrum-доску, что дает общее представление обо всех задачах, которые необходимо выполнить для достижения образовательной цели. EduScrum-мастер следит за прогрессом заполнения.

Эффективность в Scrum измеряется временем, за которое карточки переходят из To Do в Done. Однако, если Scrum-проект непродолжительный, то логичнее использовать количество очков (Story Points), которое может набрать команда за спринты. Для этого задачам в спринте необходимо придать «вес», т. е. количество очков, которое получит команда в сумме за каждый спринт. Например, у нас запланировано три спринта. В каждом из них может быть определенное количество разных по сложности задач. Выполнение одной задачи в спринте одним учащимся оценивается в 10 баллов, а другой – более простой, – в 5 баллов. Педагог просчитывает максимальные баллы по каждому спринту и обозначает их на графике прогресса (рисунок, *а*).

По мере выполнения задач проекта, учащиеся перемещают стикеры (бумажки с заданиями) в часть Done. Между двумя частями To Do и Done указывается контрольная точка, которая определяет дату обзора спринта и рассмотрения прогресса проекта. Количество очков суммируется и обозначается на графике прогресса после окончания спринта (рисунок, *б*).

График прогресса проекта отражает объем выполненных учащимися работ, если идет отставание по графику (рисунок, *в*), то учащиеся рассматривают, чем это вызвано и коллективно принимают решение по устранению этой проблемы.

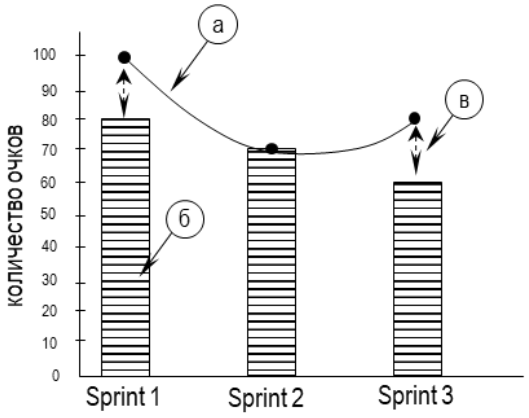


Рисунок. Пример графика прогресса по eduScrum-проекту

На Scrum-доске причины отставания и решение проблем записывается в разделе Impediments (препятствия). В этом разделе учащиеся указывают причины неудачи в прогрессе – Failure (неудача) и как они преодолели препятствие – Proud (гордость).

Педагог на Scrum-доске может оставлять замечания или пожелания команде проекта, а также контролирует прогресс по реализации задач.

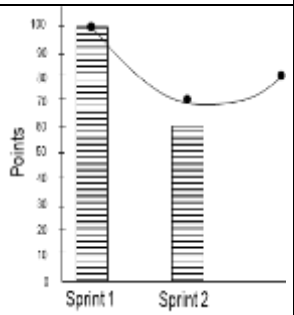
Приведем в качестве примера фрагмент Scrum-проекта по английскому языку «Мадагаскар», который состоит из 5 спринтов, рассчитанных на два месяца (см.: таблица).

Традиционно описание Scrum-проекта начинается с легенды. Это это своего рода мотивационный блок: «Продюсеры мультфильма «Мадагаскар» решили снять очередное продолжение о приключениях животных на острове. Они обратились к вам, кадровому агентству, с заказом подобрать новых животных-актеров, подготовить им ID-карты и портфолио».

Таблица

Фрагмент Scrum-доски проекта «Мадагаскар»

Stories	Celebration Criteria	To Do	Busy	Done
Sprint II Мы, как команда, хотим посмотреть мультфильм	Каждый член команды посмотрел мультфильм, может перечислить акте-	Посмотреть мультфильм «Мадагаскар» на английском языке		

«Мадагаскар» для того, чтобы познакомиться с героями, сюжетом и метом действия Мы как команда хотим изучить примеры ID-карт животных и их портфолио для того, чтобы понимать, как составлять свои Мы как команда хотим изучить разных животных, чтобы отобрать персонажей для кандидатов в предложение	ров, описать место действия и рассказать сюжет (*10 очков*) Каждый член команды может перечислить все пункты, из которых состоит ID-карта животного и портфолио (*10 очков*) Каждый член команды записал 25 животных и может предложить (аргументировать) 2 животных-кандидатов (*10 очков*)	Выписать в бортовой журнал героев, место действия и сюжет Ознакомиться с образцами ID-карты Изучить все позиции ID-карты Изучить образцы портфолио животных Изучить разных животных Записать 25 животных в бортовой журнал Выбрать и защитить каждому по два животных для общего списка Составить общий список животных-кандидатов для продолжения «Мадагаскара»		
Definition of done	*Definition of fun*	*Run up chart*	*Impediments*	
			Failure	*Proud*
Не делать ничего без согласия команды. Не ругаться. Не перебивать. Решать голосованием	Музыка на заднем фоне		Не все писали задания в бортовой журнал	Сложно было выбрать название. Не сразу получился DoD. Мы разобрались

Таким образом, эффективность управления созданием образовательных продуктов с помощью eduScrum-технологии была неоднократно подтверждена автором статьи. Автор приняла непосредственное участие в Scrum-проектах в разных ролях – от разработчика до Scrum-мастера и Владельца продукта. Кажущаяся на первый взгляд сложность в структуре Scrum-технологии и в организации по ее методологии проектного обучения, преодолевается опытом и практикой.

Библиографические ссылки

1. Modern Agile [Электронный ресурс]. URL: https://modernagile.org (дата обращения: 28.10.2021).

2. *Стеллман Э., Грин Д.* Постигая Agile. Ценности, принципы, методологии. Манн, Иванов и Фербер, 2018.

3. The New New Product Development Game [Электронный ресурс]. URL: https://hbr.org/1986/01/the-new-new-product-development-game (дата обращения: 28.10.2021).

4. Руководство по eduScrum [Электронный ресурс]. URL: https://eduscrum.com.ru/wp-content/uploads/2020/04/The_eduScrum_Guide_RU_2_0.pdf. (дата обращения: 28.10.2021).

УДК 371.321.3

КЕЙС-МЕТОД В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

О. В. Семашко

Академия последипломного образования, ул. Некрасова, 20, 220040, г. Минск, Беларусь, semok@tut.by

В статье рассматриваются возможности использования кейс-метода в среде дистанционного обучения на примере опыта реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых с целью удовлетворения актуальных и потенциальных образовательных потребностей обучающихся.

Ключевые слова: кейс-метод; андрагогический подход; дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии.

USE OF THE CASE-METHOD IN THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF DISTANCE LEARNING

O. V. Semashko

Academy of Postgraduate Education, Nekrasova Str., 20, 220040, Minsk, Belarus, semok@tut.by

The article discusses the possibilities of using the case-method in the distance learning environment on the example of the experience of implementing the advanced training program in order to meet the current and potential educational needs of students.

Keywords: case-study; andragogical approach; distance learning; information and communication technologies.

Основной задачей реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых, в том числе и в (заочной) дистанционной форме обучения, является непрерывное образование, направленное на опережающую подготовку к решению новых профессиональных задач, развитие необходимых компетенций для результативной деятельности.

Проблема поиска активных методов и средств определяется особенностями образовательного процесса в дистанционной электронной среде, одной из характерных черт которой, является отсутствие, живого общения между обучающимися и преподавателями, за исключением вебинаров. Активность участников вебинаров так же заставляет желать лучшего. Приемы для активного включения обучающихся в обсуждение на вебинарах заслуживают отдельной статьи. Попытки организовать общение в электронной среде, используя такие ресурсы электронной среды дистан-

ционного обучения как форумы, не всегда эффективны. Рефлексия многолетнего опыта реализации образовательных программ в дистанционной форме подтверждает мнение С. И.. Змеева [1] о возможностях использования данной формы в обеспечении андрагогического подхода, и согласно которому взрослые обучающиеся, испытывают потребность в самостоятельности и самоуправлении в процессе обучения, а задача преподавателя сводится к поощрению и поддержке развития взрослого, оказании помощи в определении параметров обучения, поиске необходимых знаний, формировании необходимых умений, навыков и качеств.

В процессе педагогического дизайна содержания образовательных программ повышения квалификации в дистанционной форме подтвердилась актуальность кейс-метода, который позволяет соорганизовать и активизировать участников повышения квалификации.

Кейс-метод (case-study), или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов), относится к неигровым имитационным активным методам обучения [2].

Непосредственная цель применения метода – совместными усилиями обучающихся проанализировать ситуацию, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение, окончанием процесса является оценка предложенных алгоритмов и выбор наиболее оптимального.

Актуальность использования кейс-метода обусловлена особенностями дополнительного образования взрослых, особенно руководящих работников образования, так как:

- метод позволяет обеспечить получение знаний в тех ситуациях, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности (при этом работа преподавателя ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию обучающихся в их проблемном поле, так как характерной чертой управленческой деятельности все чаще становятся ситуации, когда нет готовых рецептов разрешения той или иной проблемы;
- акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество обучающихся и преподавателей;
- результатом являются знания, навыки профессиональной деятельности, развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок участников дистанционного повышения квалификации (самый сложный момент в дополнительном образовании взрос-

лых – создание условий для принятия ценностей новой парадигмы образования, а затем выстраивание новой образовательной практики).

Как показала практика, использование кейс-метода в дополнительном образовании взрослых, особенно для такой категории слушателей как директора и заместители директоров учреждений образования различных типов, целесообразно для формирования компетенций:

- выявления и решении профессиональных проблем;
- работы с информацией (осмысленное чтение текста, анализ и синтез и др.);
- аргументации принятия управленческих решений, инициатив, предположений, прогнозов и т. п.;
- развития навыков понимания других людей, значимости их профессионального опыта;
- развития рефлексивных способностей (выявление границ собственного знания, определение направлений траекторий собственного профессионального развития, рассмотрение оснований различных точек зрения).

Как показывает опыт в электронной среде дистанционного обучения наиболее эффективно использование следующих видов кейсов:

- кейсы, требующие участия преподавателя в проверке ответа слушателя, так как ответ на вопрос является открытым и неоднозначным. Задача – пробудить интерес к теме (проблеме), заставить его рассуждать, включать критическое мышление;
- кейсы, решение которых автоматизировано, так как ответ на вопрос является однозначным. Задача – научиться работать с информацией, отбирая полезную и отбрасывая лишнюю;
- кейсы-симуляторы, решение которых влияет на входные параметры следующих кейсов, либо результаты используются для выполнения последующих заданий, позволяющих выйти на определенные продукты повышения квалификации, связанные с развитием (формированием) актуальных управленческих компетенций.

Возможности применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в дистанционном повышении квалификации побуждают к постоянному поиску идей по разработке электронных образовательных ресурсов, их апробации, оценке и корректировке.

Электронный кейс – электронный учебно-методический комплекс, содержащий описание практической проблемной ситуации, пакет информационных ресурсов и методические рекомендации по организации поиска путей решения выявленных проблем в информационно-

образовательном пространстве на основе открытого полилога его участников [3].

Апробация использования электронного кейса в процессе дистанционного повышения квалификации позволила обратить внимание обучающихся на возможности использования в управленческой деятельности ресурсов Google-сервисов, сформировать компетенции, связанные с использованием Google-форм, обеспечить связь повышения квалификации с решением актуальных проблем управленческой деятельности. Продолжительность дистанционного обучения также дает возможность работать с электронным кейсом в наиболее приемлемом для обучаемого темпе, обеспечивает многократное повторение и диалог (для этого в каждой теме создается форум для консультаций), позволяет в максимальной степени использовать тот стиль обучения, который является предпочтительным для конкретного слушателя, при этом сам процесс обучения происходит на принципиально новом, более высоком уровне.

Электронный кейс, разработанный для электронной среды обучения, должен отвечать следующим требованиям:

- учебная ситуация должна быть специально подготовлена. Продуманы цель и задачи управляемой работы, выполнение которой позволит в будущем решать подобные задачи на практике;
- учебная ситуация должна способствовать развитию конкретных управленческих компетенций обучающихся.

Электронный кейс был разработан на основе использования типового комплекта материалов:

1) собственно кейс (текст с вопросами для обсуждения);

2) приложения с подборкой различной информации, передающей общее содержание кейса (публикации, шаблоны и др.);

3) заключение по кейсу (возможное решение проблемы, последовавшие события);

4) рекомендации преподавателя с изложением авторского подхода к разбору кейса.

В процессе реализации кейс-метода в дистанционном повышении квалификации директоров и заместителей директоров различных типов учреждений образования следует отметить в качестве эффективных следующие:

1. Использование кейсов в дистанционных лекциях и вебинарах как иллюстративный материал, демонстрирующий на конкретном примере проблемы игнорирования каких-либо аспектов профессиональной деятельности.

2. Организация дискуссий по кейсам в дистанционном формате. В этом случае преподаватель заранее рассылает участникам вебинара предназначенные для обсуждения кейсы и знакомит их с особенностями аналитической работы с ними. Дискуссия по кейсам может происходить в форме онлайн-конференции или обычного вебинара с последовательным выходом в эфир участников обсуждения.

В педагогическом дизайне электронной среды дистанционного обучения планируется использование кейс-метода в следующих случаях:

1. Организация и проведение дистанционных ситуационных игр. В дистанционном образовании могут быть реализованы различные варианты проведения деловых игр на основе кейс-метода. Во-первых, дистанционный формат применения метода мозгового штурма. Во-вторых, использовать вариант проведения деловой игры, направленный на формирование у обучающихся представлений о критериях разработки «хорошего кейса» и развитие профессионального мышления, в том числе критического мышления. Этот вариант базируется на актуальной в последнее время в мире проблеме фейковых новостей.

2. Организация методического (педагогического) коучинга, который может проводиться дистанционно с участниками дистанционного повышения квалификации, испытывающими определенные трудности в практической деятельности или столкнувшимися с какой-либо сложной профессиональной проблемой. Перед проведением коучинга для обеспечения его эффективности участнику следует изложить свою проблемную ситуацию в виде кейса. Готовый кейс высылается по e-mail коучу, затем может быть назначена дистанционная встреча, и проводится детальное обсуждение проблемы. С согласия участника может быть организована дискуссия по проблеме в форуме, чате с целью группового обсуждения вариантов решения проблемы.

Контрольные задания, в которых участникам предлагается не решить кейс, а разработать по наиболее актуальным для них профессиональным проблемам и представить их в текстовой форме или в виде презентации. По этим кейсам также может быть проведена дискуссия в формате вебинара или видеоконференции.

Рассмотренные выше направления и возможности применения кейс метода, очевидно, не исчерпывают всех вариантов реализации кейс-технологии в электронной среде дистанционного обучения. Вывод о широком спектре возможностей использования данного метода в дополнительном образовании взрослых позволяет предположить, что и другие активные методы и технологии могут быть адаптированы и использоваться

с учетом целей обучения в дистанционной среде за счет возможностей различных ИКТ.

Библиографические ссылки

1. *Змеев С. И.* Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

2. *Долгоруков А.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] URL: http://evolkov.net/learn/methods/case.study.html (дата обращения: 02.11.2.21).

3. Электронный кейс как инструмент методического сопровождения педагога: из опыта работы региональной инновационной площадки департамента образования Ярославской области в 2012 году / под ред. О. Б. Модулиной. Рыбинск : МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», 2012.

УДК 371.39

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ

Н. С. Сологуб

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, sologub.n.s@gmail.com

В статье рассматриваются особенности проблемного обучения в контексте STEAM-образования. STEAM-образование выступает приоритетным направлением в системах образования многих стран. Базовыми подходами в реализации STEAM-образования выступают интегративный, практикоориентированный, проектный, проблемный, научно-исследовательский и творческий. В статье рассматриваются особенности проблемного обучения в логике STEAM, приводится конкретный пример декомпозиции проблем.

***Ключевые слова*:** STEAM-образование; проблема; проблемное обучение; дерево проблем.

PROBLEM-BASED LEARNING AS A DIDACTIC BASIS OF STEAM EDUCATION

N. S. Salahub

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Sovetskaya Str., 18, 220030, Minsk, Belarus, sologub.n.s@gmail.com

The article discusses the features of problem learning in the context of STEAM education. STEAM education is a priority in the education systems of many countries. The basic approaches in the realization of STEAM education are integrative, practice oriented, project-based learning, problem, research and creative. The article discusses the features of problem learning in STEAM logic, giving a concrete example of problem decomposition.

Keywords: STEAM-education; problem; problem-based learning; problem tree.

Современные педагоги стараются избежать «изолированности» в преподавании учебных предметов и для этого разрабатывают, и апробируют различные педагогические технологии с целью синтеза разных областей знания. Одной из перспективных технологий в этом направлении выступает STEAM-образование. STEAM-образование базируется на интеграции пяти блоков: Science – естественные науки, Technology – технологии, Engineering – инженерия, Art – искусство и Mathematics – математика, – каждый из которых охватывает широкий спектр областей знания. Автор статьи придерживается термина STEAM-образование, акцентируя

внимание на творческом подходе и синтезе гуманитарных и социальных наук.

При первом знакомстве со STEAM-образованием у многих педагогов возникает вопрос: какие же методы и подходы используются педагогами для реализации этой образовательной технологии? Ответ таков: те же самые методы и подходы, которые использовались и используются при реализации всех прочих педагогических технологий: интегративный, практикоориентированный, проектный, проблемный, научно-исследовательский и творческий.

Одним из базисов в STEAM-образовании выступает проблемное обучение. В центре внимания при реализации STEA-образования находится практическое задание или проблема.

Проблемное обучение – способ организации деятельности учащихся, который основан на получении информации путем решения реальных теоретических и практических проблем, это система, в которой интегрируются известные учащимся приемы обучения (анализ, синтез, обобщение и т. д.) и закономерности их поисковой деятельности (проблемная ситуация, познавательный интерес и т. д.).

Проблемное обучение имеет как ряд преимуществ, так и недостатков. Среди преимуществ проблемног о обучения стоит отметить:

1. Использование проблемного обучения на уроках ведет к более глубокому, осознанному, прочному усвоению знаний, т.е. повышается качество знаний учащихся. Проблемное обучение позволяет максимально активизировать мыслительную деятельность учащегося, побуждает его самостоятельно объяснять, оценивать явления, делать выводы и обобщения.

2. Проблемное обучение является эффективным средством формирования мировоззрения и убеждений учащегося, т.к. в процессе его применения у них развивается умение устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, развивается умение аргументировать, высказывать суждения, доказывать истинность предположений.

3. Проблемное обучение развивает интерес учащегося к предмету и познавательной деятельности.

4. Проблемное обучение влияет на развитие творческих способностей учащихся, поскольку оно наиболее близко к творческой деятельности ученого, которая характеризуется применением гипотезы, доказательства, эксперимента. Ведь творчество – это процесс, в результате которого человек находит что-то новое, ранее неизвестное (либо для науки, либо для себя). Нельзя развивать творческое мышление, если в процессе обучения не предполагается непосредственное участие.

Отметим недостатки проблемного обучения:

1. Решение проблемы требует много времени.

2. От учителя требуется умение творчески мыслить [1].

Для STEAM-образования характерна особенность – акцент на «местных» проблемах. Постановка проблем в логике STEAM-образования первоначально происходит на основе анализа противоречий и вызовов современного мира. Проблемы, с которыми работают учащиеся, должны быть связаны с реальной жизнью и повседневностью. Они должны быть близкими и понятными. Это не стандартные или типовые проекты и проблемы. Итоги реализации STEAM-проектов должны показывать видимую практическую ценность и сделать жизнь лучше. Желательно предлагать учащимся проблемные задачи и проблемы, в которых существует множество решений и «правильных» ответов. Такие «открытые» задачи позволяют искать решение в разных направлениях, обращаться к различным областям знаний и использовать все возможные пути получения необходимых знаний (интернет, книги, собственный опыт, эксперименты, исследования и т. д.).

Проблемы становятся отправной точкой и центром, вокруг которого выстраивается обучение в логике STEAM-образования. Работа над решением проблемы должна стимулировать учащихся «копать» – искать данные, аргументы, объяснения, критику и т. д. Учащиеся должны самостоятельно найти пути решения проблемы, применив имеющиеся знания, осуществив эксперимент и, возможно, сделав исследования.

Одним из направлений реализации проблемного обучения, особенно в контексте STEAM-образования, можно обозначить декомпозицию проблем с целью демонстрации их полифакторности и установления причин, следствий, причинно-следственных связей. Декомпозиция – «диагноз» проблемы – сложный процесс, который выполняется в несколько этапов. Рассмотрим этот прием на примере построения «Дерева проблем».

Гипотетическое «дерево проблем», как естественный аналог, состоит из корня, ствола и кроны. Наша модель («дерево проблем» является моделью проблемной ситуации) также состоит из корня, ствола и кроны (рисунок 1). Корень – это «корни» проблемы, причины из-за которых она возникла и, которые обуславливают ее существование, т. е. если обрубить корни, дерево умрет – проблема исчезнет. Ствол – это собственно описание проблемы или та центральная проблема, которую предлагается найти в самом начале. А крона – это те последствия, к которым приводит ее существование. Если мы «обрубим» крону дерева (устраним последствия существования проблемы), то ствол все равно будет стоять на виду (проблема не исчезнет).

Рисунок 1. Схема построения «Дерева проблем»

Рассмотрим алгоритм составления «Дерева проблем».

1. На первоначальном этапе построения «дерева проблем» учащимся сообщается центральная проблема, которую предстоит рассмотреть с ракурса «причина – следствие». Проблема должна быть существующей – не той, которая предположительно появится после прохождения этапа Х, а той, которая есть уже сейчас. Впоследствии предлагаемая проблема будет переформулирована в гипотетическую цель, определены условия для достижения которой сейчас отсутствуют, описана стратегия ее достижения.

При постановке центральной проблемы стоит избегать слишком общих, глобальных проблем («бездуховность общества», «глобальное потепление» и т. п.). Следует избегать слова «нет». Формулировки типа «нет денег», «нет компьютера», «нет транспорта» являются некорректными. Так, в качестве примера центральной проблемой мы определили «Ухудшение качества воды в реке».

2. Далее учащимся предлагается «собрать материал»: написать на карточках-бумажках тезисы, ассоциированные с проблемой. По мере накопления карточек они складываются в общую стопку.

3. Затем педагог снимает по одной карточке с тезисами. Если два тезиса не идентичны, то ни располагаются рядом и так продолжается до тех пор, пока не закончатся карточки. Если тезис не имеет очевидного отно-

шения к проблеме, то это обсуждается с классом и определяется целесообразность использования карточки. Если тезисы содержат сходные послания, то они объединяются. К следующему этапу по построению «дерева проблем» нельзя переходить до тех пор, пока все участники обсуждения не будут согласны с формулировками тезисов.

4. Карточки размещаются на подготовленном пространстве – на стене, полу или большом листе бумаги.

5. Педагог совместно с учащимися определяет, к какой категории относится тезис: к категории «причина» или «следствие».

6. Далее учащиеся устанавливают и проговаривают причинно-следственные связи. То есть если одно событие является следствием другого (например, прошел дождь – асфальт мокрый), то между этими событиями существует причинно-следственная связь.

7. Если логическая связь между причиной и следствием не очевидна, можно сформулировать и добавить между причиной и следствием еще одну карточку-проблему, с появлением которой связь станет ясна.

8. Составленное в результате качественно проведенного анализа «дерево проблем» должно выглядеть примерно так, как показано на рисунке 2. На схеме наглядно демонстрируются причинно-следственные связи, полифакторность и междисциплинарность проблемы.

9. На завершающем этапе происходит трансформация проблемы в цель и разработка стратегии по ее устранению или адаптации к ней [2].

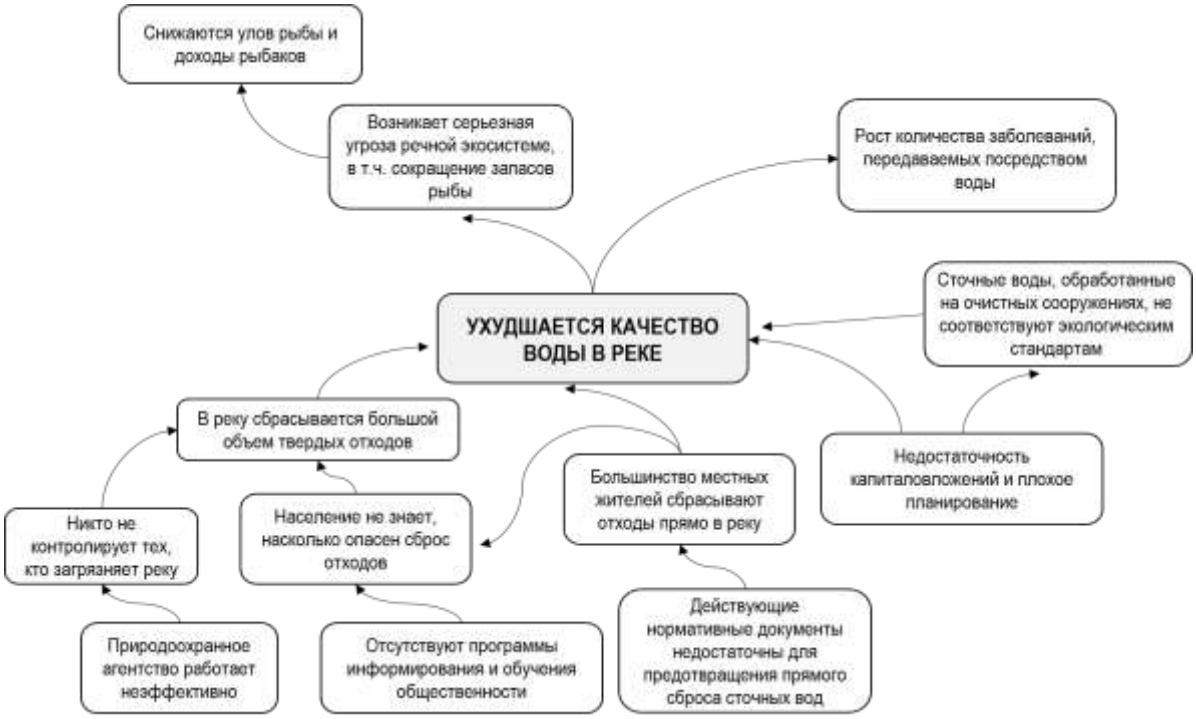


Рисунок 2. Пример «Дерева проблем»

Таким образом, используя приемы декомпозиции проблем, можно всесторонне изучить проблему, выявить причинно-следственные связи, что важно в формировании системного мышления и научного мировоззрения в целом, что и заложено в основе STEAM-образования.

Библиографические ссылки

1. *Тузинек А.* Две концепции проблемного обучения : В. Оконь и М. И. Махмутов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3. С. 128–140.

2. Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования метод. пособие / под ред. Д. С. Ермакова. М. : АНО «Платформа новой школы», 2019.

УДК 796

ВОСПИТАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ГИМНАСТИКИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

Д. В. Сумин

Федеральное государственное бюджетное учреждение
Профессиональная образовательная организация
«Государственное училище (техникум) олимпийского резерва
г. Бронницы Московской области», ул. Красная 53, 140170, г. Бронницы,
Московская область, Россия, sumin.danil@mail.ru

Физические упражнения, характеризующие себя как любая физическая активность определяют ряд функций, что обуславливает их как средства физического воспитания. Физические качества составляют основу тренировочного процесса, что и делает их важнейшими элементами в концепции физического воспитания. Были выявлены наиболее эффективные средства и методы гимнастических упражнений, направленных на развитие физических способностей и составить комплекс гимнастических упражнений в форме «круговой тренировки». Это позволяет ускорить и расширить развитие физических способностей учащихся начальных классов и затронуть значительный круг типичных видов проявления физических качеств в физкультурно-спортивной деятельности.

Ключевые слова: круговая тренировка; физические способности; физические упражнения; младшие классы; физическая культура.

TRAINING OF THE PHYSICAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLS WITH THE MEANS OF GYMNASTICS AT THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL

D. V. Sumin

Federal State Budgetary Institution Professional educational organization
"State school (technical school) of the Olympic reserve Bronnitsy, Moscow region"
Krasnaya Str., 53, 140170, Bronnitsy, Moscow Region, Russia, sumin.danil@mail.ru

Physical exercises, which characterize themselves as any physical activity, determine a number of functions that determine them as a means of physical education. Physical qualities form the basis of the training process, which makes them the most important elements of the concept of physical education. The most effective means and methods of gymnastic exercises have been determined activities.

Keywords: circular training; physical classes; physical exercises; junior; physical education.

Актуальность. Для организации успешной и качественной физической подготовки в системе школьного физического воспитания важно знание возможностей проявления физических способностей разного характера в многообразных ситуациях различной целевой направленности [1, с. 38–40], что может в определенной степени обеспечить успешность решения разнообразных двигательных задач и гармоническое физическое развитие [2, с. 25].

В связи с этим, разработка научно-обоснованной методики развития физических способностей конкретной направленности, для школьников начальных классов, с целью рационализации школьного физического воспитания на данном этапе, является актуальной и обоснованной [3, с. 41–43].

Цель исследования – выявить наиболее эффективные средства и методы гимнастических упражнений, направленных на развитие физических способностей и составить комплекс гимнастических упражнений в форме «круговой тренировки» Разработать и экспериментально доказать эффективность методики развития физических качеств детей 8–9 лет средствами гимнастики.

Материалы и методы. Экспериментальной базой послужила СОШ № 18 г. Коломна Московской области в естественных условиях изучения предмета «Физическая культура». В качестве испытуемых нами были взяты школьники младших классов 8–9 летнего возраста в количестве 20 человек в каждой из групп: экспериментальная и контрольная. Из них 9 мальчиков и 11 девочек. Методика обучения школьников двух групп отличалась лишь одним признаком – в экспериментальной группе, на каждом занятии, в основной части урока, в течение 10–12 мин. выполнялся комплекс из 5 развивающих физических упражнений, а в контрольной группе в этот промежуток времени использовалось одно из средств физического воспитания, в соответствии с учебной программой. Экспериментальная программа направленного развития физических способностей включала пять упражнений гимнастического характера для физического развития школьников: силовые способности – прыжок в длину с места, выносливость – вис на согнутых руках, ловкость – прыжки через скакалку, быстрота – челночный бег 3х10. гибкость – наклон туловища вперед.

Результаты и их обсуждение. На основе проведенного нами педагогического эксперимента, выполняемого в течение 3-х месяцев, с использованием гимнастических упражнений в форме комплекса «круговой тренировки» в экспериментальной группе для результативного повышения развития физических способностей, позволило увидеть ускоренное

развитие физических способностей, о чем могут свидетельствовать вышеупомянутые результаты (см.: таблица).

Таблица

Сравнительная характеристика контрольной и экспериментальной групп на достоверность разности

Показатели	Пол	Группа		Достоверность разности	
		Контрольная	Экспериментальная	t	p
Сила	м	129 ± 2,1	138 ± 1,9	3,18	p<0,05
	д	131 ± 2,1	137 ± 1,9	2,12	p<0,05
Выносливость	м	29,2 ± 0,8	32,7 ± 0,6	3,5	p<0,05
	д	25,55 ± 0,8	31,6 ± 0,6	6,05	p<0,05
Ловкость	м	42 ± 0,82	52 ± 0,56	10,07	p<0,05
	д	56 ± 0,82	65 ± 0,56	9,06	p<0,05
Быстрота	м	9,78 ± 0,5	9,2 ± 0,5	0,82	p<0,05
	д	9,95 ± 0,5	9,7 ± 0,6	0,32	p<0,05
Гибкость	м	5,19 ± 0,28	7,2 ± 0,24	5,45	p<0,05
	д	7,1 ± 0,28	9,9 ± 0,24	7,59	p<0,05

Из данных таблицы мы можем наблюдать достоверные различия в показателях, где максимальная достоверность разности (t) достигается в ловкость (м) на 10,07 при p <0,05. На основе проведенной нами сравнительной характеристики динамики уровня физической подготовленности школьников экспериментальной и контрольной групп в течение педагогического эксперимента позволило определить два процесса: ускоренное совершенствование физических способностей «широкого профиля» (разных видов физических способностей) характерное для школьников экспериментальной группы, и общая «сдержанная тенденция» улучшения физической подготовленности школьников, без явно выраженного прироста показателей физической подготовленности, характерная для контрольной группы и определяющая естественный ход физического развития школьников, осваивающих материал в рамках школьной программы.

Данный факт подтверждается и подлинно большими показателями физической подготовленности школьников экспериментальной группы по сравнению с показателями контрольной группы после педагогического эксперимента: преимущество экспериментальной группы по всем показателям выражено пределами от 0,9 % до 47,7 % (при p <0,05) (Табл.).

Заключение. Результаты педагогического эксперимента подтверждают возможность и эффективность использования методики развития

физических способностей школьников 8–9 лет с применением комплекса гимнастических упражнений в форме «круговой тренировки» в режиме занятий школьников физической культурой. Это позволяет ускорить и расширить развитие физических способностей учащихся начальных классов и затронуть значительный круг типичных видов проявления физических качеств в физкультурно-спортивной деятельности.

Дополнительно, балльная шкала оценки успешности выполнения упражнений экспериментальной программы, носит универсальный характер и может использоваться в качестве нормативной при определении результативности и информативности общей оценки уровня физической подготовленности школьников на разных этапах обучения.

Библиографические ссылки

1. *Горовой А. В., Митусова Е. Д.* Виды спортивной деятельности студентов как средство физической рекреации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2020. № 3. С. 38–40.

2. *Митусова Е. Д., Веселкин М. С., Андрианов М. В.* Построение муниципальной системы спортивно-ориентированного физического воспитания в Московской области // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2018. № 6. С. 25.

3. *Митусова Е. Д., Швец Г. В.* Интеграция познавательной деятельности и двигательной активности детей дошкольного возраста на занятиях по физическому воспитанию в детском образовательном учреждении // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2020. № 1. С. 41–43.

УДК 378.016:378.147.31:378.14.014

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

***И. И. Ташлыкова-Бушкевич*[1)], *Д. О. Хальченя*[1)], *Е. А. Семак*[1)], *Ф. Т. Борботько*[1)], *В. Ю. Пуха*[1)], *Е. А. Артемова*[1)], *В. А. Бурак*[1)], *И.А. Столяр*[2)], *П. А. Ничипорчик*[1)]**

[1)] *Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, ул. П. Бровки, 6, 220013, г. Минск, Беларусь, iya.itb@bsuir.by*
[2)] *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220050, г. Минск, Беларусь*

Анализируются возможности использования эвристических технологий и их востребованность в информационно-образовательной среде классического университета для повышения мотивации и успеваемости по физике студентов технических специальностей. Представлен опыт 7 сезонов проекта «Эвристика в Физике», созданного в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники при внедрении авторской технологии организации лекционных занятий по физике, основанной на применении проблемно-эвристического подхода в образовательном процессе. Рассмотрено положительное влияние проекта на саморазвитие личности и развитие профессионально значимых личностных качеств студентов, вовлеченных в процесс создания собственного образовательного продукта в форме творческих работ по физике в рамках внеаудиторной работы в течение учебного семестра.

Ключевые слова: проблемно-эвристический подход; обучение физике; лекционные занятия; компетенции.

DEMAND FOR HEURISTICS TECHNIQUES IN GENERAL PHYSICS IN AN INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY

***I. I. Tashlykova-Bushkevich*[1)], *D. O. Khalchenia*[1)], *E. A. Semak*[1)], *F. T. Borbotko*[1)], *V. Yu. Pukha*[1)], *E. A. Artemova*[1)], *V. A. Burak*[1)], *I. A. Stoliar*[2)], *P. A. Nichyporchyk*[1)]**

[1)] *Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, P. Brovki Str., 6, 220013, Minsk, Belarus, iya.itb@bsuir.by*
[2)] *Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus*

The opportunities of using heuristics techniques and demand in their application in the information and educational environment of a classical university are analyzed to increase motivation and performance in physics of students of technical specialties. The work presents an experience of 7 seasons of the project «Heuristics in Physics» created in the Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics during the implementation of the author's technology of organizing lectures on physics based on the application of the

problem-based heuristic approach in the educational process. The positive impact of the project on the self-development of the personality and the development of professionally significant personality qualities of students were considered for students involved in the process of creating their educational product in the form of creative work in physics as a part of extracurricular work during the semester.

Keywords: problem-heuristic approach; teaching physics; lectures; competencies.

Физика является одним из основных предметов для инженерных специальностей. Именно поэтому каждому студенту технического университета важно освоить общий курс физики. В период учебы у некоторых студентов появляются проблемы с пониманием этого предмета [1]. Действительно, обилие формул, задач, иной раз «скучные лекции» не способствуют заинтересованности студента в материале. На начальном этапе изучения предмета многое зависит от преподавателя. Среди главных задач, стоящих перед преподавателем, можно выделить такие задачи, как мотивировать студентов изучать физику и сформировать в процессе обучения у них критическое мышление, научить объяснять изучаемые явления, что будет способствовать развитию творческих способностей студентов. От подачи материала зависит и заинтересованность студентов во время лекции, и желание их самостоятельно еще более углубленно разобраться в изучаемой теме, а также понимание следующего материала.

В рамках проекта «Эвристика в физике» в лекционном курсе общей физики используется проблемно-эвристический подход в обучении физике студентов технических специальностей при организации внеаудиторной работы студентов [2; 3]. Данный проект был создан три с половиной года назад на факультете компьютерных систем и сетей (ФКСиС) и стал популярным в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники (БГУИР) и за его рамками. Автор и научный руководитель – И. И. Ташлыкова-Бушкевич. Миссия проекта заключается в том, чтобы студенты изучали физику через призму творчества под девизом «Сделай сам – тогда поймешь!». Востребованность проекта обусловлена тем, что в настоящее время в основе развития потенциала экономики и производства стран [4] лежит эффективность и качество высшего образования. Повышение уровня доступности материала для высшей школы подразумевает необходимость перехода на практико-ориентированную систему образования [5; 6]. Это стимулирует поиск и внедрение в вузах современных форм и методов обучения. И именно поэтому особенное внимание уделяется вопросам, связанным с обеспечением практико-ориентированного и компетентностного подхода в обучении при дивер-

сификации высшего образования в условиях развития информационного общества.

Профессиональные компетенции определяются знаниями, умениями и навыками. В результате универсальные личностные качества, определяющие путь развития и отдельной личности, в частности, включающие профессиональное самосознание и творческие способности индивида, формируют ресурсы национального человеческого капитала. Как известно, термин «эвристика» имеет глубокие греческие корни и означает момент открытия нового, а также методы, которые используются в процессе этого открытия. В последние годы в Республике Беларусь наблюдаются тенденции использования эвристических методов обучения в высшей школе, которые развивают у студентов способности мыслить нешаблонно, нестандартно, заниматься самообразованием и саморазвитием [7]. Это позволяет стимулировать студента проявлять инициативность и самостоятельность, уметь решать задачи высокого уровня сложности, используя креативность и свободные источники информации.

Отдельно стоит выделить специфику IT-специальностей БГУИР, где студенты, начиная со второго-третьего курса, целенаправленно и интенсивно развивают профессиональные компетенции в выбранном ими направлении. А это, в свою очередь, требует выбора подходящих форм и методов обучения уже на первом курсе университета, где закладываются подходы к получению знаний, востребованных в будущей специальности.

Курс общей физики в БГУИР начинается с первого курса. На круговой диаграмме, представленной на рисунке 1, показаны темы общей физики, изучаемые на первом и втором курсе в течение трех семестров. Как видно, доля содержания некоторых тем (например, «Физика элементарных частиц», «Молекулярная физика и термодинамика) довольно мала. Проект «Эвристика в Физике» позволяет восполнить проблемы недостатка часов на изучение материала.

Рисунок 1. Структура 3-х семестрового курса общей физики в БГУИР

За три с половиной года (7 сезонов) в проекте «Эвристика в физике» приняло участие более 1600 студентов, из которых 558 – авторы 145 творческих работ по физике в диджитал форме, в которых студенты наглядно рассказывают о физических явлениях/законах и показывают их применение на практике. Проанализировав данные на рисунке 2, можно оценить динамику развития проекта с учетом количества участвующих в проекте.

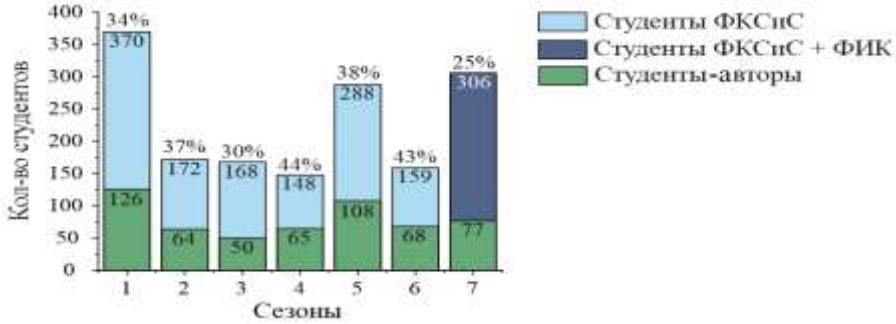


Рисунок 2. Число участников 7 сезонов проекта «Эвристика в физике», включая авторов-студентов, с 2018 по 2021 гг.

Число студентов, которые принимают решение стать авторами творческих работ, изменяется в интервале от 25 % до 44 % (рис. 2). Отметим, что в седьмом сезоне (2021 год) проект стал более известным в медийном пространстве и привлек к сотрудничеству новый для себя факультет информационных коммуникаций (ФИК). Именно поэтому на диаграмме седьмой сезон выделен темно-синим цветом. В последующих сезонах руководителем проекта планируется расширение проекта с вовлечением новых команд с других факультетов университета.

Участвуя в проекте в течении семестра, творческие команды студентов-авторов должны пройти несколько этапов: подача заявок, составление карточки проекта, сдача сценария, парад шарад, фестиваль визиток, марафон анонсов, бенефис тизеров, онлайн конкурс (закрытый показ) и подведение итогов конкурса. Данные этапы и время, затраченное на них (в процентах), представлено на рисунке 3.

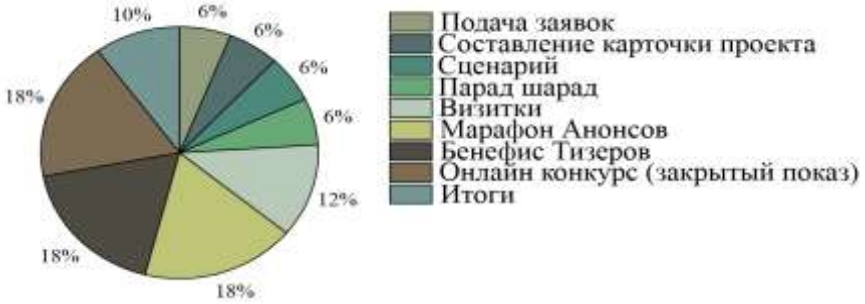


Рисунок 3. Этапы отдельного сезона проекта «Эвристика в физике»

Отдельный сезон проекта проводится в течение учебного семестра и длится около 120 дней. К примеру, на первых этапах производится отбор проектов по темам. Темы проектов зависят от выбора студентов, однако конкурсное жюри из студентов-кураторов под руководством научного руководителя-лектора принимает решение какие команды будут учувствовать в сезоне. Обратная связь очень важна и реализуется на этапах 4–8, когда команды презентуют промежуточные работы на страницах проекта в социальных сетях Instagram, VK, Telegram, а также на YouTube-канале проекта [8]. Студенческое онлайн голосование определяет итоги конкурса, в котором участвует поток (рисунок 4).

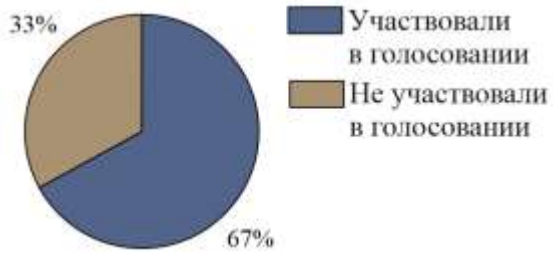


Рисунок 4. Количество студентов потока, принявших участие в подведении итогов в онлайн конкурсе сезона 7 проекта «Эвристика в Физике»

Седьмой сезон стал «переломным». Поскольку к проекту «Эвристика в физике» присоединились студенты новых специальностей ФИК, это сделало его более узнаваемым и на других факультетах. Было проведено несколько опросов студентов с использованием Google-форм. И все они показали высокую степень «отклика».

В процессе подготовки творческих работ студенты углубленно изучают ряд вопросов учебной программы, самостоятельно дополнительно знакомятся с новыми достижениями современной физики. Готовые творческие работы (длительность видеороликов 5–10 мин) могут быть использованы в качестве учебных демонстрационных материалов при проведении лекционных занятий. Анализ комментариев студентов, проголосовавших в онлайн конкурсе (рисунок 5), а также регулярно проводимое анкетирование потока позволяет выделить ряд рефлексивных отзывов о результатах педагогического эксперимента. По словам студентов, работа над творческими проектами «помогает развить творческие способности», «дает возможность узнать что-то новое и интересное в области физики и поучаствовать в самом процессе проведения физических опытов». По их мнению, «взаимодействие со зрителями проекта, возможность почувствовать себя частью большой команды, получение новой информа-

ции в интересном виде» подогревают интерес студентов к физике и науке в целом, повышая их мотивацию изучать учебную программу по физике.

Рисунок 5. Карта слов, составленная по комментариям студентов, проголосовавших в онлайн-конкурсе сезона 7 проекта «Эвристика в физике»

«Эвристика в физике» – проект многогранный. Студенты сами по своему выбору принимают в нем участие. Участники приобретают творческий опыт в процессе изучения курса общей физики, развивают свои личностные и профессиональные навыки (рисунок 6), пробуя себя в роли исследователя или ученого. В конце семестра в онлайн-конкурсе творческих работ студенты потока/потоков выбирают победителей в номинациях: «Лучшая творческая работа», «Лучшая креативная работа», «Лучшая научная работа», «Лучшая техническая работа» и «Приз зрительских симпатий» [8].

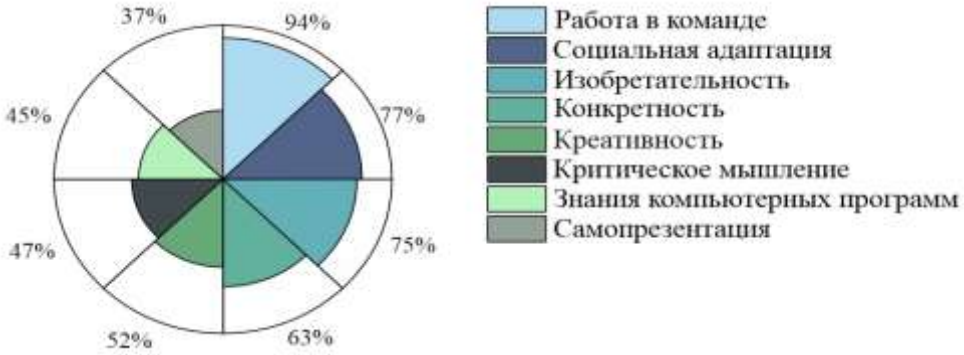


Рисунок 6. Рефлексивная оценка студентами-авторами приобретенных личностных и профессиональных навыков по данным анкетирования, проведенного в сезоне 4 проекта «Эвристика в физике»

Развитие науки никогда не останавливается, так и проект «Эвристика в физике» постоянно находится в движении. Будто частица, участвующая в вечном броуновском движении, проект двигается вперед, но отнюдь не хаотично. Используя эвристические технологии, «Эвристика в физике» предоставляет студентам возможность приобрести метапредметные учебно-информационные умения, чтобы реализовать себя в качестве творческой и успешной личности. При этом создание студентом собственного образовательного продукта – творческой работы по физике – возможно лишь при условии овладения им основами креативной, когнитивной и организационной деятельности. Единство личностного и деятельностного подхода к проектированию эвристической образовательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде технического вуза определяет высокую востребованность проекта «Эвристика в физике» среди студентов.

Библиографические ссылки

1. *Толегенова Р. К.* Интеграция курса физики и общетехнических дисциплин с целью повышения качества подготовки конкурентоспособного специалиста // Педагогическая наука и практика. 2020. № 3. С. 91–94.
2. *Ташлыкова-Бушкевич И.И., Дедина А. В.* Профессионально-личностное развитие студентов технического университета при обучении физике с использованием проблемно-эвристического подхода в лекционном курсе // Университетский педагогический журнал. 2021. № 1. С. 11–21.
3. *Ташлыкова-Бушкевич И. И.* Апробация авторской технологии организации лекционных занятий со студентами по физике с элементами эвристического обучения // Вышэйшая школа. 2019. № 2. С. 43–48.
4. *Schwab K., Vanham P.* Stakeholder capitalism: a global economy that works for progress, people and planet. New York : Wiley, 2021.
5. *Жук О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : Респ. ин-т высш. школы, 2009.
6. *Король А. Д., Китурко И. Ф.* Основы эвристического обучения. Минск : БГУ, 2018.
7. *Король А. Д., Морозова Н. И.* Диалогизация университетского образования : опыт Белорусского государственного университета // Университетский педагогический журнал. 2021. № 1. С. 5–10.
8. YouTube-канал «Эвристика в физике» [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/channel/UCY3Zzwu9fqGknF6PCPlUvWA (дата обращения: 31.10.2020).

УДК 37.091.12[37.015.31+37.016]:502/504

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Е. В. Топчилко

Волковысский колледж УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», ул. Социалистическая, 33, 231895, г. Волковыск, Гродненская область, Беларусь, vk@grsu.by

Значительным потенциалом в формировании экологической культуры учащихся педагогических специальностей колледжа обладает учебная дисциплина «Основы природоведения». Программный материал данной дисциплины тесно связан с такими учебными дисциплинами, как «География», «Биология», «Методика экологического образования», «Педагогика», «Психология». Учебная дисциплина «Основы природоведения» является основополагающей в подготовке педагога к проведению занятий в образовательной области «Ребенок и природа» в учреждениях дошкольного образования, эффективность которых во многом зависит от экологической культуры будущих воспитателей.

Целью статьи является теоретическое обоснование и практическая демонстрация эффективности использования методов активного обучения на учебных занятиях по дисциплине «Основы природоведения» для формирования у учащихся экологической культуры.

***Ключевые слова*:** учащиеся колледжа; экологическая культура; методы активного обучения; метод проблемного изложения; видеометод; дискуссия; исследование; метод экологического прогнозирования; метод экологического моделирования.

USAGE OF ACTIVE LEARNING METHODS IN "BASICS OF NATURE STUDIES" CLASSES AIMING AT FORMING THE ENVIRONMENTAL CULTURE OF STUDENTS

E. V. Topchilko

Volkovysk College of the Educational Establishment "Yanka Kupala State University of Grodno", Sotsialisticheskaya Str., 33, 231895, Volkovysk, Grodno Region, Belarus, vk@grsu.by

The academic discipline "Basics of Nature Studies" has significant potential in the formation of environmental culture among students training in pedagogical specialties at college. The program material of this discipline is closely related to such academic disciplines as "Geography," "Biology," "Methodology of Environmental Education," "Pedagogy," "Psychology." The academic discipline "Basics of Nature Studies" fundamentally prepares an educator to teach in the educational field "Child and Nature" in preschool educational insti-

tutions, the effectiveness of which largely depends on the environmental culture of future teachers.

The purpose of the article is a theoretical justification and practical representation of active learning methods effectiveness in "Basics of Nature Studies" classes aiming at forming the environmental culture of students.

Keywords: college students; environmental culture; active learning methods; problem statement method; video method; discussion; research; environmental forecasting method; environmental modelling method.

Идеи активного обучения высказывались учеными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и других. Изучением познавательной деятельности занимались ученые-педагоги З. А. Абасов [1], Б. И. Коротяев [4], Т. И. Шамова [2] и другие, раскрывшие содержание и структуру данного понятия. Опираясь на разработанную М. М. Махмутовым и М. И. Скаткиным [8] теорию проблемного обучения и теорию развития познавательного интереса, в основу работы была положена идея активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся, их творческого потенциала путем оптимального выбора активных методов и приемов обучения, что невозможно при ориентации на один, даже очень эффективный метод или прием.

Изучение методической литературы по теме позволило выявить методы активного обучения, которые подходят к специфике учебной дисциплины «Основы природоведения» и содействуют формированию экологической культуры учащихся.

В целях активизации мыслительных процессов учащихся при усвоении ими экологической культуры эффективно использование метода проблемного изложения учебного материала.

При создании на занятиях проблемных ситуаций, учащиеся выдвигают собственные гипотезы решения разных экологических проблем. Этот метод способствует формированию мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей в природе.

Используя метод экологического прогнозирования, можно раскрыть последствия вмешательства человека в природные системы. Это решение заданий типа: что будет если…? Экологическое прогнозирование помогает сформировать у учащихся понимание того, что изменение хотя бы одного компонента природы вызывает изменение и других. Этот метод дает возможность не только показать целостность природы, но и способствует

закреплению умений учащихся устанавливать причинно-следственные связи [4, с. 30].

Созданию у учащихся наглядных образов природных процессов и явлений помогает метод экологического моделирования. Модели делают «видимыми» невидимые связи в природе. Именно модели являются средством перехода от наглядно-действенного и наглядно-образного познания мира к познанию схематическому, творческому, обеспечивающему ребенку возможность опосредованным путем осваивать окружающий мир. На занятиях по «Основам природоведения» используются следующие виды моделей:

1. Предметные модели. Они воспроизводят структуру и особенности, внешние и внутренние взаимосвязи реально существующих объектов и явлений. Типичным примером использования предметных моделей в экологической работе с детьми является аквариум, моделирующий экосистему водоема (в миниатюре).

2. Графические модели. Они передают обобщенно (условно) признаки, связи и отношения природных явлений. Примером такой модели может служить календарь природы и погоды, широко используемый в практике работы дошкольных образовательных учреждений.

Организация дискуссий содействует развитию у учащихся умений видеть проблему, анализировать ее, делать выводы. При изучении темы «Осень» организуется дискуссия на тему: «Что характерно для погоды ранней и поздней осени?».

Проведение исследований помогают воспроизвести явления природы в искусственных условиях, когда изучение объекта или явления природы в естественной среде невозможно по каким-либо причинам. При изучении темы «Определение листов, плодов, семян, деревьев, кустарников, травянистых растений» проводится опыт для определения сроков образования листьев, почек и корней у растения.

Видеометод дает учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах. Изучая раздел «Уголок природы в учреждении дошкольного образования» при изложении новых знаний, которые невозможно наблюдать непосредственно (образ жизни, питание, содержание обитателей уголка природы) на занятиях используются видеосюжеты, которые способствуют формированию экологического подхода к содержанию животных и растений в уголке природы и созданию условий для их жизнедеятельности, целостное мировосприятие, любознательность, формируют экологическую культуру. Например, во время просмотра видеосюжета учащиеся заполняют таблицу, в которой указывают биологические характеристики насекомых, условия содержания.

Метод проектов развивает познавательные навыки, умение ориентироваться в информационном пространстве, помогает находить собственные пути решения экологических проблем. Участники проекта разбиваются на группы по шесть человек. В каждой группе распределены роли: например, генератор идей, презентатор, дизайнер, критик, энциклопедист, секретарь. Поиск информации – обязательное условие каждого проекта. Преподаватель выступает в роли консультанта. Так, при изучении темы «Животные и птицы на участке учреждения дошкольного образования» учащиеся создают проект «Кормушки для птиц». При защите проектов учащиеся демонстрируют глубину экологических знаний, доказывают необходимость создания кормушек для птиц.

Проявлением активности учащихся служат наблюдения. Наблюдения есть сложная деятельность, обеспечивающая полноту и точность восприятия. Полученная информация активизирует мыслительную деятельность учащихся, стимулируя формулировать новые «вопросы природе» и обдумывать выбор приемов наблюдения. Так, на протяжении всего изучения дисциплины «Основы природоведения» учащиеся ведут самостоятельные фенологические наблюдения за сезонными явлениями и процессами в жизни растений и животных. Результаты данных наблюдений учащиеся используют при изучении тем «Растения» и «Животные», вместе с преподавателем раскрывают причины сезонных изменений в жизни растений и животных. Наблюдения за погодой своей местности знакомят учащихся с местными признаками, определяющими погоду и ее изменения; дают возможность получить навыки работы с приборами для определения температуры, влажности воздуха, давления, создают условия для формирования умений анализировать карты изотерм и изобар, делать выводы. Результаты фиксируются в дневниках наблюдений и используются на практическом занятии по теме «Описание погоды своей местности на основе краеведческого материала и других источников информации».

Игра является одним из методов, или, по определению Г. К. Селевко, технологий, позволяющих повысить активность, самостоятельность и заинтересованность учащихся в процессе познания, сделать учебную деятельность личностно значимой, значительно облегчить процесс приобретения новых экологических знаний [5, с. 18]. Эффективно использование игр на этапе проверки уровня сформированности экологических знаний учащихся, полученные результаты помогают преподавателю своевременно внести коррективы в процесс обучения.

Таким образом, методы активного обучения не только способствуют развитию экологического мышления, мировоззрения личности, но яв-

ляются необходимым и важным условием эффективного приобретения экологических знаний.

Для оценки результативности и эффективности исследования были использованы следующие критерии:

1) определение уровня сформированности экологической культуры учащихся;

2) направленность учебной мотивации учащихся при изучении дисциплины «Основы природоведения»;

3) анализ динамики роста среднего балла учащихся по дисциплине «Основы природоведения».

С целью выявления эффективности применения на занятиях дисциплины «Основы природоведения» методов активного обучения для формирования экологической культуры учащихся в 5–12 группе специальности «Дошкольное образование» было проведено исследование. Для определения уровня сформированности экологической культуры у учащихся выбран метод наблюдение. Способом обработки данных является анализ наблюдений процесса самостоятельной работы учащихся. Данная методика проводилась в начале учебного года и в конце. Результаты следующие: низкий уровень сформированности экологической культуры на начало года у 10 учащихся, на конец года нет таких учащихся. Средний уровень на начало года у 12 учащихся и 15 в конце года. Высокий уровень на начало года у 2 учащихся и на конец года 9 учащихся имеют высокий уровень сформированности экологической культуры. Таким образом, наблюдается положительная динамика.

С целью изучения направленности учебной мотивации [8] учащихся проведено анкетирование. Результаты следующие: внутренняя мотивация изучения дисциплины в начале года 70%, а в конце года – 85%; внешняя мотивация – 30% на начало года и 15% в конце. Низкий уровень внутренней мотивации на начало года 14,3%, в конце – 0%; средний уровень в начале года 57,2%, в конце – 36,8%; высокий уровень внутренней мотивации в начале года составил 28,5%, а в конце года – 63,2%.

Положительным является и увеличение среднего балла учащихся по дисциплине. В 1-м семестре качественный показатель (учащиеся с отметками «7–10») составил 75%, а во 2-м семестре – 92%.

Таким образом, полученные результаты показывают, что уровень сформированности экологической культуры учащихся повысился и это дает возможность сделать вывод об эффективности использования методов активного обучения на учебных занятиях по дисциплине «Основы природоведения».

Существует ряд условий, позитивно влияющих на эффективность и результативность данного исследования:

- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности заданий;
- значимость информации, получаемой при выполнении заданий;
- необходимость диалогического доброжелательного общения педагога и учащегося, когда с вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимся;
- постоянное личностное и профессиональное развитие преподавателя.

Можно определить условия, негативно влияющие на эффективность исследования:

- низкая учебная мотивация отдельных учащихся;
- низкий уровень сформированности общеучебных умений отдельных учащихся.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Применение активных методов обучения на занятиях по дисциплине «Основы природоведения» стимулирует развитие общеучебных и общеинтеллектуальных умений учащихся: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей в природе на основе которых формируются экологическая культура.
2. Целенаправленное использование активных методов значительно повышает развивающий эффект обучения, создает атмосферу напряженного поиска, стимулирует познавательную деятельность каждого учащегося, повышает учебную мотивацию.
3. Применение активных методов обучения положительно влияет на воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

Библиографические ссылки

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект. М. : Педагогика, 1977.

2. *Запрудский, Н. И.* Современные школьные технологии : пособие для учителей. Минск : «Сэр-вит», 2003.

3. *Катович Н. К.* Актуальные проблемы экологического образования и воспитания: сборник статей / Науч. ред. Н. К. Катович. Минск : НИО, 1999.

4. *Хромина Е. Э.* Использование проблемных и игровых технологий на уроках биологии для развития познавательного интереса у учащихся // Біялогія і хімія. 2017. № 4. С. 30–35.

5. *Воробьева Е. В., Иверщень Р. Д.* Использование игровых моментов при проведении урока химии в VII классе по теме «Понятие о кислотах» // Біялогія і хімія. 2019. № 4. С. 18–21.

6. *Петросова Р. А.* Практикум по естествознанию и основам экологии. М. : Академия, 2000.

УДК 371.3+378.09

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»)

Э. В. Федосова

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, fedosova@bsu.by

Формирование профессиональной компетенции будущих специалистов международного профиля в условиях цифровой трансформации сферы образования (на примере иноязычной подготовки студентов по специальности «Международное право») тесно коррелирует с основной профилизацией специальности обучающихся и постоянно меняющимися требованиями к квалификации специалистов данного профиля. Иностранный язык профессионального общения как синергия сугубо лингвистической и терминологической составляющих выполняет роль самостоятельной компетенции и требует внесения предложений прикладного характера в контент, используемые формы и методы иноязычной подготовки в учреждении высшего образования. Важной педагогической проблемой является построение такой системы обучения, которая бы учитывала степень подготовки будущего специалиста на всех этапах обучения, а также внедрение инновационных форм организации учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий и разноуровневого подхода к обучению.

Ключевые слова: профессиональная компетенция; профессиональное становление; иноязычная компетенция; терминологическая лексика; контент.

INFLUENCE OF DIGITAL TRANSFORMATION OF THE SPHERE OF EDUCATION ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE INTERNATIONAL PROFILE (SPECIALTY "INTERNATIONAL LAW")

E. V. Fedosova

Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus,
fedosova@bsu.by

The formation of the professional competence of future international specialists in the context of the digital transformation of the education sector (on the example of foreign language training of students in the specialty «International Law») closely correlates with the main profiling of the specialty of students and the constantly changing requirements for the

qualifications of specialists in this profile. The foreign language of professional communication as a synergy of purely linguistic and terminological components plays the role of independent competence and requires the introduction of proposals of an applied nature in the content, the forms and methods of foreign language training used in the institution of higher education. An important pedagogical problem is the conStruction of such a training system that would take into account the degree of training of a future specialist at all stages of training, as well as the introduction of innovative forms of organizing the educational process using information and communication technologies and a multi-level approach to training.

Keywords: professional competence; professional development; foreign language competence; terminological vocabulary; content.

В настоящее время подготовка будущих юристов-международников реализуется на основе изучения международного частного и публичного права, белорусского национального законодательства, разнообразных отраслей и институтов международного права, национального законодательства зарубежных стран. Обучающимися осуществляется анализ зарубежных правовых систем и механизмов, источников международного права, овладение ораторским мастерством с целью умения представлять интересы государства, субъектов хозяйствования в международных судах как в политико-правовой, так и во внешнеэкономической сфере. В современных условиях для полномасштабной реализации профессиональных компетенций требуются инновационные модели профессиональной подготовки специалистов в соответствии со стратегическими направлениями социально-экономического развития страны. С одной стороны, требования к подготовке будущих специалистов-международников продиктованы действующим рынком труда, с другой стороны, именно специалисты-международники зачастую находят те внешнеполитические и экспортные ориентиры, которые могут определять стратегию развития страны и общества в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Владение иностранным языком как языком профессионального общения способствует корреляции знаний в процессе подготовки будущих специалистов-международников.

В рамках Программы социального-экономического развития Республики Беларусь на 2021–2025 годы, утвержденной Указом Президента Республики Беларусь № 292 от 29 июля 2021 года, Главой 4 «Цель и задачи социально-экономического развития страны в среднесрочной перспективе» в качестве одной из основных задач пятилетия предусмотрена: «повысить качество образования и развить новые профессиональные компетенции в соответствии с потребностями экономики». В качестве одного из приоритетов развития предусмотрено: «интеллектуальная страна – качественное и доступное образование, раскрытие личностного по-

тенциала, развитие науки. Создание образовательной системы нового типа, нацеленной на воспитание гражданина, формирование его навыков и компетенций, в полной мере отвечающих потребностям экономики».

Главой 5 «Улучшение качества жизни населения» предусмотрено: «Основополагающим условием будущего экономического, политического и социально-культурного процветания страны выступает повышение конкурентоспособности образования. Деятельность государства в сфере образования будет нацелена на содействие развитию личностного потенциала подрастающего поколения, обеспечение равного доступа к качественному образованию, высокого уровня знаний, навыков и компетенций, в полной мере отвечающих потребностям экономики».

Согласно пункту 5.5. «Повышение качества и доступности образования», «будет усилена практикоориентированность образовательного процесса. Предстоит сформировать цифровой образовательный контент для интерактивного и дистанционного обучения» [1].

В главе 6 Подпрограмма «Цифровое развитие отраслей экономики» Государственной программы «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 02.02.2021 № 66, предусмотрено, что посредством мероприятий данной подпрограммы в числе прочих будет решена следующая задача: «обеспечение доступности образования, основанного на применении современных информационных технологий как для повышения качества образовательного процесса, так и для подготовки граждан к жизни и работе в условиях цифровой экономики».

В соответствии с данной государственной программой «цифровая трансформация системы образования заключается в том, чтобы эффективно и гибко применять новейшие информационные технологии как для повышения качества образовательного процесса, так и для перехода к персонализированному обучению. Для этого предусматривается:

- развитие и создание новых интерактивных образовательных информационных ресурсов, а также элементов «телеобучения» для всех уровней образования;
- формирование единого информационного пространства отрасли (создание отраслевой государственной цифровой платформы), развитие в его рамках электронных сервисов и аналитических инструментов для организации эффективного взаимодействия обучающихся, учреждений образования, органов управления образованием;
- внедрение сервисов, фиксирующих активность учащегося, накапливающих и анализирующих данные о нем для учета потребности

обучающегося и создания персонализированных «образовательных траекторий;

- интеграция с государственными информационными системами и ресурсами других государственных органов, реализующими функции в иных отраслях экономики, для развития различных электронных сервисов с использованием данных, формирующихся в системе образования;
- дальнейшее совершенствование технологической и информационно-коммуникационной инфраструктуры учреждений образования.

В целом одним из итогов выполнения данной подпрограммы станет повышение уровня доступности качественного образования для подготовки граждан к жизни и работе в условиях цифровой экономики [2].

Профессиональная иноязычная компетенция будущих специалистов международного профиля (юристов-международников) в условиях цифровой трансформации сферы образования понимается как конгломерат педагогических, лингвистических, иноязычных, профессионально-ориентированных и иных понятий. В этой связи актуальным представляется выделение самостоятельных компонентов и явлений, их синтез и сегментное подразделение при формировании профессиональной иноязычной компетенции, а также изучение принципов и механизмов их взаимодействия.

В отдельную категорию следует выделить *когнитивно-таргетированный* элемент, который представляет собой аккумуляцию и всестороннее изучение фактов и явлений по специализированным аспектам международного права, компилирование профессиональной лексики и составление глоссария, приобретение соответствующих навыков и наборов вербальных и невербальных таргетированных элементов, а также развитие профессионально-ориентированных иноязычных умений и формирование соответствующих навыков, требуемых для реализации профессиональных обязанностей: заключение договоров на иностранном языке, представление интересов в зарубежных и международных арбитражных судах, владение ораторским мастерством на иностранном языке, умение профессионально-ситуативно реагировать на меняющиеся условия и т. д.

В свою очередь, когнитивно-таргетированный элемент можно подразделить на следующие компоненты: *субъектный когнитивно-таргетированный компонент*, направленный на обучаемых, предполагающий индивидуально-личностный подход; *объектный когнитивно-таргетированный компонент*, предполагающий контентное наполнение учебной программы по обучению будущих специалистов международно-

го профиля с использованием аутентичных иноязычных материалов (международных договоров, материалов саммитов и международных конференций и т. д.).

В условиях цифровой трансформации сферы образования решение проблемы формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов международного профиля может быть представлено следующими возможностями: доступом к цифровым образовательным ресурсам; работой с гипертекстами с использованием цифровых словарей, корпусов языков, сети Интернет; сетевое взаимодействие с представителями различных иноязычных профессиональных сообществ на вебинарах, онлайн конференциях, в социальных сетях.

Когнитивно-мотивационная парадигма формирования профессиональной компетенции будущих специалистов международного профиля (юристов-международников) в условиях цифровой трансформации сферы образования проявляется в виде осуществления иноязычной профессионально-когнитивной личностной самореализации обучающегося в спектре приобретения навыков профессиональной компетенции. Отражение перцептивной профессиональной иноязычной самодиагностики обучающегося реализуется в последующей трансформации процесса обучения иностранным языкам в процесс профессионального самоопределения и становления личности обучающихся. Адекватное комплексное восприятие иноязычного материала обучающимся позволяет ему развивать личностные квалификационные характеристики и приобретать конкурентноспособные профессиональные навыки на рынке труда.

Стимулятивная функция формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов международного профиля в сфере международного права раскрывается в вопросах профессионального взаимодействия при необходимости иноязычного лингвистического декодирования аутентичного контента и передачи терминологических понятий на русский (белорусский) языки. Поиск инновационной формы обучения иноязычным дискурсивным навыкам основывается на понимании того факта, что «профессия юриста – коммуникативная профессия, в которой всякий обмен информацией несет в себе определенную цель, обычно связанную с изменением каких-либо характеристик реципиентов такой информации, а значит, и с речевым воздействием» [3, с. 34].

Современной научной мыслью проблемы формирования профессиональной компетенции будущих специалистов международного профиля в условиях цифровой трансформации сферы образования (на примере иноязычной подготовки студентов по специальности «Международное право») в том или ином аспекте весьма разработаны, проведены фунда-

ментальные исследования в трудах в области: педагогики (Л. С. Выготский, В. Н. Голубовский, Э. М. Калицкий, А. Д. Король, А. А. Леонтьев, И. Я. Лернер, Р. С. Пионова, В. А. Сластенин, и др.), теории и методики профессионального образования (А. А. Вербицкий, Г. В. Мухаметзянова, В. Д. Шадриков и др.), теории компетентностного подхода в образовании (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.), использования средств информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки кадров в профессиональном образовании в условиях цифровой трансформации сферы образования (С. А. Бешенков, О. А. Козлов, А. В. Морозов, И. Ш. Мухаметзянов, Е. С. Полат, В. И. Сердюков И. В. Роберт, и др.).

Вместе с тем, актуализированные вопросы формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов международного профиля (юристов-международников) в условиях цифровой трансформации сферы образования привлекают отдельное внимание и заслуживают самостоятельного научного исследования. При обретении профессиональных компетенций специалиста-международника недостаточно владеть иностранным языком лишь как средством общения, так как решаемые профессиональные задачи предъявляют более высокие требования к знанию иностранных языков и релевантному применению иностранной терминологической лексики. Профессиональный иностранный язык как синергия сугубо лингвистической и терминологической составляющих выполняет роль самостоятельной компетенции. Формирование профессиональной иноязычной компетенции требует внесения предложений прикладного характера в контент, используемые формы и методы иноязычной подготовки в учреждении высшего образования.

В трудах Р. С. Пионовой исследованы типы обучения посредством высоких технологий: программированное обучение, алгоритмическое обучение, дифференцированное обучение, модульное обучение, контекстное обучение [4]. Представляется обоснованным подчеркнуть, что проблема обучения иностранному языку как языку профессионального общения, предполагающая использование аутентичных дидактических материалов, в настоящие время требует дополнительного теоретического исследования. Имеется в наличии существенная потребность в изучении данной проблематики с целью подготовки педагогически оправданного, теоретически обоснованного и практически апробированного механизма процесса комплексного обучения будущих специалистов международного профиля профессиональному иностранному языку в рамках когнитивно-таргетированного подхода, в основу которого положено применение разнообразных инновационных методов обучения.

Согласно О. В. Яшиной, образовательная технология – это комплекс методов, правил и педагогических приемов, которые воздействуют на обучение, развитие и воспитание обучающихся. Современные образовательные технологии на занятиях иностранного языка – это четко сформулированный процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, необходимый для достижения определенной цели [5, с. 99]. На формирование профессиональных иноязычных компетенций будущих специалистов международного профиля серьезное воздействие оказывают разнообразные факторы, учет которых может внести эффективные коррективы в обоснование и разработку информационно-образовательной среды, необходимой для развития профессиональных компетенций в условиях информационного общества. Важной педагогической проблемой является построение такой системы обучения, которая бы учитывала степень подготовки будущего специалиста на всех этапах обучения, а также внедрение инновационных форм организации учебного процесса с использованием высоких технологий и разноуровневого подхода к обучению. Актуальными представляются и разработка содержания дополнительных специальных иноязычных компетенций в области международного права, обоснование уровней их сформированности, внесение предложений в образовательные стандарты подготовки специалиста по международному праву.

Библиографические ссылки

1. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021–2025 годы : Указ Президента Республики Беларусь от 29 июля 2021 г. № 292 [Электронный ресурс] // Pravo.by. URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P32100292 (дата обращения: 19.10.2021).

2. О Государственной программе «Цифровое развитие Беларуси» на 2021–2025 годы : Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 02.02.2021 № 66 [Электронный ресурс] // Pravo.by. URL: https://pravo.by/upload/docs/op/C22100066_1612472400.pdf (дата оращения: 22.10.2021).

3. *Калиновская В. В.* Речевое воздействие в юридическом дискурсе // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2020. № 1. С. 32–36.

4. *Пионова Р. С.* Педагогика высшей школы : учеб. пособие. Минск : Вышэйш. шк., 2005.

5. *Яшина О. В.* Применение современных образовательных технологий при обучении иностранному языку // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2020. № 1. С. 97–100.

УДК 378.016

УЧЕБНЫЕ ДЕБАТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В. В. Чечет[1)]***, В. П. Грамак***[2)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vik.chechet@gmail.com
[2)] *Белорусский государственный университет,*
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vieronika.sonich@mail.ru

В статье рассматривается возрастание роли активного обучения в подготовке будущих специалистов (на примере проведения учебных дебатов). Отмечается, что учебные дебаты, как форма интерактивного обучения, способствуют приобщению студентов к культуре устного выступления, формированию оценочных суждений и ценностного сознания, применению собственных знаний и опыта. Описана методика подготовки и проведения учебных дебатов. Рассматривается опыт работы «Дискуссионного клуба» преподавателей и студентов на факультете журналистики БГУ.

Ключевые слова: технология образовательного процесса; интерактивное обучение; учебные дебаты; методика проведения учебных дебатов.

TEACHING DEBATES AS A MEANS OF ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION

V. V. Chechet[1)]***, V. P. Gramak***[2)]

[1)] *Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus,*
vik.chechet@gmail.com
[2)] *Belarusian State University, Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus,*
vieronika.sonich@mail.ru

The article deals with the increasing role of active learning in the training of future specialists (by the example of academic debates). It is noted that academic debates as a form of interactive teaching contribute to accustoming students to the culture of speaking, to forming value judgments and consciousness of values, to applying their knowledge and experience. The methodology of preparing and conducting academic debates is described. The experience of the "Debate Club" of teachers and students at the Faculty of Journalism of Belarusian State University is considered.

Keywords: technology of the educational process; interactive training; training debates; methodology of training debates.

Классическая модель организации учебного процесса всегда была выстроена в четких рамках, выход из которых в различные периоды развития высшего образования в нашей стране был очень сложным и порой

эмоционально болезненным не только для студентов, но и для самих преподавателей.

В последние годы в вузах страны широкое распространение получили учебные дебаты. Изучение опыта преподавания зарубежных коллег (США, Германия, Польша и др.) свидетельствует о популярности этой интерактивной формы организации обучения, эффективной техники группового взаимодействия.

Дебаты (фр. *debates*) – прения, обмен мнениями на каком-либо собрании, заседании. В отличие от дискуссии, которая представляет собой спор, публичное обсуждение аудиторией какого-нибудь вопроса, дебаты не предполагают открытого столкновения участников, прямого спора, перерастающего иногда в полемику (стремление обязательно переубедить противную сторону любыми способами и средствами). В основе дебатов – свободное высказывание, обмен мнениями по предложенному тезису. Участники приводят примеры, факты, аргументируют, доказывают, поясняют, информируют и т. д. В дебатах отсутствуют личные оценки, нет эмоционального проявления сторон. Как правило, во время учебных дебатов обсуждается сама тема, а не личное отношение участников к ней [1, с. 58–63].

Дебаты приобщают студентов к культуре устного выступления, умению слушать и слышать других, оценке собственных возможностей и т. д. Активное включение студентов в поиск истины учит участников искать аргументы, которые смогут стать достойным подтверждением собственной точки зрения. Учебные дебаты создают отличные условия для выражения мыслей, позиций и отношения к теме.

Дебаты в учебных целях не совсем привычны для студенческой аудитории. Сегодня дебаты – это не только метод интерактивного обучения, но и особая технология. Долгие годы в вузах страны преобладали классические семинарские занятия, которые организовывались только с целью закрепления лекционного теоретического материала. Преподавателями гуманитарных дисциплин редко проводились учебные дискуссии, круглые столы, деловые игры, тренинги и т. д. В связи с этим при использовании активных форм и методов обучения возникают определенные трудности в организационном и содержательном планах.

Процесс подготовки и проведения учебных дебатов проходит в несколько этапов.

1. Выдвижение на рассмотрение нескольких точек зрения, тезисов. Можно заранее подготовить несколько тезисов. Тезис – это положение, кратко излагающее какую-либо идею, а также одну из основных мыслей лекции, доклада, выступления и т. д. Важно пояснить, что он формулиру-

ется в утвердительной форме, предполагающей антитезис. Однако лучше, если тезис предложат сами студенты. Для работы над ним можно создать группы. После определения нескольких тезисов для предстоящих дебатов все вместе выбирают (голосованием или по рейтингу) один понравившийся. В зависимости от цели (обсуждение научной проблемы или отработка методики проведения дебатов) формулируется и тезис.

Например, для обсуждения педагогических тем можно дебатировать следующие тезисы: «Для родителей ребенок всегда остается ребенком», «Экзамен делает процесс обучения более эффективным», «Современное общество нуждается в социальных педагогах», «Вузовская лекция изжила себя», «Студенты стремятся получить диплом, а не профессию», «В обучении все зависит от студента» и т. д. Если же дидактической целью является отработка методики проведения учебных дебатов (для студентов – будущих преподавателей), то можно продебатировать любой значимый для аудитории тезис, который выберут сами студенты.

2. Для проведения дебатов участники делятся на две группы, которые выбирают свою позицию. Здесь одна группа может быть «за», а вторая «против» предложенных тезисов, но они должны четко аргументировать свои позиции.

3. Определение правил проведения дебатов (оговаривается продолжительность выступления каждой группы, а также количество выступлений)

4. Этап обсуждения проблемы в группах.

5. Высказывание группами своих точек зрения по обсуждаемой проблеме.

6. Заключительный этап – анализ результатов проведенных дебатов.

Порядок (процедура) проведения учебных дебатов следующий. Дебаты организует и проводит председатель. Он не имеет права участвовать в самой дискуссии, поскольку является незаинтересованным лицом. Председателю помогает секретарь, который информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, а также ведет документацию дебатов. Перед дебатами участники занимают места в следующем порядке:

- справа от председателя – защитники тезиса (4 человека);
- слева от председателя – противники тезиса (4 человека);
- по центру в конце зала – лица, которые не имеют определенной точки зрения (неопределившиеся).

В дебатах принимают участие поочередно защитники и противники тезиса. Первым выступает тот, кто защищает тезис и одновременно его развивает. После него выступает главный оратор от оппозиции, который формулирует и защищает антитезис.

Дебаты продолжаются до того времени, пока все желающие не выскажутся, или до соответствующей команды председателя. Каждый выступающий подходит к соответствующей стороне кафедры и становится рядом с ней. На протяжении всего времени дебатов участники имеют право задавать вопросы и давать информацию.

Выступающий имеет право удовлетворить или отклонить вопрос других участников словами «пожалуйста» или «спасибо, вопрос отклонен». В случае согласия первого время на озвучивание вопроса или информации со стороны участника прибавляется ко времени, отведенному на выступление. В связи с этим желательно, чтобы вопросы или озвучивание информации со стороны участников не превышали 2–3 предложений. Если выступающий не дал согласия на вопрос или информацию с места, то желающий выступить должен молча сесть [1, с. 37–41].

После дебатов проводится голосование, в ходе которого каждый аргументирует свой выбор. Должен оцениваться не тезис, а аргументы, представленные сторонами. Лица, которые не придерживаются определенной позиции, присоединяются к защитникам или противникам тезиса, занимая соответствующие места рядом с ними.

При преподавании «Педагогики и психологии высшего образования» можно дебатировать следующие темы:

- самореализация студентов в период обучения в учреждении высшего образования;
- культура взаимоотношений «студент – студент», «студент – преподаватель»;
- студенческий образ жизни и учебная деятельность;
- дополнительная работа (заработок) студентов в период обучения в вузе;
- платное обучение;
- преодоление учебной перегрузки в вузе;
- преимущества и недостатки свободного посещения учебных занятий;
- распределение и трудоустройство выпускников высших учебных заведений;
- повышение уровня успеваемости в учебе;
- проблема индивидуализации обучения студентов в вузе;
- самообразование студентов;
- стратегия жизни и пути ее формирования в высшей школе;
- современные технологии обучения;
- студенческое самоуправление;

- последипломное образование.

Примером развития такой технологии, как дебаты, может выступать факультет журналистики БГУ. Именно здесь в свое время студентами совместно с преподавательским составом был организован «Дискуссионный клуб». Актуальные темы и волнующие вопросы становились предметом дебатов среди студентов. Две противостоящие стороны рассматривали предложенные тезисы и выдвигали аргументы «за» или «против». В конце дебатов участники подводили итог и делали соответствующие выводы, исходя из всего услышанного.

В ходе дебатов студенты получают бесценный опыт. Такой опыт также можно назвать обучающим эффектом дебатов. Он включает в себя: получение разнообразной информации по актуальным вопросам, демонстрация или подтверждение собственной компетентности, возможность применения накопленных знаний и опыта.

Ещё одно важной характеристикой, отличающей участника дебатов, является самодисциплина. Очень важно при обмене мнениями не занять исключительно одностороннюю позицию и не уйти от темы обсуждения. Внутренняя дисциплина и самоконтроль, дополненные последовательно выстроенными аргументами, помогают придерживаться четкого регламента проведения дебатов [2].

В настоящее время дебаты все ещё не стали одной из востребованных форм проведения учебного процесса. Безусловно, роль этой технологии повысилась; она стала более популярной чем, скажем, еще пару лет назад. Для решения проблемы популяризации дебатов необходимо дать аудитории больше информации о данной активной форме учебной работы. Одной из площадок, с которых можно рассказать педагогам, преподавателям, а также студентам и учащимся школ о процессе проведения учебных дебатов и их пользе, может стать детская периодика. Взрослое поколение изучает данный сегмент рынка СМИ с целью ознакомления с детским контентом, школьники используют детские СМИ в качестве источника информации. Что касается студентов, то данный слой общества включает в свою жизнь детскую периодику в качестве предмета изучения в вузах или с целью исследования. Исходя из этого сегмент детских СМИ можно рассматривать как механизм, который бы выдвинул учебные дебаты на качественно новый уровень.

Библиографические ссылки

1. *Чечет В. В., Захарова С. Н.* Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2015.

2. *Бабаярова Ш. Ш.* Учебные дебаты – один из эффективных интерактивных методов обучения истории [Электронный ресурс] // АПНИ : Агентство перспективных научных исследований. URL: https://apni.ru/article/2498-uchebnie-debati-odin-iz-effektivnikh-interakt (дата обращения: 27.10.2021).

3. *Пуйман С. А., Чечет В. В.* Практикум по педагогике : пособие. Минск : ТетраСистемс, 2003.