

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Н.Ю. Андрущенко, Т.Ф. Денисенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Здоровый образ жизни – активная деятельность человека, которая направлена на сохранение, укрепление своего здоровья и сознательный отказ от вредных привычек. Здоровье – важнейший фактор, позволяющий человеку полноценно трудиться. По данным экспертов Всемирной организации здравоохранения, здоровье каждого человека на 10% зависит от уровня медицинской помощи, на 20% – от условий окружающей среды, на 20% – от наследственной предрасположенности к болезням и на 50% – от образа жизни человека. Поэтому в Республике Беларусь здоровый образ жизни населения – приоритет государственной политики. Здоровье учащейся молодежи является одним из важнейших показателей, определяющих потенциал страны (экономический, интеллектуальный, культурный), а также одной из характеристик национальной безопасности. Среди важнейших социальных задач, которые сегодня стоят перед образованием – забота о здоровье, физическом воспитании и развитии учащихся. Резерв сохранения здоровья человека заложен в организации образа его жизни.

Проблема здорового образа жизни находится в поле зрения ученых из различных областей знаний: валеологии (Н.М. Брехман), психологии (И.И. Дубок), экологии (В.Н. Ковалева), педагогики (Р.И. Купчинов) [1–4].

Цель данной статьи – рассмотреть проблему формирования ценностного отношения учащейся молодежи к здоровому образу жизни.

Материал и методы. С целью выявления отношения молодежи к проблеме здорового образа жизни было проведено исследование среди учащихся Индустриально-технологического колледжа Витебска. Выборку составили 100 респондентов в возрасте 15–16 лет. Для достижения поставленной цели были использованы общелогические методы (индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение и обобщение), анкетный опрос.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что для 32% респондентов главным в жизни является здоровье. 41% опрошенных оценили состояние своего здоровья как удовлетворительное, 10% – хорошее, 35% – отличное, 15% – затруднились ответить.

57% учащихся интересуются физической культурой и спортом (см. рисунок 1). Но только 21% из них занимаются спортом

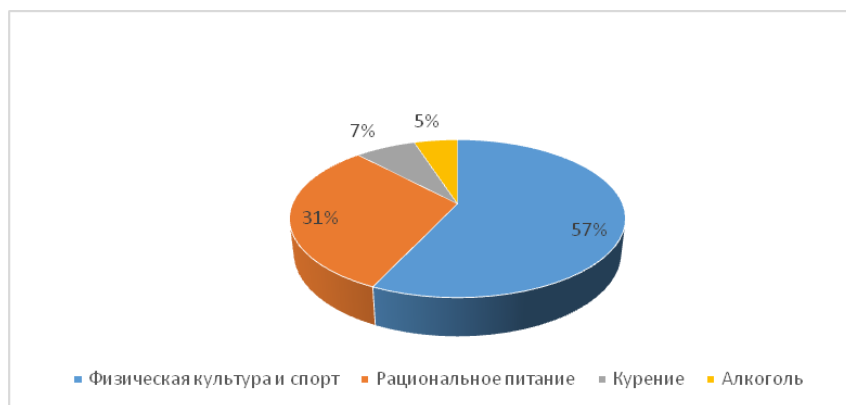


Рисунок 1 – Темы, интересующие молодежь

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что только 30% опрошенных не курят. Каждый пятый курильщик выкуривает до 10 сигарет в день.

45% респондентов употребляют алкогольные напитки по праздникам, 38% – не употребляют алкоголь, 17% – пробовали алкоголь один или два раза. При этом, 53% опрошенных считают, что больше всего здоровью вредит употребления алкоголя и наркотиков, 26% – курение, 16% – не соблюдение личной гигиены, 5% – нарушение режима дня и отдыха.

Учащиеся отметили, что отношение к собственному здоровью обусловлено, в том числе обучением и воспитанием. Поэтому 55% опрошенных считают, что говорить о вреде курения, алкоголя, наркотиков необходимо с 14–16 лет, 3% – с детства, 42% – с 15–17 лет.

53% респондентов ответили, что работу по формированию здорового образа жизни должны осуществлять непосредственно сами учащиеся, 20% – тренеры, 16% – педагоги, 11% – врачи (см. рисунок 2).

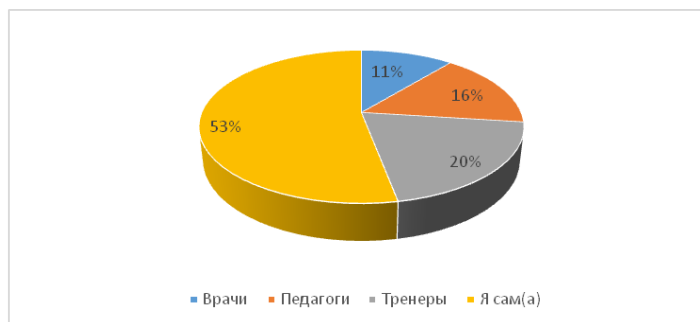


Рисунок 2 – Работа по формированию здорового образа жизни у учащейся молодежи

Источником информирования о здоровом образе жизни 39% опрошенных назвали телевизионные передачи, 34% – педагогов, 14% – книги, газеты, журналы, 13% – друзей.

По результатам исследования нами была предложена программа «Здорово жить». Цель программы – формирование у учащейся молодежи ценностного отношения к здоровому образу жизни и профилактика аддиктивного поведения. План программы предполагает проведение ряда мероприятий в течение учебного года:

- Круглый стол на тему: «ЗОЖ – что это значит?».
- Лектории на тему: «Колледж – территория здоровья».
- Лекции на темы: «Скажи сигарете нет», «Проблемы века: пьянство и наркомания».
- АКЦИЯ «Я выбираю жизнь без СПИДа».
- Дискуссия на тему: «Интернет-зависимость: хорошо или плохо».
- Классный час на тему: «Венерические заболевания».
- Классный час на тему: «Я скоро буду мамой».
- Флешмоб «Наркотики: за или против».
- Тематическая неделя: «Курение – укорачивает жизнь».
- Профилактическая акция: «Табак и вино с болезнями заодно».
- Организация и проведение спортивно-массовых мероприятий

Заключение. Для большинства учащейся молодежи здоровый образ жизни не является ценностью. Вместе с тем, большая часть молодых людей интересуется вопросами здоровья. Однако не достаточно уделяют ему внимание. Поэтому работа по пропаганде здорового образа жизни и формированию ценностного отношения к нему, профилактике употребления алкоголя, табака, наркотиков среди молодежи должна быть не единичной, а являться систематичной и целенаправленной.

Список литературы

1. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 212 с.
2. Дубок, И.И. Психологические особенности формирования культуры здорового образа жизни у детей и подростков: инструктивно-методические рекомендации для валеологов, педагогов, психологов / И.И. Дубок, Ж.И. Скиба. – М., , 2010. – 192 с.
3. Ковалева, В.Н. Организация экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений / В.Н. Ковалева. – Минск: Нац. ин-т образования, 2010. – 168 с.
4. Купчинов, Р.И. Формирование у учащихся здорового образа жизни (материалы для лекций, бесед, факультативных занятий): пособие для учителей, классных руководителей, воспитателей / Р.И. Купчинов. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 224 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТОГО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Воронова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Для успешного осуществления целостной педагогической деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря студент-практикант должен обладать необходимым «универсальным» инструментарием, позволяющим организовать эффективную работу с детьми разного возраста. Летняя педагогическая практика имеет важные особенности, которые повышают значимость грамотно проведенной организационно-педагогической подготовки студентов к новому для них виду деятельности. Она, по существу, является самостоятельной педагогической деятельностью, успешность которой обусловлена комплексом организационно-педагогических условий.

Цель данной статьи на основе диагностических срезов проанализировать организационно-педагогические условия подготовки вожатого к эффективной профессиональной деятельности в детском оздоровительном лагере.

Материал и методы. С целью повышения эффективности процесса подготовки студентов к практике в детском оздоровительном лагере, и изучения условий ее прохождения, кафедра педагогики провела исследование, в котором участвовали студенты-практиканты (в количестве 120 человек) и руководители детских оздоровительных лагерей: «Чайка» «Монолит», «Дружные ребята», «Магистраль», «Лесная сказка», «Восток», «Буревестник», «Луч», «Орленок», «Радуга», «Лесная поляна» и др. (в количестве 13 человек). Для исследования мы проводили наблюдение за деятельностью студентов, анкетирование, тестирование, а также использовали результаты многолетних эмпирических исследований, проводимых в рамках подготовки к практике и анализе ее результатов.

Результаты и их обсуждение. Успешный характер педагогической практики студентов в условиях детского оздоровительного лагеря (помимо личностных качеств студента, программы подготовки, технологии социализации детей и подростков) будет напрямую зависеть и от организационно-педагогических условий. Основные из них:

- наличие высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, соответствующей современным тенденциям и требованиям к профессиональной деятельности вожатого;
- формирование положительной мотивации студентов на воспитательную работу с детьми и подростками в условиях летнего отдыха;
- совершенствование специальной подготовки студентов к прохождению летней педагогической практики;
- обеспечение оптимальной среды для самостоятельной педагогической деятельности студентов в период летней практики.
- организация методического обеспечения деятельности вожатого;
- организация психолого-педагогического сопровождения деятельности вожатого;
- рефлексия совместной деятельности.

Для реализации перечисленных условий в ВГУ имени П.М. Машерова сложилась определенная **система** подготовки студентов к летней педагогической практике.

Сегодня вожатому необходимы не только педагогические и психологические знания, но и профессиональная **компетентность** для того, чтобы в полной мере использовать возможности детского оздоровительного лагеря для обеспечения развития детей и их полноценного отдыха в каникулярное время.

Профессиональная компетентность вожатого – это интегральная характеристика, отражающая готовность и способность вожатого выполнять психолого-педагогические функции.

С учетом специфики детских оздоровительных лагерей в структуре педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря среди основных компонентов: **когнитивный**, отражающий психолого-педагогические знания, **личностный**, смысл которого заключается в развитии внутренней готовности осуществлять педагогическую деятельность, **технологический**, отражающий способность вожатого находить средства в работе с детьми разного возраста и разных социальных групп.

Получение необходимых психолого-педагогических знаний, предусмотрено при изучении учебных дисциплин и спецкурсов: «Педагогика современной школы. Теоретический аспект», «Педагогические системы и технологии», «История образования и педагогической мысли».

Для совершенствования специальной подготовки студентов к прохождению летней педагогической практики в рамках методического обеспечения курса, кафедрой педагогики разработан учебно-методический комплекс «Методика воспитательной работы в детских оздоровительных лагерях». В УМК раскрыты основные теоретические положения деятельности вожатого, функционирования лагеря, организации досуга детей, основные принципы работы с временным детским коллективом. Программой курса предусмотрено чтение лекций, проведение практических занятий. Особое место отводится самостоятельной работе, которая включает подготовку студентами методических материалов (портфолио) для работы в детском оздоровительном лагере.

УМК поддерживает весь объем учебной дисциплины «Методика воспитательной работы в детских оздоровительных лагерях» (20 часов лекций, 16 часов семинарских занятий). На завершающем этапе в системе подготовки к летней практике проводится инструкторно-методический сбор (ИМС), главной целью которого является апробация творческих сил и способностей студентов в условиях моделирования и погружения в учебно-воспитательную среду ДОЛ.

Огромное значение в успешном характере прохождения педагогической практики имеет создание в детском оздоровительном учреждении отработанной и эффективной технологии *методического сопровождения*. Основная цель методического сопровождения студента, как на этапе его обучения, так и в период педагогической практики, заключается в непрерывной спланированной деятельности, направленной на предотвращение трудностей, которые могут возникнуть у студента в педагогическом процессе. Технология методического сопровождения представляет собой систему взаимодействия всех структур, отвечающих за обучение студентов, готовящих их к педагогической практике и создающих условия для ее прохождения, а именно:

педагоги кафедры, отвечающие за подготовку студентов в вопросах теоретических знаний по педагогике, психологии, воспитанию; подготовку к педагогической практике в условиях детского оздоровительного лагеря через программу профессиональной подготовки;

факультетские руководители практики, курирующие деятельность студентов в период подготовительного обучения и прохождения ими педагогической практики в детском оздоровительном лагере;

педагоги и сотрудники детского оздоровительного лагеря, создающие условия для комфортной педагогической деятельности студентов, оказывающие необходимую методическую и психологическую помощь.

В результате тесного сотрудничества с руководителями ДОЛ, нам удаётся не только осуществлять психолого-педагогическое сопровождение этапа подготовки и непосредственного прохождения практики, но и совместный анализ результатов работы, определение перспектив. Два раза в год, задолго до начала работы лагеря и накануне работы мы проводим проблемные семинары по психолого-педагогическому сопровождению практики. К примеру: «Детский оздоровительный лагерь как ресурс профессионального развития педагога», «Университет – детский оздоровительный лагерь: перспективы эффективного взаимодействия», «Тьюторское сопровождение педагогической практики в ДОЛ» и другие.

На базах ДОЛ: «Магистраль», «Дружные ребята», «Лесная сказка», «Восток», «Радуга», «Лесная поляна» было проведено анкетирование студентов 3-х курсов, проходивших практику в составе педагогического отряда. Среди проблем, возникающих у вожатых детских оздоровительных лагерей, согласно исследованию, можно выделить: дисциплину, формирование коллектива, нехватку опыта, непонимание детской психологии. Основной проблемой является сложность организации детского коллектива, учёт социально-психологических особенностей различных категорий детей.

Самыми необходимыми умениями для работы вожатым в лагере, 70% опрошенных назвали технологии организации коллективно-творческого дела и технологии организации отрядных уголков, 15% – технологии организации мастер-классов, 10% – технологии организации спортивных мероприятий, 5% – технологии разработки план-сетки. Все респонденты считают работу в ДОЛ как необходимую для развития профессиональных качеств, развивающих коммуникабельность, ответственность, терпение, творческие способности. На конкурсе студенческих отрядов области, лучшим признан педагогический отряд, работавший на базе лагеря «Зубренок». Несмотря на то, что практика в детском оздоровительном лагере у опрашиваемых сту-

дентов была на 3 курсе, 40% студентов в будущем планируют работать в детских оздоровительных лагерях.

Заключение. Таким образом, эффективность подготовки и проведения летней педагогической практики в ДОЛ обеспечивает комплекс организационно-педагогических условий, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются: обеспечение высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, организация методического обеспечения деятельности вожакого, создание оптимальной среды для самостоятельной педагогической деятельности студентов, организация психолого-педагогического сопровождения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИПК И ПК

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

Самообразование представляет собой непрерывный процесс целенаправленного и систематического профессионального и личностного самосовершенствования, способствующий самореализации и самовоспитанию личности. Оно позволяет современному специалисту непрерывно повышать уровень своего профессионального мастерства, следовательно, конкурентоспособности на рынке труда. В связи с этим проблема развития самообразовательной деятельности педагога приобретает особую актуальность и вызывает интерес исследователей (К.Ю. Бойко, А.Г. Введенская, П.И. Дробязко, Б.С. Гершунский, Н.В. Козиев, Н.В. Косенко, Н.В. Кузьмина, В.И. Кучинский, В.Л. Малашенкова, А.К. Маркова, А.Е. Марон, Л.Я. Милейка, Л.М. Митина, Н.С. Михайлова, Л.Е. Плещач, В.М. Первова, О.Д. Полонская, П.В. Суханов, Э.К. Туркина, Г.В. Черняк и др.).

Целью исследования является выделение педагогических условий самообразовательной деятельности слушателей ИПК и ПК.

Материал и методы. Исследование проводилось в 2016 году на базе УО «ГГУ имени Ф. Скорины», в нем принимали участие слушатели ИПК и ПК психолого-педагогических специальностей заочной формы обучения. При проведении исследования были использованы методы теоретического анализа и обобщения психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме.

Результаты и их обсуждение. Современные исследования по проблемам повышения квалификации и переподготовки кадров посвящены рассмотрению новых принципов организации самообразования, предполагающих активность педагога, мотивов самообразовательной деятельности, ее источников и средств (П.И. Дробязко, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Косенко, В.И. Кучинский, В.Л. Малашенкова, Л.Я. Милейка, О.Д. Полонская, Е.И. Торохова, Э.К. Туркина, Т.М. Симонова, Р.М. Шерайзина и др.). В них отмечается необходимость создания в ходе переподготовки специальных условий для развития у педагогов самообразовательной деятельности, обеспечивающих включение слушателей в процессы самопознания, самооценки и самоконтроля, формирующие внутреннюю мотивацию учения; использования в качестве средств обучения систем, в которых значительное место занимает самообразование (например, модульной).

Самообразовательная деятельность с позиций антропологического и деятельностного подходов определяется как вид деятельности, целью и содержанием которой является целенаправленное и целесообразное самоизменение субъекта, концептуально и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов; включающую потребностно-мотивационный, концептуальный, организационно-деятельностный и рефлексивный компоненты, исполнительский, исполнительско-управленческий, управленческо-исполнительский, управленческий уровни развития [1].

Самообразовательная деятельность базируется на междисциплинарных научных основах и интегрированных качествах личности, включающих саморефлексию, самооценку, самоидентификацию и способности человека к выработке умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность (А.Я. Айзенберг, Б.С. Гершунский и др.). Одним из условий самообразовательной деятельности является развитие рефлексии, самопознания.

Важную роль при осуществлении обучающимися самообразовательной деятельности играет их мотивация, стремление к самосовершенствованию, отношение к самообразованию. Согласно В.А. Кривенко, Е.В. Озеровой, К.Б. Никитину, успех самообразования зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности: осознание персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний; обладание необходимым умственным развитием, способностями усматривать проблемы, формулировать их, планировать последовательные шаги поиска ответа; умение актуализировать знания, способы деятельности, отбирать необходимые для решения вставшей проблемы; желание решить проблему, а если необходимо, то на пере-квалификацию и в свете этой задачи познание нового [2].

Созданию мотивации самообразования педагога способствуют методы активного обучения, в ходе которых развиваются личностные качества, коммуникативные навыки, умение самостоятельно работать с источниками информации, анализировать их, выявлять проблему, ставить задачи, выступать перед коллегами (А.И. Жук, Н.Н. Кошель, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Слушатели при оценке уровня своей готовности к самообразовательной деятельности на первое место среди компонентов готовности ставят когнитивный; на втором месте находятся нравственно-волевой и мотивационный компоненты, а также коммуникативные способности; на третьем – способности к самоуправлению в педагогической деятельности; на четвертом – организационный; на пятом – гностический. По мнению респондентов, систематически осуществлять самообразовательную деятельность им мешает отсутствие свободного времени, поддержки коллег, специальной литературы, условий, недостаток знаний и умений, силы воли [3].

Ряд исследователей (В.А. Болотов, В.Л. Малашенкова, Н.С. Михайлова, В.В. Сериков и др.) к педагогическим условиям самообразовательной деятельности обучающихся относят образовательные технологии, научно-методическое обеспечение образовательного процесса. Учебно-методические материалы, предлагаемые слушателям (программы, задания к различным видам занятий и т.д.), должны быть направлены на реализацию принципа непрерывности образования, формирование готовности к самообразовательной деятельности, способствовать приобретению умений осуществления этой деятельности, а также ее самоконтроля и оценивания. На наш взгляд, работа по развитию самообразовательной деятельности в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий предполагает опору на принцип системности, при этом следует большое внимание уделять осуществлению слушателями различных видов самостоятельной работы.

Н.С. Михайлова [1] основным педагогическим условием самообразовательной деятельности считает позицию педагога, как результат его самоопределения относительно самообразования, отражающую ценностное отношение к данной деятельности, осознание ответственности за становление механизмов самообразовательной деятельности студента.

Развитию самообразовательной деятельности способствует активизация процесса обучения посредством обеспечения проблемности в обучении, его связи с жизнью и практической профессиональной деятельностью слушателей ИПК и ПК, установления межпредметных связей; осуществления деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Заключение. Педагогическими условиями развития самообразовательной деятельности слушателей ИПК и ПК, на наш взгляд, являются: формирование у слушателей положительного отношения к самообразовательной деятельности, организация овладения педагогами самообразовательными умениями и навыками; развитие у них профессиональных интересов и стремления к постоянному самообразованию; реализация деятельностного и личностно-ориентированного подходов, комплексного применения знаний и умений при решении учебно-профессиональных задач; увеличение доли самостоятельности слушателей в процессе обучения; способность адекватно оценивать уровень своей профессиональной компетентности, управлять процессом самообразования.

Список литературы

1. Михайлова, Н.С. Самообразовательная деятельность студента-заочника: организационные и управленческие аспекты / Н.С. Михайлова // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 11. – С. 23–30.
2. Кривенко, В.А. Самообразование и самовоспитание как основа успешности педагога и учащегося гимназии / В.А. Кривенко, Е.В. Озерова, К.Б. Никитина // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2007. – №1. – С. 99–116.
3. Гапанович-Кайдалова, Е.В. Исследование готовности к самообразовательной деятельности и стремления к саморазвитию у слушателей ИПК и ПК / Е.В. Гапанович-Кайдалова // Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов: опыт, проблемы, перспективы: сборник материалов II Респ. научно-практич. конф., Могилев, 26–27 мая 2016 года / редкол.: И.А. Старовойтова [и др.]; под общ. ред. М.В. Ладутько, В.Н. Гириной. – Могилев: УО «МГОИРО», 2016. – С. 84–87.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК С УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*А.Ю. Гириная
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Когнитивные ошибки, затрудняющие учебную и спортивную деятельность школьников, представляют собой результат искажений, нарушений когнитивной сферы: attentionной, мнемической и моторной (А. Бек, Дж. Ризон и другие), но в то же время являются следствием правильно организованной познавательной деятельности (В.М. Аллахвердов и другие). К ним относят (Д.Э. Бродбент и другие): ошибки внимания, памяти и действия. Проявляются ошибки в виде тенденций не замечать людей, предметы, вещи; совершать повторно те или иные действия (перечитывать книгу, повторять уже сказанное); забывать имена, намерения; игнорировать выполнение действий по причине нарушения когнитивного контроля.

Когнитивные процессы человека тесно связаны с эмоциональными состояниями, например, с переживанием беспокойства, чувством беспомощности и неопределенности. Такую индивидуальную чувствительность к стрессу называют тревожностью. Как черта личности, она в той или иной степени выражает склонность испытывать опасения, страх в большинстве ситуаций. Реактивная тревожность (часто наблюдаемая у спортсменов) связана с ожиданием социальных последствий успеха или неудачи в конкретных ситуациях [1].

Проявление тревожного состояния возможно на двух уровнях: соматическом и когнитивном. Соматическая сфера реагирует на стресс физиологической активацией (учащенное сердцебиение, потоотделение), а когнитивная – характеризует степень волнения и негативные мысли [2].

Таким образом, целью исследования является изучение когнитивной ошибочной деятельности учащихся, занимающихся спортом, во взаимосвязи с личностной и реактивной тревожностью.

Материал и методы. С целью выявления индивидуальных особенностей проявления когнитивных ошибок учащихся, занимающихся спортом, использовался опросник для изучения когнитивных ошибок (Д.Э. Бродбент, адаптация А.Ю. Гириной) [3]. Диагностика состояния личностной тревожности проводилась с помощью шкалы соревновательной личностной тревожности Р. Мартенса и шкалы реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера [4; 5]. Полученные данные были обработаны с помощью математических методов. Было исследовано 40 учащихся, занимающихся спортом, в возрасте от 14 до 16 лет.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования было установлено, что соревновательная личностная тревожность находится на высоком уровне и составляет $21,1 \pm 3,7$ балла, что позволяет говорить о склонности юных спортсменов видеть в стрессовых ситуациях угрозу своей самооценке и жизнедеятельности и реагировать наиболее выраженным состоянием тревожности.

Показатель реактивной тревожности учащихся, занимающихся спортом, соответствует высокому уровню и составляет $10,6 \pm 3,1$ балла. В этом случае учащиеся-спортсмены склонны к появлению навязчивых мыслей о неудаче в предстоящих соревнованиях. В стрессовых ситуациях (например, перед экзаменом) высокое состояние тревоги вызывает у школьников мысли о неготовности к экзамену.

Значимая корреляционная связь личностной тревожности с ошибками внимания ($r=0,572$ при $p \leq 0,05$), памяти ($r=0,765$) и действий ($r=0,684$ при $p \leq 0,01$) показывает частоту проявления когнитивных ошибок у подростков в зависимости от уровня тревожности. Учащиеся с высокой тревожностью демонстрируют напряжение и беспокойство, возможны нарушения внимания, памяти, иногда нарушение тонкой координации.

Положительная взаимосвязь выявлена между реактивной тревожностью и ошибками памяти ($r=0,558$ при $p \leq 0,05$), ошибками действий ($r=0,618$ при $p \leq 0,01$), что говорит о прямо пропорциональной зависимости этих показателей. Повышенная возбудимость нервной системы, мышечная зажатость высоко тревожных лиц способствуют появлению нарушений в моторике и ошибочных действий. Из-за тщательной перепроверки своих поступков и слов, «болезненной»

реакции на малейшие неудачи и ошибки подростки, с высокими показателями тревожности, подвержены тенденции совершать ошибочные действия моторного и мнемического характера.

Заключение. Таким образом, у учащихся, включенных в спортивную деятельность, были выявлены высокие значения показателей соревновательной личностной тревожности и реактивной тревоги. Исследование позволило проследить особенности проявления когнитивных ошибок во взаимосвязи с тревожностью, что дает основание говорить о значимости сопроводительной, коррекционной работы психолога и тренера с учащимися-спортсменами при переживании тревоги для предупреждения ошибочной деятельности.

Для предупреждения когнитивных ошибок у юных спортсменов рекомендуется проводить мероприятия по оптимизации тревожности:

1. Формировать чувства уверенности и успеха с опорой на разработанные тактические действия на соревнованиях.

2. Снижать значимость соревнования через перенаправление внимания спортсмена на осмысление самого процесса предстоящей соревновательной деятельности. Это позволит думать не о результате соревнования, а о своих действиях.

3. Информировать учащихся-спортсменов о когнитивных и соматических особенностях проявления соревновательной тревожности.

Результаты исследования могут быть полезны педагогам-психологам в учреждениях образования, спортивным психологам, тренерскому составу спортивных школ, училищ олимпийского резерва.

Список литературы

1. Гогонов, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартыанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
2. Воскресенская, Е.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): метод. рекомендации / Е.В. Воскресенская, Е.В. Мельник, Н.В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 53 с.
3. Гириная, А.Ю. Адаптация опросника «Когнитивные ошибки» в белорусских социокультурных условиях / А.Ю. Гириная // Вестник Минского гос. лингвистического ун-та. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2016. – № 1(29). – С. 33–43.
4. Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983 – 287 с.
5. Сопов, В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов. – М.: Академический Проект, 2005. – 206 с.

ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.В. Давлатова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Вопрос этнической самоидентификации в последние десятилетия значительно обострился. Это связано с современными процессами глобализации, усилением влияния средств массовой коммуникации и информации, нарушением привычных культурных связей и стандартизацией социокультурной сферы. Важным маркером этничности является язык, который позволяет человеку идентифицировать себя как члена той или иной этнической группы.

Цель исследования – провести анализ этнической самоидентификации студенческой молодежи на основе различных, в том числе и языковых признаков, выявить динамику идентификационных изменений за последние годы.

Материал и методы. Материалом исследования явились данные социологических опросов, полученных при реализации научных проектов «Образы России и Белоруссии в контексте приграничья» договор № Г12РП-004 и «Ценностные ориентации и историческое сознание населения белорусско-российского приграничья как основополагающие факторы приграничного сотрудничества» договор № Г15-130 при поддержке БРФФИ. Социологические исследования проводились среди студентов и магистрантов ВГУ имени П.М. Машерова. Использованы общесоциологические методы сбора, обобщения и анализа полученного эмпирического материала. Методологическую базу составляют общенаучные методы исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Социологические данные показали, что национальная принадлежность для большого количества респондентов не является значимым фактором. Вместе с

тем наблюдается тенденция к тому, что этот вопрос стал вызывать интерес, о чём свидетельствуют цифры опроса. 22,9% в 2013 году отметили этот пункт, а через три года уже 48,48%.

| 1. Имеет ли для Вас значение национальная принадлежность человека? | | |
|--|-------|--------|
| | 2013 | 2016 |
| Да | 28,3% | 16,3% |
| Нет | 40,9% | 31,09% |
| В некоторых случаях | 22,9% | 48,48% |
| Не задумывался об этом | 7,9% | 4,13% |

В республике Беларусь два языка – русский и белорусский – имеют государственный статус. Но законодательно оформленный билингвизм пока что не переведён в практическую плоскость. При рассмотрении практической значимости русского и белорусского языков в жизни людей, а также отношения к ним респондентам были предложены следующие варианты:

| 2. Какой язык для Вас родной? | | |
|-------------------------------|------|--------|
| | 2013 | 2016 |
| Русский | 25% | 32,83% |
| Белорусский | 22% | 21,52% |
| Русский и белорусский | 53% | 45,43% |
| Другое | - | 0,22% |

В 2013 году 53% опрошенных отметили, что родным языком считают одновременно и белорусский, и русский, а каждый четвертый (25%) – только русский. Иные результаты были получены в 2016 году. Увеличилось количество респондентов, которые считают, что родным языком для них является русский язык, и, соответственно уменьшилось количество ответивших, что родным языком для них являются русский и белорусский. При этом большинство опрошенных считают и осознают себя белорусами.

| 3. Кем вы себя считаете? | | |
|--------------------------|------|--------|
| | 2013 | 2016 |
| Белорусом | 81% | 81,09% |
| Русским | 19% | 9,78% |
| Мне все равно | 0% | 9,13% |

На вопрос «Если вы осознаете себя белорусом, то почему?» были получены результаты, показавшие превалирование политической составляющей в содержании патриотизма и национального самосознания белорусской молодежи. Самоидентификация на уровне «я – белорус» респондентами объяснялась в первую очередь гражданством Республики Беларусь (61,09%) и только во вторую - чувством привязанности к родной земле, любовью к отечеству, к культуре предков и т.п.

| 4. Если Вы осознаёте себя белорусом, то почему? (до 2-х ответов)* | | |
|---|------|--------|
| | 2013 | 2016 |
| Потому, что являюсь гражданином РБ | 82% | 61,09% |
| Разговариваю на белорусском языке | 28% | 4,57% |
| Соблюдаю традиции и обряды белорусского народа | 22% | 10,43% |
| Ощущаю свою связь с историей страны, культурой предков | 49% | 23,98% |
| Испытываю чувство привязанности к родной земле | - | 40,22% |

На вопрос «Если Вы себя не осознаете белорусом, то почему?» были получены следующие результаты:

| 5. Если не осознаете себя белорусом, то почему? | | |
|---|-------|--------|
| | 2013 | 2016 |
| Разговариваю на русском языке | 27,6% | 22,83% |
| Не вижу различия между двумя народами | 15,0% | 16,96% |
| Никогда не задумывался над своей этнической принадлежностью | 9,2% | 3,26% |
| Какая разница: «Кто я?» | 9,9% | 5,87% |

*Можно было выбрать до трех вариантов ответа, поэтому сумма превышает 100%.

На вопрос «Считаете ли вы, что русские и белорусы это?» большинство респондентов считают, что русские и белорусы это близкородственные народы. Результаты опроса в процентном соотношении практически не изменились.

| б. Считаете ли вы, что русские и белорусы это: | | |
|--|-------|-------|
| | 2013 | 2016 |
| Ветви одного народа | 39,6% | 39,1% |
| Близкородственные народы | 56,4% | 55,2% |
| Разные народы | 3,52% | 5,27% |
| Другое | 0,48% | 0,43% |

Заключение. Русский язык и белорусский язык являются близкородственными языками, однако, билингвизм, законодательно оформленный в Беларуси 20 лет назад, на практике имеет свои особенности. Не смотря на то, что основная часть населения в Республике в целом, и в Витебской области в частности – белорусы, русский язык является преобладающим в общественной жизни, в общении и в быту. Наиболее ярко это проявляется в приграничных районах проживания двух народов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (70–90-е ГОДЫ): ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

*Л.С. Дьяченко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Из истории развития образования и педагогической мысли нам известно, что педагогике как науке более 400 лет. У ее истоков стоит знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский. Педагогике как учебному предмету, изучающемуся в средних и высших учреждениях образования, чуть больше трех столетий. В 18 веке, в Германии и приблизительно в это же время в России, появились учительские семинарии, в которых студентам раскрывали тайны педагогического искусства и формировали у них представления о научных теоретических основах обучения и воспитания.

В университете имени П.М. Машерова (до 1997 г. ВГПИ) педагогику преподавали такие маститые ученые как И.Д. Чернышенко, С.В. Селицкий. Их научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, несмотря на различия в научных интересах (И.Д. Чернышенко развивал и совершенствовал систему трудового обучения, С.В. Селицкий исследовал историю и практику образования на Витебщине), объединяли общие педагогические воззрения, которые они талантливо воплощали в образовательном процессе высшей школы. Их педагогические взгляды востребованы и в современном педагогическом процессе, осуществляемом в высшей школе.

Целью данной статьи является ретроспективный анализ некоторых из прогрессивных идей маститых ученых, преподающих педагогику в ВГПИ им. С.М. Кирова в 70–90-е годы 20 столетия, И.Д. Чернышенко и С.В. Селицкого, и сопоставлении их педагогических воззрений с педагогическими детерминантами современного образовательного процесса.

Материал и методы. Материалами исследования послужили научные труды И.Д. Чернышенко и С.В. Селицкого по проблемам трудового воспитания и истории образования на Витебщине, данные социологических исследований, теоретико-методологические и эмпирические методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация, сравнительно-сопоставительный анализ.

Результаты их обсуждения. Доктор педагогических наук, талантливый учёный-практик, организатор детского творческого труда, Иосиф Дмитриевич Чернышенко воплощал в жизнь идею о необходимости соединения обучения с производительным трудом, ему принадлежит авторская разработка механизма такого единства, суть которого заключается в создании модели деятельности рабочего-индустриала, через аналог которой должен пройти учащийся, чтобы развить качества личности, обращённые в производство. И.Д. Чернышенко была близка в этой связи политехническая концепция П.И. Ставского и П.Р. Атутова о функциональной природе

политехнических знаний. Чернышенко разрабатывал дидактические основы реализации политехнического принципа обучения при изучении основ наук, подчёркивая необходимость переноса естественнонаучных знаний (физических, химических, биологических) в реальный производственный и технологический процессы. Это становится возможным, если учителя сознательно и целенаправленно формируют политехнические (физико-технические, химико-технологические знания), которые обладают большой подвижностью и могут быть легко переносимы в новые, нестандартные ситуации. Важно также формировать и политехнические умения, т.к. они – основа подвижности трудовых функций, залог мобильности труда.

Защитив в 1973 году в Москве кандидатскую диссертацию на тему «Школа и педагогическая мысль Белоруссии в период нахождения её в составе Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой», Степан Васильевич Селицкий более 30 лет преподавал теорию обучения и теорию воспитания многим поколениям выпускников биологического факультета. Среди его знаменитых учеников – талантливые учителя, кандидаты и доктора наук разных специальностей. Интервью, которые нам удалось взять у его учеников, показали, что С.В. Селицкий был любимым преподавателем. Его преподавательская манера отличалась искренностью, теория, которую он преподавал переплеталась с богатым жизненным опытом.

Педагогика – гуманитарная учебная дисциплина. В структуру педагогического знания входят три составляющих: собственно педагогическое, предметное знание, помогающие описать, воссоздать и конструировать педагогическую действительность; знание методологического, межпредметного уровня (знание о знании), помогающее учителю подняться до рефлексивного уровня в своей преподавательской деятельности, и наконец – духовная составляющая педагогического знания, формирующее педагогическое сознание, педагогическую культуру.

Особое внимание и С.В. Селицкий, и И.Д. Чернышенко уделяли методологической составляющей педагогического знания, помогающему ответить на вопрос как учить? Чтобы добиться межпредметного, обобщенного уровня освоения педагогической действительности, талантливые преподаватели целенаправленно структурировали учебную информацию с помощью алгоритмизации и схематизации. В 80-е годы в педагогическую науку уже проник термин «педагогическая технология» (М. Кларин). И хотя ученые не принимали терминологических новшеств и не использовали такое понятие, как «технология», но их стиль преподавания отличался технологичностью, т.к. они умели представить каждую тему в виде схем и таблиц, что позволяло моделировать педагогический процесс в виде сценария, от продуманной цели до получения заранее запланированного результата.

Особенно важно технолизировать процесс преподавания педагогики, т.к. данный учебный предмет отличается высоким уровнем обобщенности понятий, усвоение которых требует навыков теоретического, обобщенного мышления, приобрести которое помогает процесс структурирования учебной информации.

Оба ученых, как педагоги-исследователи, опередили свое время. Они стояли у истоков всех современных прогрессивных педагогических идей, направлений, концепций: педагогики сотрудничества, ненасилия, творчества, успеха. Еще до появления педагогики сотрудничества Иосиф Дмитриевич Чернышенко и Михаил Степанович Селицкий разрабатывали и воплощали в жизнь её принципы, создавая на своих нестандартных занятиях атмосферу сотворчества учителя и ученика.

Инновационный стиль их преподавания проявлялся еще и в том, что они предвосхитили появление принципов андрагогического процесса – принцип контекстности обучения, который предполагает учет конкретных жизненных целей обучающихся, и принцип элективности обучения – свобода в выборе, цели, содержания, форм, методов обучения.

Работая над формированием духовной составляющей педагогического знания, Степан Васильевич тем самым приближал разработку технологии культурологического подхода к процессам обучения и воспитания. Культурный, образованный (эти понятия в педагогике имеют аналогичную структуру), социально зрелый человек это личность, сопричастная жизни своего общества, истории своего государства, проблемам общества. Степан Васильевич Селицкий и Иосиф Дмитриевич Чернышенко своей жизнью, своей педагогической деятельностью служили Родине, их педагогическое творчество было сопричастно жизни государства, общества, и весь свой богатый жизненный и педагогический опыт они передавали и продолжают передавать своим педагогическим наследием современным и будущим студентам.

Заключение. Научно-исследовательская и преподавательская деятельность И.Д. Чернышенко и С.В. Селицкого носила инновационный, опережающий свое время, характер. Педагогическими детерминантами их творчества являлись принципы технологичности, контекстности, элективности, личностно ориентированного обучения. Данные принципы востребованы и в современном образовательном процессе. К сожалению, политехнический принцип неправомерно не востребован в высшей школе, вместе с тем он чрезвычайно важен для формирования мобильности и подвижности трудовых функций будущего специалиста.

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

*Е.А. Калининская, Н.В. Гапанович-Кайдалов
Гомель, Гомельский филиал УГЗ МЧС Беларуси*

Современный этап развития общества и системы образования, сопровождающийся неуклонным расширением сферы применения информационных технологий, возрастанием роли знаний и информации, усилением информационного воздействия на личность, требует пересмотра концептуальных подходов к самостоятельной работе личности и к изучению факторов на неё влияющих.

Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов, как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и при его отсутствии. Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса. Участие в самостоятельной работе способствует формированию знаний, умений и навыков, обеспечивает усвоение студентом приемов познавательной деятельности, возникновение интереса к творчеству и, в конечном итоге, формированию способности решать учебные и научные задачи [1].

В своём исследовании мы поставили цель с одной стороны, проанализировать уровень информационной культуры, а с другой – изучить сформированность навыков самостоятельной работы у студентов.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между информационной культурой и сформированностью навыков самостоятельной работы. Чем выше уровень информационной культуры студентов, тем лучше они владеют навыками самостоятельной работы. И, наоборот, чем ниже уровень информационной культуры, тем труднее студентам овладеть навыками самостоятельной работы.

Материал и методы. Общее число испытуемых, составивших выборку для применения методики в данной работе, равнялось 30. Возраст испытуемых от 18 до 21 года. Основную часть опрошенных составили студенты Гомельских вузов. Исследование проводилось с использованием следующих методов: анкета для самооценки сформированности умений и навыков самостоятельной работы А.Д. Карнышева [2], методика оценки уровня информационной культуры Е.И. Рогова [3].

Исследование проходило в три этапа.

На первом этапе с помощью методики Е.И. Рогова определялся уровень информационной культуры у студентов.

На втором этапе с помощью анкеты для самооценки сформированности умений и навыков самостоятельной работы А.Д. Карнышева изучалась степень овладения студентами умениями и навыками применения различных видов самостоятельной работы и регулярность их использования.

На третьем этапе мы определяем степень сформированности навыков самостоятельной работы студентов с различным уровнем информационной культуры.

Результаты и их обсуждение. На основании проведённого исследования можно сделать вывод, что существуют различия в использовании студентами навыков самостоятельной работы студентов с различным уровнем информационной культуры (см. табл.).

Таблица – Использование навыков самостоятельной работы студентов с различным уровнем информационной культуры (средние значения)

| Владение навыками самостоятельной работы | Высокий уровень информационной культуры | Низкий уровень информационной культуры |
|--|--|--|
| Часто используемые навыки | Поиск материала в сети Интернет (4,75); подготовка докладов, рефератов, сообщений в учебных целях (4,17); конспектирование первоисточников (3,83) | Поиск материала в сети Интернет (4,67); подготовка докладов, рефератов, сообщений в учебных целях (4,2); использование компьютера для систематизации и классификации материала (4,0) |
| Редко используемые навыки | Работа с указателями по периодической печати (1,33); подготовка к участию в диспутах (1,83); составление рецензий на доклады, статьи, выступления товарищей (1,83) | Работа с указателями по периодической печати (0,76); подготовка докладов на конференции и публикаций в периодическую печать (1,8); составление развернутого сложного плана (1,8) |

Студенты с высоким уровнем информационной культуры в своей учебной деятельности наиболее часто используют поиск материала в сети Интернет; подготовку докладов, рефератов, сообщений в учебных целях; конспектирование первоисточников. При этом респонденты из данной категории участников исследования затрудняются в составлении рецензий на доклады, статьи, выступления товарищей, подготовке к участию в диспутах. Они также имеют слабое представление о работе с указателями по периодической печати.

У студентов с низким уровнем информационной культуры так же, как и у студентов с высоким уровнем информационной культуры, наибольшую популярность имеют поиск материала в сети Интернет, а также подготовка докладов, рефератов, сообщений в учебных целях. При этом, эти студенты испытывают трудности с составлением развернутого сложного плана, подготовкой докладов на конференции и публикаций в периодическую печать.

Объяснить выявленные закономерности возможно следующим образом: широкое распространение информационных технологий и повсеместное использование интернета в настоящее время обуславливают наиболее частое использование поиска информации в сет Интернет всеми студентами; высокий уровень информационной культуры всё чаще ассоциируется с участием студентов в научной деятельности.

Заключение. Повышению информационной культуры способствует чтение книг, энциклопедий, научных журналов и статей и т.п. Всестороннее развитие личности, профессиональное становление студентов в современных условиях связано, прежде всего, с использованием таких навыков самостоятельной работы, как поиск материала в сети Интернет, выполнение учебных действий (подготовка докладов, рефератов, сообщений, конспектирование первоисточников). Наибольшие трудности, как у студентов с высоким уровнем информационной культуры, так и у студентов с низким уровнем информационной культуры вызывают такие формы самостоятельной работы, как подготовка к участию в диспутах и конференциях; составление рецензий на доклады, статьи, выступления товарищей и др. Таким образом, можно сказать, что владение навыками самостоятельной работы в значительной мере взаимосвязано с уровнем информационной культуры студентов.

Список литературы

1. Зенкин, А.С. Самостоятельная работа студентов: метод. указания / А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лаш. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. – 35 с.
2. Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы 10-й юбилейной межд. науч.-практ. конференции: под общей ред. А.Д. Карнышева. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009.
3. 2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Настольная книга практического психолога. – 384 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ» И «ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

М.А. Кияшко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

На современном этапе перед профессиональным образованием остро стоит проблема повышения качества образования, которая в значительной степени определяется повышением количества необходимой для усвоения информации при ограниченном времени для ее обработки. В рамках аудиторного времени, отведенного на изучение дисциплины, студентам редко хватает времени на глубокое изучение учебного материала. Поэтому в современных условиях все большее значение приобретает способность студента к самостоятельной работе, самоорганизации своей учебной деятельности. Среди различных приемов, повышающих качество и эффективность как преподавательской деятельности педагога, так и учебной деятельности студентов, можно выделить технологию опорного конспекта. Использование опорных конспектов в учебной деятельности не является новым, но сегодня приобретает особую актуальность как метод, позволяющий обрабатывать большие объемы информации, сохраняя целостность изучаемого предмета, его понимание с возможностью дальнейшего воспроизведения и действенного использования.

Цель статьи – проанализировать результаты педагогической практики использования технологии опорных конспектов в преподавании дисциплин «Психология развития» и «Возрастная психология».

Материал и методы. В качестве материалов, анализируемых в данной статье, выступает опыт психолого-педагогической практики преподавания курсов «Психология развития» и «Возрастная психология» с использованием технологии опорных конспектов в студенческих группах 2 курса специальностей «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» и «Психология» факультета ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова на протяжении 1 семестра 2016-2017 учебного года. Используются следующие эмпирические методы исследования: метод изучения педагогического опыта, наблюдение за учебной деятельностью студентов на лекционных и практических занятиях, экзамене, а также метод анализа продуктов деятельности студентов (опорные конспекты).

Результаты и их обсуждение. Впервые опорные конспекты предложил и начал применять народный учитель СССР В.Ф. Шаталов как систему лаконичных опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов.

Процесс преподавания дисциплины был дополнен заданиями по составлению студентами опорных конспектов по каждой теме практического занятия. Проверка осуществлялась на каждом семинаре и состояла из оценки наличия и качества конспекта, а также способности устно раскрыть его содержание. В качестве иллюстраций приведены опорные конспекты студенток 2 курса специальности «Психология» Алькиницкой Анастасии (рис. 1) и Гордецкой Анжелики (рис. 2).

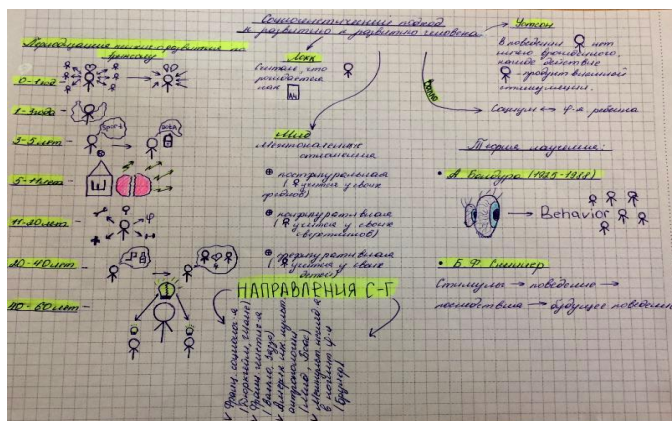


Рис. 1. Опорный конспект на тему: «Социогенетический подход к психическому развитию».

Одним из популярных сегодня вариантов опорного конспекта является метод интеллект-карт (MindMap), предложенный британским психологом Т. Бьюзеном как метод структуризации информации с использованием графической записи в виде диаграммы связей формы древовидной схемы. Многие студенты интуитивно выбирали именно этот метод составления конспекта как более удобный для них (рис. 2).

Преимущества использования описанных технологий неоспоримы и чрезвычайно перспективны в современных условиях и связаны в первую очередь актуализацией возможности студента быть активным участником учебной деятельности.

Опыт использования технологии опорных конспектов показал широкие возможности в решении следующих задач: увеличение возможности проверки подготовленности студентов при изучении каждой темы, а также выявления пробелов в их подготовке; необходимость сжатия большого объема информации позволяет активнее задействовать мышление, что делает процесс запоминания материала студентом осмысленным, «понимающим», это помогает легко выявить студентов, выполняющих задание формально; значительно увеличилось количество студентов, активно участвующих в подготовке к *каждому* занятию по сравнению с устным опросом на семинаре, способным охватить лишь небольшое количество обычно более коммуникативных и экстравертированных студентов; возможность индивидуализации процесса обучения, а также возможность творческого самовыражения значительно повысила мотивацию студентов в подготовке к занятиям и изучению дисциплины в целом.

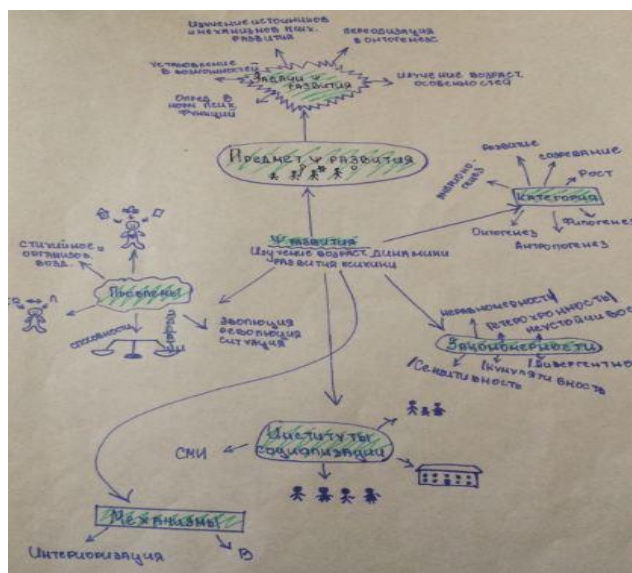


Рис. 2. – Опорный конспект в форме интеллект-карты на тему: «Введение в психологию развития»

Среди трудностей, обнаруженных в ходе работы, можно выделить следующие: большой объем новых научных понятий вызывал у большинства студентов сложности в составлении лаконичных конспектов, таким студентам требовалась помощь, требующая отдельного времени; не смотря на повышение качества и эффективности подготовки студентов в ограниченное время, предусмотренное программой для изучения дисциплины, ощущался недостаток времени для «озвучивания» всеми студентами своих конспектов, что способствует не только качественной проверке работ, но и повышению понимания материала студентами.

Заключение. В целом, использование описанных технологий позволяет повысить эффективность учебного процесса не только в усвоении необходимого объема знаний, но и в повышении заинтересованности студентов в учебном процессе, развитии их интеллектуальных способностей, в частности теоретического мышления, повышении поисковой активности, переориентации на саморазвитие и продуктивное обучение, приобретения позитивного опыта в решении учебных задач у каждого студента.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

*Т.Е. Косаревская, Ю.В. Бекренева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Проблема саморегуляции поведения человека в жизненных ситуациях актуальна, что объясняется информационной насыщенностью и ускорением ритма жизни современного человека. Интерес для исследователей представляет роль личностных ресурсов в контексте стрессовых ситуаций, где они рассматриваются как ключевые ресурсы совладания [1]. Оптимизм, самоэффективность, жизнестойкость, локус контроля являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности к адаптации.

Жизнестойкость – черта личности, установка на выживаемость, позволяющая справляться со стрессом эффективно и в направлении личностного роста. Возникает необходимость в дальнейшем исследовании феномена жизнестойкости с точки зрения ресурсного подхода, разработки психометрических обоснованных диагностических инструментов. Предмет исследования – жизнестойкость молодых людей, как мера способности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность не снижая успешность деятельности.

Цель данной работы – определение выраженности жизнестойкости как компонента личностного потенциала, как сформировавшейся способности успешно преодолевать сложные жизненные ситуации.

Материал и методы. В исследовании приняли участие студенты 1–3 курсов ВГУ имени Машерова, получающие педагогическое образование разного профиля подготовки. Выборка исследования: 71 человек в возрасте от 16 до 22 лет, из них 34 юноши и 37 девушек.

Теоретический анализ исследований проблемы жизнестойкости и личностного ресурса. Эмпирические диагностические методики: (диагностический опросник «Жизнестойкость» С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов), копинг-тест Лазаруса, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Морсановой, опросник совладания со стрессом COPE (версия Е.И. Рассказовой) [2, 3]. Статистическая обработка результатов проводилась с применением пакета программ SPSS 17.0 для Windows. Корреляционный анализ на основе коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Средние значения и стандартные отклонения общего показателя жизнестойкости и его компонентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения и стандартные отклонения показателя жизнестойкости

| Уровень | Жизнестойкость | Вовлеченность | Контроль | Принятие риска |
|------------------------|----------------|---------------|----------|----------------|
| Среднее | 80,72 | 37,64 | 29,17 | 13,91 |
| Стандартные отклонения | 18,53 | 8,08 | 8,43 | 4,39 |

Полученные результаты говорят о том, что жизнестойкость испытуемых сформирована на достаточно высоком уровне. Это дает возможность говорить о таких преимуществах как: наличие силы для преодоления препятствий и противодействий; толчок к развитию способностей; возможности проявить лучшие свои человеческие качества; освобождение от неуверенности, комплексов и пессимизма; удовлетворение от понимания жизненных процессов; уважение к себе, людям и к жизни в целом.

Проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Проанализированы корреляционные связи показателей 4-х методик. Жизнестойкость коррелирует со своими основными показателями: «вовлеченность» ($r=0,934$, $p\leq 0,01$); «контроль» ($r=0,915$, $p\leq 0,01$); «принятие риска» ($r=0,767$, $p\leq 0,01$).

Показатели по всем шкалам и общий показатель жизнестойкости значимо ($p\leq 0,01$) коррелируют с показателями шкалы копинг-теста Лазаруса (способы совладающего поведения), что говорит о способности испытуемых к целенаправленному и планомерному решению проблемных ситуаций: «планирование решений» ($r=0,501$, $p\leq 0,01$).

Так же выявлена положительная корреляция с показателем «положительная переоценка» ($r=0,395$, $p\leq 0,01$). Это говорит о возможности преодоления негативных переживаний за счет

полного переосмысления проблемы или рассмотрение её как стимула для личностного роста. С показателем по шкале «избегание» наблюдается отрицательная взаимосвязь жизнестойкости ($r=-0,290$, $p\leq 0,05$). Следовательно, чем выше общий показатель жизнестойкости и его составляющих, тем ниже уровень показателя «бегство, избегание», и как следствие снижение неконструктивных форм поведения.

Сравнение результатов теста жизнестойкости с данными опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Морасановой, включающего семь шкал (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции), показало, что все шкалы опросника жизнестойкости значимо положительно коррелируют со следующими шкалами опросника: «моделирование» ($r=0,470$, $p\leq 0,01$); «оценка» ($r=0,375$, $p\leq 0,01$); «гибкость» ($r=0,348$, $p\leq 0,01$); «общий уровень саморегуляции» ($r=0,466$, $p\leq 0,01$). Умеренные значения взаимосвязи этих показателей определяют наличие развитости способностей осознанного моделирования человеком своих действий, адекватности их и оценки себя и результатов своего поведения. Способность перестраиваться при изменении внешних и внутренних условий, обусловлена взаимодействием жизнестойкости с таким показателем, как «гибкость». Чем выше показатель жизнестойкости, тем соответственно выше и «общий уровень саморегуляции». Со шкалой «самостоятельность» корреляционная связь отсутствует.

Сравнение результатов теста жизнестойкости с данными опросника совладения со стрессом COPE, показало что, жизнестойкость значимо ($p\leq 0,01$) положительно коррелируют только со следующими шкалами: «положительное переформулирование и личностный рост» ($r=0,314$, $p\leq 0,01$); «активное совладение» ($r=0,350$, $p\leq 0,01$); «давление конкурирующей деятельности» ($r=0,397$, $p\leq 0,01$); «планирование» ($r=0,334$, $p\leq 0,01$). По двум шкалам наблюдается слабая отрицательная взаимосвязь, т.е. чем выше показатели жизнестойкости, тем ниже показатели следующих шкал: «поведенческий уход от проблемы» ($r=-0,429$, $p\leq 0,01$); «концентрация на эмоциях и их активное выражение» ($r=-0,276$, $p\leq 0,05$).

Заключение. Целью работы было определение взаимосвязи между выраженностью компонентов жизнестойкости и другими показателями, характеризующими поведение человека в стрессовых ситуациях. Диагностируемые индивидуальные психологические свойства реагирования на стрессовую ситуацию, позволяют рекомендовать различные виды психологической коррекционной работы для развития необходимых ресурсов и навыков их использования.

Список литературы

1. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал, 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113–122.
2. Леонтьев, Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости: Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков / Д.А. Леонтьев, Е.А. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Куфтяк, Е.В., Крюкова, Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Е.В. Куфтяк, Т.Л. Крюкова // Журнал практического психолога [Электронный ресурс], 2007. – № 3. – Режим доступа: <http://www.psychlist.net/praktikum/00298.htm>. – Дата доступа: 30.05.2016.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

М.Г. Ланухина
Витебск, ВГМУ

В современных условиях в высших учебных заведениях проявляется тенденция к возрастанию роли самостоятельной деятельности студентов по овладению знаниями, умениями и навыками. Научные исследования и накопленный опыт убеждают, что без систематической организованной и целенаправленной самостоятельной работы невозможно стать высокопрофессиональным специалистом, а главное – невозможно самосовершенствоваться после окончания вуза в процессе профессиональной деятельности.

Довузовское образование в качестве фактора преемственности между школой и вузом, часто последняя инстанция в решении многих организационно-воспитательных задач, в том числе и формирования навыков самостоятельной работы у абитуриентов. Именно поэтому самостоятельная работа слушателей подготовительного отделения рассматривается как важней-

шая составляющая их познавательной учебной деятельности, мощный резерв повышения качества образования, усиления эффективности учебно-воспитательного процесса.

В педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию сущности и содержания самостоятельной работы. Одни специалисты полагают, что самостоятельная работа является видом познавательной деятельности, который обучающийся выполняет сам, в том числе и во время аудиторных занятий, главное, чтобы он самостоятельно мыслил, ориентировался в учебном материале. Другие считают, что самостоятельная работа представляет собой внеаудиторное изучение учебного материала. Третьи убеждены, что под самостоятельной работой следует понимать учебную деятельность обучаемых, которую они выполняют без непосредственного участия преподавателя. Принимая во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы слушателей подготовительного отделения, преподаватели определяют её как целенаправленную, внутренне мотивированную и структурированную.

Цель – изучить мотивационную направленность самостоятельной учебной деятельности слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки. Выявить основные мотивы самостоятельной учебной деятельности абитуриентов и способы их подкрепления или переориентации. Проследить динамику уровня самостоятельности и оценить эффективность использования различных педагогических приёмов в отношении мотивационной направленности каждого абитуриента в отдельности.

Материал и методы. В Витебском государственном медицинском университете было проведено анкетирование, в котором приняли участие 46 слушателей дневной формы обучения. Анкетирование слушателей проводилось с целью выяснения доминирующего вида мотивации к обучению, определения уровня самостоятельности в обучении, ориентации в ценностях познавательной деятельности, повышении удовлетворённости учебным процессом. Качественная и количественная обработка результатов, включающая диагностику исходного уровня мотивации самостоятельной учебной деятельности слушателей, анализ их мотивации в период обучения. Педагогическое наблюдение – с целью накопления фактов и создания представлений о влиянии использования индивидуального подхода в отношении регулирования и корректировки мотивации самостоятельной учебной деятельности каждого абитуриента.

Результаты и их обсуждение. Деятельность любого человека полимотивирована, т.е. побуждается одновременно несколькими мотивами, один из которых является ведущим. Выяснение мотивации учебной деятельности абитуриентов в начале курса обучения является главным вопросом организации учебно-воспитательного процесса на кафедре биологии ФПДП. От этого во многом зависит содержание принимаемых целей, состав применяемых способов и общая эффективность деятельности преподавателей. Представляя собой высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как её субъекта.

Для исследования данной проблемы было проведено анкетирование, в котором приняли участие 46 слушателей дневной формы обучения, что позволило определить мотивацию абитуриентов к обучению и выделить преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы).

Внутренняя мотивация (интерес к изучаемому предмету, уверенность в своих силах, социальная значимость, морально-духовная удовлетворенность и т.д.) возникает из потребностей самого человека, поэтому на её основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

Внешняя мотивация включает в себя как положительную сторону (стремление получать хорошие отметки, одобрение со стороны, соперничество, заработок, престиж и т.д.), так и отрицательную сторону (неинтересные занятия и скучный преподаватель, долг перед родителями или их статусом в обществе, избегание неудачи, давление, критика, осуждение и даже наказание), т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия.

Анализ анкет слушателей подготовительного отделения показал, что у 68% планирующих поступать в медицинский вуз, преобладает внутренняя мотивация. Из остальных опрошенных 22% респондентов указали на внешнюю положительную мотивацию, а 10% отметили внешнее негативное воздействие, в большинстве случаев, со стороны родителей.

Многолетний опыт работы на подготовительном отделении показывает, что слушатели, целенаправленно готовящиеся к профессии медицинского профиля, самостоятельно сделавшие свой

выбор, как правило, более мотивированы, ответственны, собраны и лучше успевают в учёбе. Работа с такими слушателями направлена лишь на укрепление их мотивации к обучению.

Следует отметить, что у слушателей с преобладающими внутренними и положительными внешними мотивами учебный процесс идёт налажено и чётко, чего не скажешь о слушателях с отрицательными внешними мотивами. Согласно данным проанализированных литературных источников и анкетирования, преобладание внутренней и положительной внешней мотивации являются неоспоримым фактором успешного обучения на подготовительном отделении и высоких результатов на централизованном тестировании. А выявление слушателей с внешней отрицательной мотивацией говорит преподавателю о необходимости активизации и корректировки воспитательной работы с этими абитуриентами.

В организации самостоятельной работы слушателей на подготовительном отделении наиболее благоприятно такое положение дел, когда на начальных этапах осуществления деятельности мотивы дополняются ещё и внешними побуждениями. Затем при знакомстве с новым предметным содержанием, исходя из собственных творческих возможностей, создаются предпосылки для формирования и обогащения новых мотивов: интерес к изучаемому предмету и к преподавателю, уверенность в своих силах, соперничество в группе, стремление получить одобрение от преподавателя и родителей и т.д. По мере их усиления внешние побуждения должны сниматься и замещаться вовлечением слушателей в самостоятельную работу на основе подключения и использования широкого круга различных мотивов и внешних побуждений.

Высокий уровень развития самостоятельной деятельности может быть достигнут только в результате развития навыков саморегуляции у слушателей подготовительного отделения. Для этого преподаватели кафедры биологии ФПДП помогают сформировать у абитуриентов целостную систему представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе и в аспекте целеполагания. Слушателю важно не только понимать предложенные преподавателем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации, не позволяя вытеснить их другими, также представляющими интерес. Обучаемый должен уметь моделировать собственную деятельность. Важным проявлением предметной саморегуляции служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, способность их корректировать и изменять так, чтобы результат соответствовал предъявленным требованиям.

Заключение. Таким образом, обобщение полученных результатов исследования позволило преподавателям подготовительного отделения сделать вывод, что сначала нужно привлечь внимание обучаемого, затем нужно убедить его в важности и значимости обучения, после чего необходимо поддержать его уверенность в себе и, в конце концов, добиться удовлетворенности учащегося. Повышение мотивации к обучению, главными компонентами которой являются внимание, значимость, уверенность и удовлетворение существенно повышает мотивацию учащихся – а значит, и эффективность самостоятельной работы. Зная мотивы каждого абитуриента преподаватель способен правильно спроектировать многовекторный учебно-воспитательный процесс в группе, что несомненно обеспечит эффективную подготовку к централизованному тестированию и обеспечит успешную самостоятельную учебную деятельность при дальнейшем обучении в вузе.

Список литературы

1. Заика, Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е.В. Заика // Практическая психология и социальная работа. – 2002.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
3. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый // – М., 1980.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

ТЮТОР В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*С.В. Лауткина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Тьютор (англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдаю, забочусь) – новая специальность в нашем образовании. Вместе с тем дословный перевод не отражает сущности современного понимания термина. Тьютор – «это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию» (Н. Рыбалкина). В отличие от учителя, знающего конечную точку пути и ведущему по нему, тьютор – это тот, «кто знает, как

искать путь». Понятие тьюторства пришло из Великобритании, где тьюторство – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребёнка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями. В связи с этим цель исследования – проанализировать вопросы тьюторского сопровождения в условиях инклюзивной практики.

Материал и методы. Материалом послужили работы ученых и практиков в области инклюзивного образования, нормативно-правовые документы, программы тьюторского сопровождения учащихся. Использовались теоретические методы (формально-логический анализ, логико-дедуктивный метод, прогнозирование, моделирование) и эмпирические методы (анализ и обобщение фактов в области тьюторского сопровождения; изучение продуктов деятельности учащихся, школьной документации; методы оценивания (рейтинг, психолого-педагогический консилиум), измерения и контроля (шкалирование, срезы, тестирование).

Результаты и их обсуждение. По мнению И.В. Карпенковой «вся деятельность по сопровождению «особого» ребенка не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребенок с особенностями развития» [1]. В инклюзивных классах тьютор может выступать как:

1) персональный сопровождающий учащегося с ОПФР. Учитель инклюзивного класса не является специалистом в области коррекционной педагогики и психологии, а тьютор, наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает образовательный процесс для «особого» ребенка, помогая учителю приспособиться к нуждам учащегося с ОПФР, не снижая при этом качества образования всего класса;

2) помощник учителя. В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах, собирая у всех учащихся тетради, поддерживая дисциплину класса во время выполнения задания учителя. Учитель же в это время уделяет внимание ребенку с ОПФР. Если учитель стремится занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности учащегося с ОПФР, а тьютор при этом не имеет специального образования, то в такой паре самое оптимальное – стать для учителя помощником в реализации его идей в обучении ребенка с ОПФР;

3) второй учитель в классе. В классе, где занимается ребенок с ОПФР, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с ОПФР – в большей степени.

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОПФР в среду общеобразовательного учреждения. Для реализации этой цели необходимо решение **задач:**

1. Создание комфортных условий для нахождения в школе: конкретная помощь и организация доступа в школу, в класс; организация рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок с ОПФР; особый режим, временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка. Работа с педагогическим коллективом, родителями, учащимися с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды.

2. Социализация – включение ребенка с ОПФР в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирования положительных межличностных отношений в коллективе. И.В.Карпенкова [1], описывая роль тьютора в социальной жизни ребенка с ОПФР, предлагает следующие направления его работы (таблицы 1 и 2).

Таблица 1 – Основные направления работы тьютора

| | |
|---------------------|---|
| Тьютор и подопечный | Тьютор: формирует доверительные и эмоционально насыщенные отношения с подопечным, в начале работы становится «проводником», выразителем желаний и вместе с тем – организующей и гармонизирующей силой; следит за состоянием ребенка – <i>эмоциональным</i> (помогает разрешить конфликты, успокаивает, воодушевляет и т.п.) и <i>физическим</i> (может вывести ребенка из класса в игровую комнату; следит, чтобы ребенок не был голоден, помогает сходить ему в туалет); координирует деятельность учащегося, дозирует учебную нагрузку. |
|---------------------|---|

| | |
|-----------------------------------|---|
| Тьютор и учитель (учителя) класса | Тьютор: обсуждает с учителем: цели и задачи своей работы; возможные трудности, уходы с урока и возвращение, особенности характера и специфику поведенческих проявлений ребенка; наиболее эффективное взаимодействие в тройке: ребенок – учитель – тьютор. |
| Тьютор и другие дети | Тьютор: следит за тем, что происходит в детском коллективе – о чем дети говорят, во что играют; объясняет детям, как общаться с их одноклассником; если тема разговора касается особенностей подопечного – отвечает на вопросы. |
| Тьютор и родители | Тьютор: рассказывает родителям подопечного о том, как прошел день, что удалось, какие были трудности; отвечает на вопросы родителей. |

Таблица 2 – Картина взаимоотношений ребенка с ОПФР в школьной системе и роль тьютора в этом процессе

| | |
|---|--|
| Ребенок с ОПФР и учитель: ребенок слушает учителя и выполняет его инструкции | Для этого тьютор: привлекает внимание ребенка к учителю: «Смотри на (имя учителя), слушай...»; «Смотри на доску»; «Возьми ручку, пиши»; «Открывай учебник»; «Открывай дневник» и т.п. |
| Ребенок с ОПФР и тьютор: ребенок выполняет рекомендации тьютора | Для этого тьютор: следит за организацией рабочего пространства ученика; соотносит задания учителя с возможностями ученика; если ребенок не успевает полностью выполнить задание – определяет нужный момент, когда следует остановиться и переключиться на новое задание; если общее задание для всех детей сложно для понимания ребенка, то продолжает с подопечным работу по предыдущему заданию. |
| Ребенок с ОПФР и другие учащиеся: ребенок по своей инициативе общается с ними, отвечает на обращение других учащихся к нему | Для этого тьютор: наблюдает за контекстом общения детей и в соответствующие моменты подключает к общению подопечного. Например, сосед по парте просит у ребенка ластик, а тот не реагирует. Тьютор организует диалог учащихся: «Дай, пожалуйста, ластик» – «На» – «Спасибо... На, возьми обратно». |
| Ребенок с ОПФР и родители: ребенок перед началом уроков прощается с родителями, после уроков – встречает родителей и прощается с тьютором | Для этого тьютор: помогает подопечному в общении со своими родителями в условиях школы – помогает рассказать, что было в школе, познакомить с их с друзьями и т.п. Ребенок может обменяться несколькими фразами и с родителями других детей. |

3. Помощь в усвоении общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении, адаптация программ и учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы.

4. Организация, при необходимости, сопровождения другими специалистами. Обеспечение преемственности и последовательности разных специалистов в работе с ребенком.

5. Осуществление взаимодействия с родителями, включение родителей в процесс обучения.

6. Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОПФР.

Заключение. Таким образом, тьютор может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, родителей, других необходимых ребенку специалистов и учащихся класса на каждом этапе образовательного процесса.

Список литературы

1. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития: метод. пособие / под ред. М.Л. Семенович. – М.: Теревинф, 2010. – 112 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

*И.А. Литвенкова, Е.В. Шаматульская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Научно-исследовательская работа является одним из важнейших видов деятельности студентов университета и учащихся школы. Проведение научной работы в вузе обеспечивает непрерывное совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе фундаментальных и прикладных исследований по существующим направлениям подготовки и внедрение в образовательную деятельность современных методик и педагогических технологий.

Существует и применяется два основных вида научно-исследовательской работы студентов: учебная научно-исследовательская, предусмотренная действующими учебными планами (курсовые, дипломные работы, рефераты и др.), и исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами. Второй вид научно-исследовательской работы (НИР) студентов является наиболее эффективным для развития исследовательских и научных способностей у студентов [1].

НИР включает в себя следующие элементы: обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определённых навыков; выполнение научных исследований под руководством преподавателей. В связи с этим успех научно-исследовательской работы студентов зависит во многом от готовности самих преподавателей, выступающих в качестве научных руководителей, к организации научной деятельности студентов.

В настоящее время достаточно широкое распространение получила организация работы со школьниками, желающими заниматься научно-исследовательской деятельностью. Основные задачи проведения НИР в школе – развитие творческих способностей учащихся, умений ведения поисковой работы, формирование умений и навыков работы с научной литературой [2].

Цель данной работы – анализ организации и проведения научно-исследовательской работы в ВУЗе и школе.

Материал и методы. В ходе нашей работы проведен анализ и обобщение работы кафедры экологии и охраны природы ВГУ имени П.М. Машерова по организации НИР студентов и учащихся школ по экологической тематике за 2011–2016 гг. Используются сравнительно-сопоставительный метод, метод обобщения и анализа по проведению исследовательских работ.

Результаты и их обсуждение. При подготовке специалистов по специальности «Биоэкология» сформировались определенные формы научно-исследовательской работы студентов.

1. Научно-исследовательская работа студентов в научных кружках и секциях. Так, на базе кафедры организована работа научного студенческого кружка «Экология».

2. Индивидуальная работа преподавателей со студентами, которые занимаются научными исследованиями: кафедра обеспечивает руководство курсовыми, дипломными и магистерскими работами. Приоритетным направлением является преемственность тематики научных исследований.

3. Участие студентов-исследователей в постоянных научных проблемных группах. На кафедре с 2005г активно работает студенческая группа общественных экологов «Экологический патруль». Одна из задач этой группы – сбор материала для написания научно-исследовательских работ. Студенты активно сотрудничают и проходят стажировку на базе Областного комитета природных ресурсов и охраны окружающей среды.

4. Участие студентов в научно-практических конференциях, научных чтениях, семинарах и др. За последние 5 лет опубликовано 79 материалов конференций; получено 10 Дипломов в том числе и диплом Лауреата по итогам Республиканского студенческого конкурса научных работ. Студенты являются соавторами актов внедрений и патентов по результатам НИР.

Помимо ежегодных научно-практических конференций, биоэкологи принимают участие в работе экологических семинаров, выставок, расширенных заседаниях коллегии Витебского облкомитета. В 2015 г студенты приняли участие в Экопроекте «Зеленый город».

Традиционным стало участие студентов в работе «Зеленой школы» на базе РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва). Ряд студентов прошли там обучение и получили сертификаты. Одним из условий участия и работы в «Зеленой школе» - предоставление результатов научного исследования. Программа «Зеленой школы» включает: семинары и лекции, лабораторный и полевой практикум, выступление студентов по научным направлениям. По итогам стажировки студенты готовят выступления для младших курсов.

5. Проведение научных поисков в процессе выполнения различных видов практики в учебно-воспитательных заведениях и на производстве. Учебная экологическая практика включает изучение методик и закрепление теоретических знаний, написание УИРСов по биоэкологическому направлению; производственная практика - по вопросам прикладной экологии. А заключительным этапом является преддипломная практика студентов.

Кафедра экологии и охраны природы постоянно курирует научно-исследовательскую работу учащихся в рамках филиала кафедры, работы координационного бюро по реализации программы «Организация НИР учащихся Витебской области», индивидуальной работы с учащимися школ города Витебска. Кафедра является разработчиком и организатором областной инновационной площадки «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся в об-

ласти экологии», реализованной в 2011–гг. на базе нескольких школ г. Витебска. Одна из задач данного проекта – помощь в решении проблем, с которыми сталкиваются педагоги при организации НИР в школе: ограниченность лабораторного оборудования; вопросы при выборе тематики и методов научного исследования и их актуальности; проблемы в структурировании и оформлении работ; трудоемкость и практическое использование полученных результатов. В ходе нашего сотрудничества организована совместная НИР «Учащийся – студент».

Заключение. Таким образом, эффективность подготовки будущих специалистов зависит от степени вовлеченности в научно-исследовательскую работу, обеспечения научно-исследовательской базы, знаний методики научной работы. Следует подчеркнуть необходимость преемственности при организации научно-исследовательской работы в школе и вузе.

Список литературы

1. Стальная, М.И. Организация научно-исследовательской работы студентов в ВУЗе / М.И. Стальная // МНЖ Символ науки. – № 5. – 2015. – С. 228–229.
2. Литвенкова, И.А. Взаимодействие учреждений образования (ВУЗ, школа) и производства при организации работы в области экологического образования и воспитания / И.А. Литвенкова, М.М. Данюк // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Экологическая культура и охрана окружающей среды: II Дорофеевские чтения», 29-30 ноября, Витебск 2016. Вит. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (отв. ред.) – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2016. – С. 161–163.

МОДЕЛЬ БИБЛИОТЕЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*О.А. Любченко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Для обеспечения эффективности образовательного процесса в единую информационно-образовательную среду (ИОС) университета включены библиотеки, «на базе которых возможна в значительной степени реализация методик интенсивного развития творческого мышления, образовательной мотивации, рефлексивности и социального интеллекта студентов» [2, с. 127]. Построение библиотечной образовательной среды (БОС) начинается с проектирования, которое предполагает семиотическое изготовление желаемого продукта, способного удовлетворить реальную потребность субъекта. Логика проектирования, которое является результатом разделения труда между конструированием и непосредственным изготовлением продукта, разворачивается в ходе совмещения противоположностей наличной и желательной ситуации в мыслительном эксперименте [3].

Цель – спроектировать библиотечную образовательную среду, результатом чего должна стать модель системы с новыми качественными параметрами.

Материал и методы. При построении модели нами были учтены следующие положения: структурно-логическая схема образовательной среды К.Г. Кречетникова [1], характеристика библиотеки с точки зрения средового подхода М.Я. Дворкиной, модель информационной библиотечной среды образовательного пространства региона. Е.В. Зеленцовой. Использован модельно-статистический метод, позволяющий конструировать модель определенных сторон информационной деятельности пользователя и библиотекаря с учетом вероятностного характера поведения каждого из них с целью выявления определенных закономерностей.

Результаты и их обсуждение. Под библиотечной образовательной средой будем понимать системный информационно-педагогический конструкт, направленный на осуществление библиотекой образовательной деятельности по средствам формирования информационно-образовательных ресурсов, ориентированных на удовлетворение информационных потребностей пользователей, а также использования аппаратные и программные средства хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающих оперативный доступ к ней и телекоммуникационное взаимодействие в интересах достижения образовательных целей. БОС как педагогическая система должна строиться с учетом образовательных целей и программ учреждения образования, в структуре которого она находится. Важное значение приобретает и содержательный аспект, и реализация образовательных потребностей личности. При проектировании среды мы ориентируемся на такие ее компоненты, которые обеспечивают формирование новых свойств и отношений в системе. Главный сущностный признак новой БОС – это кардинальным образом обновленный базис ее содержательного наполнения. Важным критерием выступает организация доступа участников образовательного процесса к локальным и глобальным информационным сетям. Организационно-технологической основой служат информационно-телекоммуникационные технологии. В свою

очередь поиск информации сменяется эффективной обработкой и использованием информации в учебной, а позже и в профессиональной деятельности.

Главной целью среды является формирование у студентов знаний, умений и навыков информационного самообеспечения. Целевая направленность, в свою очередь, обуславливает перечень задач:

- поддержка права субъектов образовательного пространства на доступ к информации научного и учебного характера посредством информационно-библиотечных продуктов и услуг;
- создание благоприятных условий для удовлетворения информационных потребностей пользователей, устраняющих элементы информационной дискриминации;
- обеспечение активного творческого участия библиотечного персонала и профессорско-преподавательского состава, руководящих органов университета в поддержании высокого качества информационно-библиотечного обслуживания и управление им.

Система целей и задач позволяет определить функции, реализуемые в условиях созданной среды: образовательную, герменевтическую, коммуникативную, культурную и информационно-компетентностную. Также в модели нашли отражение факторы, определяющие педагогические условия функционирования БОС, к которым отнесем: ее содержательное наполнение; программно-техническое обеспечение; информационную компетентность библиотечного персонала; мотивационную составляющую информационной деятельности студента.

В качестве основных структурно-функциональных компонентов библиотечной образовательной среды выделяем:

- информационно-образовательные ресурсы: интеллектуальные, программно-методические ресурсы, содержащие знания и технологии работы с ними, зафиксированные на соответствующих носителях информации;
- организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие библиотечной образовательной среды: структурные подразделения университета, администрация, библиотечный персонал, пользователи и др. При этом пользователи и библиотечный персонал являются системообразующими компонентами такой среды;
- коммуникационные средства, обеспечивающие взаимодействие между субъектами и библиотечной образовательной средой и открывающие доступ к ресурсам на основе соответствующих коммуникационных технологий.

Также в модели нашли отражение принципы, с учетом которых должна строиться БОС:

- многокомпонентность: учебная, учебно-методическая, справочная информация, программное обеспечение, информационно-поисковые и справочные системы, технические средства и др.;
- адаптивность или гибкость: среда должна обладать возможностями перестраивания компонентов под изменяющиеся потребности высшего уровня (университет) и пользователей;
- целостность и системность: единство компонентов среды, что обеспечивает логику ее освоения пользователями;
- открытость: взаимодействие БОС с ИОС, а также аналогичными библиотечными средами, что дает возможность выбора приоритетных путей формирования и развития;
- многовариантность: каждый пользователь должен иметь возможность выстроить собственную траекторию информационно-поисковой и в последствие учебной и познавательной деятельности;
- интерактивность: максимально удобный интерфейс компонентов среды.

Заключение. Таким образом, предлагаемая модель является основой для реализации отношений «взаимопроникновения» или «встроенности» БОС в единую информационно-образовательную среду университета. В отличие от известных подходов, основой разработанной модели библиотечной образовательной среды, является пользователь, который ее осваивает, являясь тем информационно-образовательным продуктом, который востребован обществом, и библиотекарь, который данную среду формирует. Результатом создания и функционирования такой среды должен стать студент с высоким уровнем информационного самообеспечения и информационной компетентности.

Список литературы

1. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К.Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
2. Романова, А.М. Современная информационно-образовательная среда и ее роль в организации педагогического процесса вуза / А.М. Романова // Информатика и образование. – 2009. – № 8. – С. 126–127.
3. Шандрюк, И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании / И.Г. Шандрюк // Образование и наука. – 2000. – № 3.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФИОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Л.П. Мартыненко
Витебск, ВГМУ*

Актуальность исследования проблемы формирования универсальных учебных действий слушателей подготовительного отделения обусловлена изменением образовательной парадигмы в соответствии с логикой компетентностного подхода: от цели усвоения учащимися конкретных предметных знаний, умений и навыков в рамках отдельных учебных дисциплин к цели развития личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей, обеспечивающих у абитуриентов такую ключевую компетенцию, как умение учиться и благоприятствующих их саморазвитию и самосовершенствованию.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий. Между тем исследования многих авторов, в том числе и преподавателей подготовительного отделения, показывают, что современная система школьного образования с традиционной организацией учебного процесса и соответствующим методическим обеспечением не готова справиться с объективными факторами, определяющими формирование общепознавательных действий учащихся, и грамотно, на научной основе, обеспечить формирование надпредметных действий школьников. У значительной части выпускников школ отсутствуют навыки самостоятельной работы, не сформированы цели учения, не сложились индивидуальные стили учебной деятельности. В связи с этим актуальной является проблема формирования недостающих навыков у учащихся, готовящихся стать студентами, с целью их успешной адаптации при обучении в вузе, поиск новых средств, способствующих повышению качества обучения через формирование универсальных учебных действий на основе системно-деятельностного подхода в преподавании биологии, разработка педагогической технологии, позволяющей учитывать цели развития каждого слушателя на любом уровне обученности.

Цель – определить и обосновать эффективность использования практико-ориентированных заданий в системе довузовского образования, установить их влияние на формирование универсальных учебных действий слушателей и качество образовательного процесса.

Материал и методы. Изучение опыта непрерывного образования по вопросам интенсификации процесса обучения и выявления состояния разработанности проблемы формирования универсальных учебных действий в педагогической науке и практике современного образования; диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки и мотивов обучения; педагогическое наблюдение с целью накопления фактов и образования представлений о влиянии использования практико-ориентированных заданий на развитие универсальных учебных действий.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследований и наблюдений показали, что для прочного усвоения большого объема биологических знаний за короткий срок обучения на подготовительном отделении требуется сформировать позитивное отношение, интерес слушателей к изучаемому материалу. Интересный, знакомый и лично-значимый материал обычно воспринимается ими как менее трудный. Повысить интерес к биологии можно усилением прикладного характера содержательной и процессуальной сторон её обучения, так называемой «связи биологии с жизнью».

Смещение акцента в работе преподавателя подготовительного отделения с традиционно «наполнения» слушателя знаниями на развитие умения размышлять, анализировать и прогнозировать, можно осуществить в рамках вариативной составляющей образовательного процесса, в частности, использования комплекса практико-ориентированных заданий по биологии, которые включают информацию «из жизни» и направлены на выявление знаний обучающихся об окружающем мире, на установление новых логических связей, на развитие ключевых компетенций и выявление биологической сущности объектов природы, производства и быта, с которыми человек взаимодействует в процессе практической деятельности.

Структура любого практико-ориентированного задания, включающая знания – понимание – применение – анализ – синтез – оценку и многократно применённая на практических за-

нениях, способствует не только формированию универсальных учебных действий, но и вооружает слушателей алгоритмом решения проблемных задач в реальной жизни.

Для того, чтобы задания были приняты слушателями и обеспечили их включение в деятельность, они должны опираться на реально имеющийся у них жизненный опыт, представления, знания (в том числе и житейские), отличаться принципиальной неопределенностью и открытостью, предполагая множество вариантов ответов и решений, быть нестандартными и оригинальными по содержанию. Все эти особенности обеспечивают мощный эффект новизны, вызывают интерес.

Задания практико-ориентированной направленности используются на подготовительном отделении при изучении новых тем через укрупнённые дидактические модули или концентрирующее объяснение нового материала с последующим расширением границ содержания за счёт дополнительных сведений, полученных самостоятельно из школьных учебников или других источников. Задания, предпосланные этапу изучения теоретического материала, актуализируют для обучающихся теорию, делают её лично значимой, а не отвлечённой.

При таком построении практического занятия, теоретический материал осознаётся слушателем сразу же в тесной взаимосвязи с практической деятельностью, возможностями его применения. Преподаватель и слушатель выступают в качестве партнёров, решая значимые проблемы. Слушатель перестаёт быть пассивным преемником, а становится активным субъектом образовательной деятельности, его захватывает сам процесс поиска путей решения заданий, он получает возможность развивать логическое и ассоциативное мышление. Необходимыми становятся не сами знания, а знания о том, где и как их применить. И преподаватель перестаёт быть транслятором информации. Его функциями становятся постановка задач, организация деятельности обучающихся, управление этой деятельностью и контроль полученных результатов. Активное включение абитуриентов в процесс создания ситуационных задач позволяет научить их расширять и модифицировать задания, преобразовывать, комбинировать и структурировать варианты по аналогии, видеть потенциал возможностей использования теоретического материала в практической деятельности человека, научиться действовать в нестандартных жизненных ситуациях. Подобный приём позволяет слушателям не только определить «зону» своего ближайшего развития в рамках занятия, самостоятельно сформулировать цели и задачи, провести саморефлексию, но и определить «зону перспективного развития», так как материал занятия через решение и осознание практической ситуационной задачи проектируется на дальнейшую жизнь слушателя, бытовую и профессиональную.

Практико-ориентированные задания, многократно применяемые на практических занятиях, способствуют интеграции знаний, побуждают абитуриентов использовать дополнительную литературу, повышают интерес к учёбе в целом, положительно влияют на прочность знаний и качество обученности, что позволяет создавать не только положительную мотивацию к изучению предмета, но и через развитие интереса к биологии, осуществлять профориентацию.

Заключение. Обобщение полученных результатов исследования показало, что систематическое использование практико-ориентированных заданий в образовательном процессе на подготовительном отделении позволяет развить мотивацию учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды; актуализировать предметные знания с целью решения лично-значимых проблем на деятельностной основе; выработать партнёрские отношения между слушателем и педагогом и как следствие, способствовать формированию регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий.

Таким образом, практико-ориентированность обучения биологии позволяет слушателям подготовительного отделения приобрести систему теоретических знаний, универсальных учебных умений и навыков, профессиональную мобильность и компетентность, что соответствует образовательному стандарту и делает абитуриентов конкурентоспособными.

Список литературы

1. Ермоленков, В.В. О принципах связи с жизнью, системности и развитии в преподавании биологии / В.В. Ермоленков // Биология: проблемы выкладки, 2003. – № 1. – С. 3.
2. Никитина, И.В. Инновационные педагогические технологии / И.В. Никитина. – Волгоград, 2006. – С. 30–38.
3. Лебедева, В.П. Практико-ориентированный подход к развивающему образованию / В.П. Лебедева. – М.: Педагогика, 1996. – № 5. – С. 24–26.

СВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЗАВИСТИ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И ДЕПРЕССИИ СОТРУДНИКОВ

Е.Б. Микелевич
Пинск, ПолесГУ

Реалии современности и запросы практики определяют актуальные направления психологических исследований. Так, признание зависти в качестве мощного регулятора отношений, а также ее всеобщий и универсальный характер вызвали активизацию исследований психологических аспектов зависти. При этом важно, что зависть определяет содержание и динамику не только межличностных отношений, но и служебных.

Зависть является сложным и неоднородным понятием. Это подтверждает множество его интерпретаций и определений. В нашем исследовании применима дефиниция, представленная Т.В. Бесковой, которая под завистью понимает отношение к достижениям (успеху) Другого, включающее в себя отношения к объекту, предмету превосходства и самому себе и сопровождающееся комплексом преимущественно негативных эмоций, осознанием своего более низкого положения и желанием прямо или косвенно нивелировать превосходство и восстановить субъективное равенство [1]. Установлено, что индивидуально-психологическими свойствами субъекта зависти является эмоциональная неустойчивость, импульсивность, раздражительность, невротичность, неуравновешенность, депрессивность [2].

Цель данного исследования – выявление взаимосвязи показателей зависти в служебных отношениях и депрессии сотрудников.

Материал и методы. Для исследования взаимосвязи показателей зависти в служебных отношениях и депрессии сотрудников использовались следующие методики:

1. Методика «Совладание с завистью в служебных отношениях» (Coping with Occupational and Professional Envy – COPE), разработанная А. L. Woone [3] и адаптированная И.А. Фурмановым и Е.Б. Микелевич [4]. Данная методика позволяет измерить значимость (релевантность) зависти в служебных отношениях, характерные стратегии совладания с завистью в служебных отношениях.

2. Психодиагностический тест Л.Т. Ямпольского, предназначенный для изучения структуры личности [5]. Шкала «депрессия» предназначена для измерения глубины субъективных переживаний, возникающих при снижении доминирующего фона настроения. Содержательные утверждения, собранные в шкале «депрессия», отражают самооценку доминирующего настроения, идеи самообвинения, субъективных трудностей в деятельности, низкой фрустрационной толерантности [5]. В исследовании приняли участие 271 человек, которые являются представителями разных социально-демографических групп. Из них 113 мужчин, 158 женщин в возрасте от 18 до 70 лет. Для обработки данных использовалась программа SPSS.

Результаты и их обсуждение. Корреляционный анализ позволил выявить, что депрессия связана с оценкой ситуации провокации зависти ($r=0,19$; $p\leq 0,01$), интенсивностью зависти, ($r=0,24$; $p\leq 0,01$), конструктивной непричастностью ($r=0,12$; $p\leq 0,05$), деструктивной причастностью ($r=0,21$; $p\leq 0,01$), деструктивной непричастностью ($r=0,15$; $p\leq 0,05$) (рисунок 1).

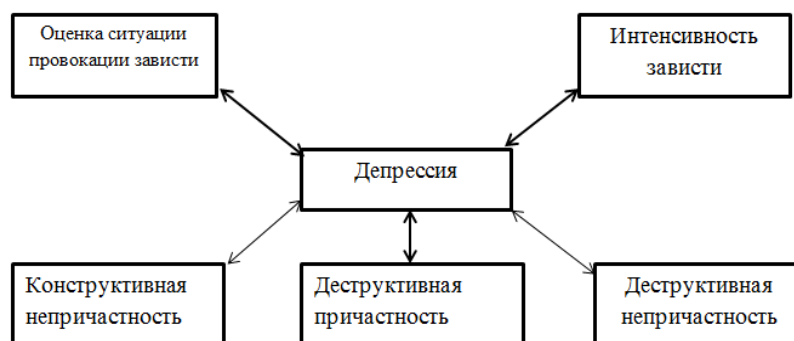


Рисунок 1 – Взаимосвязь показателей зависти в служебных отношениях и депрессии

Сотрудники, характеризующиеся депрессией, ситуацию, вызывающую зависть, оценивают как значимую, интенсивную, прибегают к конструктивной непричастности, деструктивной причастности, деструктивной непричастности. Результаты нашего исследования о связи депрессии и зависти в служебных отношениях частично подтверждаются исследованиями Т.В. Бесковой о связи диспозиционной завистливости и депрессивности [2].

Выявлены гендерные особенности взаимосвязи показателей зависти и депрессии. Для мужчин характерна корреляционная связь депрессии с деструктивной причастностью ($r=0,26$; $p\leq 0,01$) (рисунок 2).

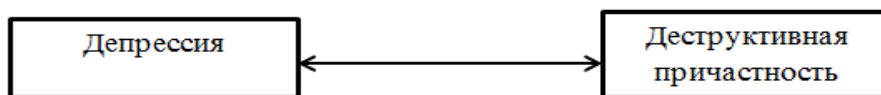


Рисунок 2 – Взаимосвязь показателей зависти в служебных отношениях и депрессии (мужчины)

Для женщин характерна связь депрессии с оценкой ситуации провокации зависти ($r=0,27$; $p\leq 0,01$), интенсивностью зависти ($r=0,31$; $p\leq 0,01$), деструктивной причастностью ($r=0,18$; $p\leq 0,05$), деструктивной непричастностью ($r=0,17$; $p\leq 0,05$) (рисунок 3).

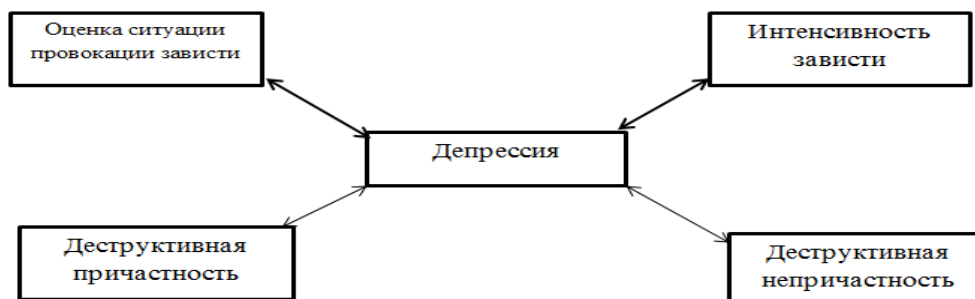


Рисунок 3 – Взаимосвязь показателей зависти в служебных отношениях и депрессии (женщины)

Заключение. Таким образом, выявлена связь депрессии и основных показателей зависти в служебных отношениях. Не установлены связи депрессии с показателями конструктивной причастности (данная стратегия предполагает тип совладания, выраженный в стремлении сотрудников активно самоутвердиться в ситуации зависти). Обнаружены гендерные различия в связи исследуемых феноменов: у мужчин депрессия связана только с поведенческим компонентом зависти, у женщин – с эмоциональным, когнитивным и поведенческим.

Список литературы

1. Бескова, Т.В. Психологические механизмы формирования зависти и ее детерминанты / Т.В. Бескова // Вестник Моск. гос. областного ун-та (Электронный журнал). – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/289>. – Дата доступа: 16.12.2014.
2. Бескова, Т.В. Психологическое здоровье субъекта зависти / Т.В. Бескова // Здоровая личность: материалы международной научно-практической конференции 21-22 июня 2012 года. – СПб.: СПбГИПСР. 2012. – С. 23–26.
3. Boone, A. L. The Green-Eyed Monster at Work: An Investigation of How Envy Relates to Behavior In the Workplace / Angela Luzio Boone. – A dissertation submitted for requirements for the degree of Doctor of Philosophy. – Virginia, George Mason University, 2005. – 111 p.
4. Фурманов, И.А. Адаптация методики «Совладание с завистью в служебных отношениях» / И.А. Фурманов, Е. Б. Микелевич // Философия и социальные науки. – 2016. – № 2 – С. 82–87.
5. Фурманов, И.А. Психодиагностика и психокоррекция личности: учеб-метод. пособие. / И.А. Фурманов, Л.А. Пергаменщик. – Минск: Народная асвета, 1994. – 64 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ФИЛОСОФИИ «ВСЕЕДИНСТВА» В.С. СОЛОВЬЕВА

*А.И. Мурашкин
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Логика развития психологической мысли в контексте современных проблем эпистемологического и религиозно-мистического характера приобретает актуальное значение. Целью исследования является рассмотрение глубинных основ русского религиозного идеализма. Эта философия внесла неоценимый вклад в культуру, особенно в плане понимания проблемы воли

как одной из центральных для психологии того времени. Ее эзотерические черты и особенности требуют своего дальнейшего теоретического анализа, осмысления и обобщения.

Материал и методы. Материалом исследования служат воззрения на сознание, волю, религиозную и духовную деятельность видного представителя религиозного идеализма В.С. Соловьева [1]. При изучении его взглядов использовались формально-логические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др.) и общепсихологические методы (единство исторического и логического, восхождение от абстрактного к конкретному, биографическая аналитика, метод категориального анализа и др.).

Результаты и их обсуждение. Результатом исследования стало инновационное построение лекционного материала по курсу «История психологии». Апробация прошла в студенческой аудитории факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (специальность «Психология»). Результаты неоднократно обсуждались на международных, республиканских и региональных конференциях.

В 19 столетии теории социального преобразования общества занимали центральное место. В противовес им. В.С. Соловьевым была выдвинута волевая психологическая концепция религиозно-мистического действия. В качестве идеала общественного устройства, преодоления индивидуализма и гармоничного развития индивида он провозгласил состояние «Богочеловечества», которое не приходит само собой, а достижимо только в процессе напряженной духовной работы.

Основной идеей нового мировоззрения стала идея Софии («Души мира»). Проблема человека, считал В.С. Соловьев, может быть решена с помощью некоего мистического космического существа, объединяющего Бога с земным миром. София представляет собой вечную женственность в Боге и, одновременно, замысел Бога о мире. Этот образ встречается в Библии, но эзотерику Соловьеву он был открыт в некоем мистическом видении. Реализация Софии, ведущая к изменению психологического облика свободного человека, возможна, по Соловьеву, тройным способом: в теософии формируется представление о ней, в теургии она обретается, а в теократии она воплощается.

Теософия – дословно «Божественная мудрость». Она представляет собой синтез научных открытий и откровений христианской религии в рамках цельного знания. Это знание включает в себя эмпиризм (опытные науки), рационализм (философия) и мистицизм (теология). Только обладая «цельным знанием» можно постичь Бога как Истину, Благо и Красоту в рамках «положительного всеединства». Вера здесь не противоречит разуму, а дополняет его.

Теургия – дословно «Боготворчество». Речь идет о мистическом восхождении к «Первоединому» (Богу). Сам акт творения, преображающий хаос, разрозненный мир в космос, есть длительный процесс мистического соединения лучезарного небесного существа Софии с земной реальностью, материей мира. Можно утверждать, что теургия – это очистительная практика, без которой невозможно обретение истины. В ее основе лежит культивирование христианской любви как отречение от самоутверждения ради единства с другими. Стремясь к универсальному синтезу науки, философии, психологии, религии, В.С. Соловьев создает возможность «цельного знания». Вместе с «цельным творчеством» это и образует «цельную жизнь» индивида. Одним из средств к ее достижению является магия любви, эстетическое творчество как высшая форма психического общения с высшим миром путем внутренней творческой деятельности.

Теократия – дословно «власть Бога»; это то, что люди религиозные называют совершенным строем. Идеалом Соловьева является свободная теократия — высшая цель развития христианского государства и нормального общества, где свершилось единство духовной и светской власти, личности и государства. В основе подобного государства должны лежать духовные принципы, и оно должно иметь не национальный, а вселенский характер. По мысли Соловьева, очищение и возрождение мира должно быть проявлением свободы воли Запада и Востока. С позиций экуменизма мыслитель видит задачу христианства в примирении Запада и Востока. По его мнению, Россия достаточно показала католицизму свои силы в борьбе с ними, – теперь ей предстоит показать им свою духовную силу в примирении.

Начиная с 90-х годов, категория свободной теократии все реже используется В.С. Соловьевым и заменяется понятием христианского государства. Высшими религиозными интересами такого государства являются: распространение христианства в мире, мирное сближение народов, а также устройство в каждом народе общественных отношений и психологического климата в соответствии с христианским идеалом. От церкви государство получает высшую

цель и положительный смысл своей деятельности. В.С. Соловьев подчеркивает, что церковь по своей природе учреждение наднациональное и должна вообще иметь власть независимую и стоящую выше власти государства. Церковь не вмешивается в государственные и экономические дела, но дает государству и земству – гражданскому сообществу высшую цель и безусловную норму их деятельности. При этом в отношениях христианского государства и церкви действует принцип различения двух сфер жизни: религиозной и политической. Совместные усилия церкви и государства приводят к тому, что государство, следуя христианским началам жалости и сострадания, создает материальные предпосылки для общественного развития, церковь же заботится о внутреннем духовном и нравственном исправлении психологии человека. Государство, возвышая религию над собой, тем самым освобождает общество от государственного всевластия, и образует свободное самодеятельное общество. Союз двух властей, по мнению мыслителя, чреват и возможными расхождениями. Поэтому требуется третья сила, способная осуществить внутренний, нравственно-психологический надзор за царем и первосвященником, так как внешние ограничения несовместимы с достоинством первосвященнического авторитета и царской власти. Такой силой является пророк как «вершина стыда и совести народа». Мистический «истинный пророк» есть общественный деятель, безусловно, независимый, ничего внешнего не боящийся и ничему внешнему не подчиняющийся. Он носитель безусловной свободы, совести и власти, которая не может принадлежать толпе и демократии. Он, с одной стороны, первая власть, а, с другой, – лишь третья, обусловленная другими властями. С точки зрения Соловьева отличие трех «служений» состоит в том, что священническое главным образом крепко благочестивой преданностью истинным преданиям прошлого, царское – верным пониманием истинных нужд настоящего, а пророческое – верой в истинный образ будущего.

Заключение. В.С. Соловьев одним из первых осознал новые приоритеты и в философии, и в психологии и разработал новый подход к исследованию человека, его души и его предназначения на Земле. В представлении мыслителя, трансцендентный мир (всеединое целое, или Бог) имеет непосредственное отношение к психологизму человека, который занимает срединное (как и у Платона) положение между безусловным началом, или всеединым целым, и преходящим миром явлений, не заключающим в себе истины. Овладев «цельным знанием», человек сильной воли может достичь совершенства и состояния «Богочеловечества». Из этого понимания места и роли человека в теории Соловьева вытекает и психологическая концепция Франка, и Лосского, и других мыслителей начала 20 столетия, которые дополняют и развивают его главные мысли.

Список литературы

1. Антология мировой философии: в 4 т. / под ред. В.В. Богатова, Ш.Ф. Мамедова. – М.: Мысль, 1972. – Т.4. – С. 465–475.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

*А.П. Орлова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Глобализация, интервенция западной субкультуры, миграционные процессы, высветившие проблемы формирования этнической толерантности и этнической идентичности, реально повлияли на приоритетность этнопедагогизации образования в целях сохранения национальной безопасности общества. Это выдвигает в разряд приоритетных задач формирование личности на этнопедагогических основах. Ученые разных областей знаний издавна пытаются найти панацею в решении данной проблемы. Между тем на протяжении веков народ успешно достигал цели формирования личности на этнокультурной основе при помощи народной педагогики. В настоящее время все больше ученых признают богатейшие потенциальные возможности народной педагогики в формировании личности, о чем свидетельствуют многочисленные исследования.

Цель статьи – показать актуализацию исследования этнопедагогических основ формирования личности.

Материал и методы. Материалом послужили труды ученых, в которых рассматриваются проблемы формирования личности средствами народной педагогики. Используются методы этнопедагогического исследования.

Результаты и их обсуждение. Основоположник этнопедагогике как науки Г.Н. Волков ввел в научный оборот термин «этнопедагогизация» как «целостный процесс системного исследования, изучения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран». Этнопедагогизация обозначает процесс реализации методов, форм, опыта, идей и традиций народной педагогики в формировании этнокультурной личности. Этнопедагогизация как целостная система формирования этнокультурной личности – это организация определенной целесообразной деятельности, направленная на формирование у этнокультурной личности начал национального самосознания, уважительного и доброжелательного отношения к представителям других этносов, на развитие этнокультурной личности в трехмерном культурном пространстве, т.е. этническом, общегосударственном, мировом.

Основой этнопедагогизации является язык и этнокультура, включая этнопедагогике. Особое место в иерархической структуре этнопедагогизации целостного процесса формирования этнокультурной личности занимают взаимосвязанные и взаимодополняющие факторы, методы и средства. В структурной модели этнокультуры ученые вычлениют ряд элементов, среди которых выделяются народная педагогика, этническая психология, этноэтикет, язык, словесный фольклор, игровой фольклор, драматический фольклор.

Этнопедагогические основы формирования личности закладываются посредством реализации целостной системы средств и методов народной педагогики, воплощенных в народном творчестве. Ценность сохранения народного творчества и фольклора как базовых констант, формирования этнокультурной личности подтверждается особым вниманием мировой общественности к народному творчеству и фольклору. В частности, ученые отмечают, что фольклор – один из ценностных конструктов, несущих в себе важнейшие этнические ментальные характеристики и общечеловеческие начала. Посредством фольклора возможно оказывать воспитательное воздействие на личность человека на всех этапах социализации, что позволяет рассматривать его в качестве важнейшего средства сохранения государственной безопасности общества. Важность и приоритетность фольклора в мировом сообществе подтверждает отношение к нему крупнейших международных организаций. В частности, ЮНЕСКО занимается проблемами охраны фольклора, начиная с 1973 года. Соответственно, на государственном уровне решается вопрос о возрождении и сохранении фольклора, поскольку он обеспечивает сохранение этнической идентичности личности в поликультурном социуме. Появляются фундаментальные исследования, где на научно обоснованных основах предлагается ввести систему идентификации и документации проявлений фольклора, позволяющую оберегать аутентичность и подлинность проявлений фольклора, а также научные труды, целью которых является обеспечение сохранности народного творчества, охраны традиционных знаний и генетических ресурсов (Н.Г. Пономарева, 2004; А.С. Цыбанова, 2009; М.Х. Шебзухова, 2002).

Начиная с 80-х годов XX века проблема формирования личности в этнопедагогических исследованиях реализуется путем проведения специальных исследований идей и опыта воспитания в народной педагогике разных народов: адыгов (Б.Д. Увижева, 2007); балкарского народа (З.Ж. Кучукова, 2009); башкир (Ю.З. Кутлугильдина, 1984); белорусов (А.П. Орлова, 1998; Е.Л. Михайлова, 2009; И.С. Сычева, 2011; С.Г. Туболец, 2015); калмыков (С.А. Даваев (2000; В.А. Довданов, 2007); марийцев (И.Ш. Александрова, 2003); осетин (И.И. Бирагова, 2001); русских (И.В. Абрашина, 2005; Л.Г. Андреева, 2002; Т.Ю. Артюгина, 2004; Е.В. Белоусова, 1998; Т.И. Березина, 1998; Л.О. Володина, 2006; Е.В. Михайлина, 2014; Е.А. Рубец, 2012; Фетисова, 2004); таджиков (А. Умаров, 1998); ханты и манси (А.Б. Григорян, 1998); чеченцев (Р.М. Эхаева, 2009); народов Дагестана (Р.И. Омарова, 1998); народов Северного Кавказа (М.Ж. Зангиева, 2010). В местах компактного проживания разных народов, акцент делается на комплексное исследование народных педагогических традиций народов с целью использования положительного опыта в решении современных педагогических задач в области воспитания. Исследуется преемственность народных и научной педагогики в формировании положительных личностных качеств детей в семье (Бибахфиза Маджиддова, 2004); младших школьников (Е.В. Белоусова, 1998; Е.В. Номогоева, 2003; И.В. Абрашина, 2005); подростков (Т.В. Емельянова, 1986; О.П. Фетисова, 2004; А.Б. Григорян, 1998; З.Ж. Кучукова, 2009); старшеклассников (Р.И. Омарова, 1998); во внеучебной деятельности (А. Умаров, 1998; Н.Т. Абидова, 2010).

Место народной педагогики и фольклора в контексте формирования этнической идентичности личности рассматриваются в научных трудах в области философских наук (В.А. Вакаев, 2002). В частности, раскрытию потенциала народной педагогики, с точки зрения форми-

рования представлений об этнической идентичности личности, способствуют отдельные диссертационные исследования, касающиеся разных сторон русской народной педагогики: трудовое воспитание (Т.И. Березина, 1991, (ист. науки); Л.Г. Андреева, 2001 (пед. науки)); духовное воспитание (С.И. Тарасова, 2003; Е.А. Рубец, 2012); воспитание толерантности (С.А. Герасимов, 2004).

В контексте интересующей нас проблемы следует обратить внимание на этнопедагогические исследования, где народная педагогика выступает в качестве столпа формирования этнической толерантности (С.А. Герасимов, 2004; В.В. Гладких, 2011; Ш.С. Демисенов, 2009; Ю.В. Ламакина, 2012; А.А. Мирзаянов, 2006).

Определенную научную значимость для исследования заявленной нами проблемы имеют исследования, касающиеся идеала в народной педагогике. Здесь следует отметить исследования в области русской (Л.С. Алексеева, 2002; Л.Г. Андреева, 2002; Л.О. Володина, 2006; Е.А. Рубец, 2012) и белорусской (Е.Э. Кривоносовой (1998), А.П. Орловой (1998), В.В. Козлова (1989, филол.), Е.Л. Михайловой (2009); И.С. Сычёвой (2011) народной педагогики.

Заключение. Целенаправленный этнопедагогический анализ исследований, посвященных народной педагогике, свидетельствует о том, что современные ученые большое внимание уделяют этнопедагогическим основам формирования личности. Это подтверждает значимость и актуальность обращения внимания на народную педагогику и определяет отправную точку в стимулировании проведения дальнейших этнопедагогических исследований в данном направлении с учетом региональных особенностей поликультурного социума.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Е.В. Пахомова
Витебск, ВГМУ*

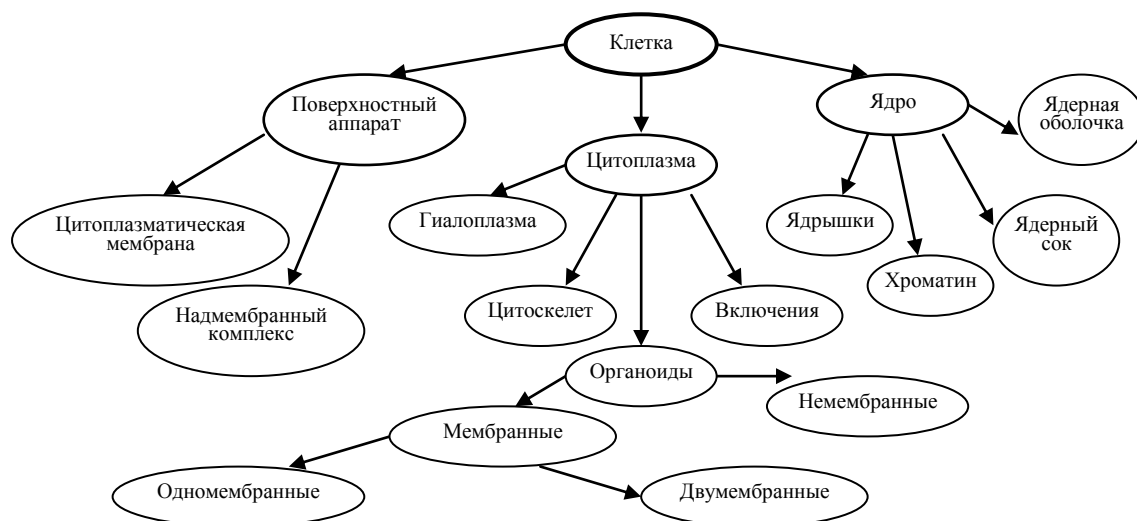
Проблема формирования мотивационной сферы личности современной молодежи в процессе обучения становится особенно актуальной на современном этапе общественного развития, когда молодых людей окружает мощное информационное поле, в котором им нелегко ориентироваться самостоятельно. В связи с этим формирование критического мышления у учащейся молодежи, основанное на универсальном умении работать с информацией (находить, отбирать, анализировать, оценивать её достоверность) является одной из актуальных задач современного образования, в том числе и на подготовительном отделении факультета профориентации и довузовской подготовки Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета.

Преподаватели кафедры биологии ФПДП широко используют на практических занятиях технологию критического мышления, развивая мотивационную сферу слушателя при непосредственном обучении, в результате чего происходит формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования. Преподаватель стимулирует интересы обучающегося, развивает у него потребность использовать полученные знания на практике, а также желание учиться, делая реальным достижение успеха в овладении предметом. Главная цель данной технологии – научить абитуриента самостоятельно добывать знания, развивать умения и навыки работы с теоретическим материалом, формировать своё мнение. Эта технология является личностно-ориентированной и позволяет решать широкий спектр обучающих, воспитательных, развивающих задач. В технологии критического мышления существует множество методических приёмов, которые направлены на то, чтобы сначала заинтересовать обучающегося, затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь обобщить приобретённые знания.

Цель – оценить значимость и эффективность применения различных приёмов критического мышления в развитии мотивационной сферы слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки.

Материал и методы. В ходе исследования были использованы прямое и косвенное наблюдение, а также теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный и обобщение многолетнего педагогического опыта работы на подготовительном отделении).

Результаты и их обсуждение. Преподавателями кафедры биологии ФПДП в процессе исследовательской деятельности была установлена роль различных приёмов критического мышления в развитии мотивационной сферы слушателей. Так, например, использование преподавателями приёма «гроздь» или как его ещё называют «наглядный мозговой штурм» на практических занятиях по биологии развивает у слушателей умение структурировать учебный материал, строить прогнозы и обосновывать их, учит их искусству проводить аналогии, устанавливать связи, развивает навык одновременного рассмотрения нескольких вариантов, столь необходимый при решении различных проблем. «Гроздь» – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Правила построения грозди очень простые: в центре доски записывается ключевое понятие, а от него рисуют стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся к соподчинённым понятиям. В итоге получается структура, которая определяет информативное поле занятия. Этот приём может быть способом мотивации к размышлению до изучения темы или формой систематизирования информации при подведении итогов, он позволяет охватить большой объём информации и способствует развитию системного мышления у абитуриентов. Например, при изучении темы «Строение клетки» с целью формирования целостного представления об структурной организации эукариотических клеток слушателям предлагается следующая графическая модель:



Развивая у абитуриентов навыки активного восприятия информации преподаватели на практических занятиях по биологии используют вопросы, на которые можно дать однозначные ответы и проблемные, требующие подробного развёрнутого объяснения, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать и обобщать. Это обеспечивает активную фиксацию ключевых моментов по ходу чтения, слушания, а при размышлении – демонстрацию понимания пройденного материала. Например, при изучении темы «Пищеварительная система» слушатели кратко воспроизводят материал, отвечая на такие вопросы, как: «Что называют пищеварением?», «Что такое питательные вещества?», «Каково строение зуба?», «Какой учёный изучал регуляцию пищеварения?», а понимание изученного материала они демонстрируют, давая ответы на следующие вопросы: «Чем можно объяснить тот факт, что человек не способен сделать подряд несколько глотательных движений?», «Почему при глотании задерживается дыхание?», «Почему после богатой белками трапезы дольше не испытываешь голода, чем после еды, состоящей в основном из углеводов?».

В последние годы на централизованном тестировании по биологии встречаются задания, требующие распознавания верных и неверных утверждений. Поэтому преподавателями кафедры биологии ФПДП подобного рода задания регулярно используются на этапе закрепления материала в ходе каждого практического занятия. Цель их применения заключается в проверке как степени усвоения материала занятия слушателями, так и их способности применять полученные знания. Преподаватели высказывают суждения и предлагают слушателям определить *верно* оно или *неверно*.

но. Например, при обобщении и систематизации знаний по разделу «Позвоночные животные» слушателям предлагается выбрать верные утверждения среди перечисленных:

- 1) эритроциты белого амура безъядерные
- 2) рёбра у лягушки озёрной крепятся к груди
- 3) правая дуга аорты ящерицы прыткой содержит венозную кровь
- 4) сердце нильского крокодила трёхкамерное
- 5) органами дыхания у синего кита являются жабры
- 6) органы выделения ушастой совы представлены тазовыми почками.

Такие задания позволяют абитуриентам не только систематизировать полученную информацию, закрепить знания, предупредить возможные ошибки, но и повышают уровень интереса к предмету, стимулируют мотивацию к обучению.

Заключение. Таким образом, приёмы технологии развития критического мышления, используемые на практических занятиях преподавателями кафедры биологии факультета профориентации и довузовской подготовки, способствуют лучшему запоминанию изученного материала абитуриентами, развитию у них познавательной деятельности, повышают их мотивацию к обучению, а также способствуют саморазвитию и самосовершенствованию, и, тем самым, служат средством реализации личностно-ориентированной направленности образования.

Список литературы

1. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 250 с.
2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: «Просвещение», 2011. – 233 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.С. Радкевич

аг. Никитиха, Никитихинский ясли/сад Шумилинского района

Дошкольный период – пора интенсивных накоплений физических, умственных и духовных сил. В это время происходит бурный рост всего организма, развитие мозга и связанное с этим усложнение процессов нервной высшей деятельности. У малыша повышается чувствительность к сигналам внешнего мира, возможность их анализа и синтеза; прокладываются новые связи в коре больших полушарий, идет усиленное накопление запаса впечатлений и представлений. И предметы ближайшего окружения, и поступки людей, и события общественной жизни по мере взросления ребенка все больше привлекают его внимание, призывают взгляды, искать объяснения, будят его воображение, мысль [2].

Ребенку дошкольного возраста свойственны специфические особенности. Склонность к подражанию, импульсивность, преобладание чувства над разумом, недостаточная способность к волевым усилиям, самоконтролю, отсутствие жизненного опыта, стремление к самостоятельности, к открытию нового – все это неперенные спутники дошкольного детства [3]. Чтобы правильно воспитывать детей, необходимо понимать и учитывать психологические и индивидуальные особенности ребенка. Возможности маленького ребенка велики, но не безграничны. Нельзя форсировать развитие без учета возможностей ребенка-дошкольника. Но и задержки в развитии также недопустимы [1].

Таким образом, проблема изучения и учета индивидуальных психологических особенностей детей дошкольного возраста на современном этапе является актуальной, в том числе и в рамках организации образовательного процесса в дошкольном учреждении, так и при организации индивидуальной работы с воспитанниками педагогами дошкольного учреждения [2].

Материал и методы. С целью изучения индивидуальных психологических особенностей воспитанников старшего и среднего дошкольного возраста нами было проведено анкетирование родителей воспитанников. Анкетирование проводилось при помощи анкеты «Мой ребенок, его индивидуальные особенности», которая включает в себя 13 вопросов открытого типа, касающихся индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста. Анкетирование проводилось в

период с 03.10.2016 г. по 13.10.2016 г. В анкетировании приняли участие 20 родителей воспитанников старшей и средней групп ГУО «Никитихинский ясли/сад Шумилинского района».

Результаты и их обсуждение. По результатам проведенного анкетирования нами были получены следующие данные. Отвечая на вопрос «Каков Ваш ребенок?» 70% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что их ребенок по характеру решительный, 30% – не очень уверенный, нерешительный. На вопрос «Общительный он или нет? Как это проявляется?» 85% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании отметили, что их ребенок общительный, 15% – не очень общительный, стеснительный. На вопрос «Какое у него любимое занятие?» 10% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании отметили, что больше всего их ребенок любит петь, танцевать, 35% – рисовать, раскрашивать; 35% – конструировать, 5% – вырезать из бумаги, 5% - собирать пазл, 10% – лепить из теста, пластилина, 15% – играть в различные дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, 5% – плетение, 15% – смотреть детские телепередачи, 5% – имеет различные интересы. На вопрос «Есть ли у ребенка, на Ваш взгляд, какие-либо способности? 90% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, дали утвердительный ответ, 10% – отрицательный. Так, из ответов, полученных на данный вопрос, видно, что способности детей проявляются в различных видах деятельности: искусство (музыкальная деятельность, изобразительная, конструирование), интеллектуальные, спортивные и т.д. На вопрос «Каково обычное состояние ребенка или его настроение?» 70% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, ответили, что обычно ребенок весел, активен, энергичен, 5% – спокоен, 25% – бывает разное настроение. На вопрос «Часто ли плачет Ваш ребенок?» 90% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, ответили, что не часто, 5% – в зависимости от обстоятельств, 5% – часто. На вопрос «Как засыпает? Как спит?» 75% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что их ребенок спит спокойно и быстро засыпает, 10% – засыпает плохо, но спит хорошо, 10% – засыпает хорошо, но спит беспокойно, 5% – засыпает плохо и спит беспокойно. На вопрос «Часто ли устает? Если «да», то почему?» 90% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что ребенок редко устает, в течении дня он бодр, активен, 10% – ребенок устает после физических нагрузок. На вопрос «Как он реагирует на неудачи?» 75% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, ответили, что ребенок, злиться, расстраивается, плачет, 15% – спокойно реагирует на неудачи, 10% – в зависимости от обстоятельств. На вопрос «Как реагирует на замечания, наказания?» 40% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что ребенок адекватно реагирует на наказания, 5% – с усмешкой, не воспринимает наказание всерьез, 10% – в зависимости от обстоятельств, 35% – обижается, расстраивается, злиться, 10% – не всегда с первого раза реагирует на наказание. На вопрос «Как у ребенка проявляется самостоятельность?» 60% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании отметили, что ребенок любит делать все самостоятельно, даже если чего-то не умеет, 25% – ребенок не очень стремится к самостоятельности, 10% – предпочитает, чтобы за него, 5% – в зависимости от обстоятельств. На вопрос «Каковы отношения со сверстниками?» 35% от общего количества родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что в совместной со сверстниками деятельности ребенок может успешно выполнять как второстепенные, так и ведущие роли, 45% – умеет организовать детей, 5% – выполняет только ведущие роли, 10% – в зависимости от обстоятельств, 5% – подчиняется другим детям.

Заключение. В заключение следует отметить, что только в результате постоянной кропотливой совместной работы родителей и педагогов каждый воспитанник сможет в полной мере раскрыть и развить свои способности и склонности, потенциальные возможности.

С этой целью родителям воспитанников необходимо постоянно поддерживать благоприятный психологический микроклимат в семье, развивать склонности и способности детей через участие в различного рода кружках, уделять должное внимание организации досуга несовершеннолетних, стараться сделать его как можно более разнообразным (рисование, лепка, конструирование, подвижные, дидактические, настольные игры, прогулки на свежем воздухе, экскурсии, общение со сверстниками, совместное чтение детских книг), осуществлять целенаправленную работу, направленную на повышение уровня познавательной активности ребенка. Воспитателям же групп учреждений дошкольного образования, в свою очередь, необходимо развивать способности воспитанников в игровой, спортивной, музыкальной, познавательно-практической, художественной, конструктивной деятельности, осуществлять тесную связь по

вопросам развития способностей воспитанников с руководителем физического воспитания, музыкальным руководителем, педагогом-психологом, руководителями кружковой деятельности, создавать и поддерживать благоприятный психологический микроклимат в детском коллективе, формировать и закреплять у воспитанников навыки конструктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками через различные совместные виды деятельности (подвижные игры, развлечения, праздники).

Список литературы

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования. – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
2. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
3. Дошкольная психология / Урунтаева Г.А. – М., 1998. – 254 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*З.Г. Руденко
Новополюцк, ПГУ*

Современные научные знания востребованы во всех сферах человеческой деятельности. Более того, становятся необходимым условием формирования конкурентоспособных специалистов, а значит, педагогическая общественность должна учитывать этот аспект при подготовке кадров. Вооружить актуальными научными знаниями специалиста в настоящее время возможно, лишь опираясь на современные технологии, среди которых можно назвать использование мобильного образования, позволяющего сочетать традиционные педагогические подходы и использовать мобильные устройства, способствующие эффективному использованию временные и прочие ресурсы педагога и обучающегося. Обзор некоторых возможностей и особенностей использования мобильного образования и является целью данной статьи.

Материал и методы. В качестве материала были выбраны элементы мобильного образования. Использовались методы, связанные с теоретическим уровнем научного познания: анализ научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме. Такие научные методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция.

Результаты и их обсуждение. Прогресс технологий в течение относительно короткого периода времени предполагает обязательный учет данного фактора в современном обучении. Поэтому использование мобильного образования является важным шагом вперед, так как предполагает использование современных технологий, а также отвечает современной педагогической парадигме. Использование в обучении мобильных устройств, обучающих программ как таковое не будет успешным априори, поскольку должно быть созвучно современным педагогическим знаниям.

Значительным преимуществом мобильного образования является беспрецедентный рост предоставляющихся образовательных возможностей в e-learning. С каждым днем появляется все больше электронных ресурсов. Вместе с тем следует отметить, что это преимущество является одновременно и недостатком, так как становится очевидным, что на данный момент наблюдается информационная перегрузка. Это не просто перегрузка информацией в целом, но избыток информации ненадлежащего качества и несоответствующей современной научной парадигме.

E-learning общий термин, охватывающий все формы электронного обучения. По существу, ключевым компонентом является использование онлайн-технологий через мобильные устройства. Контент доставляется через Интернет, аудио или видеозапись, спутниковое телевидение и съемные цифровые носители.

Одной из самых сильных сторон e-learning является использование средств мультимедиа в виде текста, изображений, анимации, видео и аудио, широкий выбор которых обогащает и расширяет возможности интерактивного обучения. Также неоспоримым преимуществом использования мобильных устройств в учебном процессе является легкость доступа к образовательному контенту, так как в настоящее время у каждого обучающегося имеется мобильное устройство. Как правило, это мобильный телефон, планшет или ноутбук. Небольшой размер и производительность данных устройств обеспечивает возможность быстрого доступа к образо-

вательному ресурсу в любое время и в любом месте. Однако названные преимущества должны быть адекватны затратам и возможностям участников образовательного процесса.

Одним из необходимых условий в e-learning является использование электронных изданий, которые содержат систематизированный материал в соответствии с областью знаний и обеспечивающие творческое овладение знаниями, умениями и навыками [1, с. 124].

Педагогическое сообщество противоречиво относится к активному использованию медиа-средств. Некоторые считают, что подход, включающий в себя предоставление инструкций о различных ресурсах, позволит совмещать разные стили обучения [2, с. 496]. В то же время другие исследователи предупреждают, что предоставление слишком большого выбора вносит неопределенность и уменьшает шансы развивать собственный индивидуальный стиль обучения [3, с. 182]. Существует также аргумент, что предоставление разнообразных медиа-средств и материалов для удовлетворения учебных потребностей и предпочтений формирует индивидуальный стиль обучения.

E-learning предполагает использование оптимальной комбинации медиа-средств для достижения образовательных целей. Акцент смещается с организатора учебной деятельности на используемые средства. Это влечет за собой большую свободу и более высокий уровень ответственности обучающихся за результат учебного процесса. Педагог выступает в роли организатора и обеспечивает обратную связь в процессе обучения, тем самым формируя диалогическое пространство и развитие необходимых компетенций. Реализуя данный процесс, педагог должен сделать адекватный выбор медиа-средства, так как в данное время существует явный переизбыток информации и некоторые ресурсы предоставляют не совсем полезную информацию, а зачастую и лживую.

Педагогу необходимо тщательно подходить к выбору медиа-средств, не только исходя из особенностей обучающего материала, но и той аудитории, на которую осуществляется педагогическое воздействие

Понимание этой концепции неразрывно связано с развитием и распространением e-learning во всех его форматах, что может быть описано как парадигма образования современных учащихся в цифровую эпоху. Ключом к использованию e-learning является подготовка с учетом потребностей всех заинтересованных сторон, но с акцентом на обучаемых.

Как мы видим, технология мобильного обучения может широко использоваться в двух направлениях: в контексте образования и подготовки кадров. В контексте образования мы наблюдаем множество способов, с помощью которых можно содействовать созданию новых, богатых, интересных и совместных сред, которые служат для поддержки обучающихся.

В плане подготовки кадров для учреждений существуют проблемы обеспечения подготовки онлайн-преподавателей и предоставления своевременной поддержки синхронной и асинхронной коммуникации. Синхронная коммуникация является особенно сложной в организации онлайн-встреч при наличии многочисленной аудитории. Изначально сложилось ошибочное представление, что выбор электронного маршрута более легкий вариант, который способен заменить диалогическое взаимодействие в образовательном пространстве. Такое представление ошибочно и не соответствует действительности, так как поддержание учебной мотивации в большей степени обеспечивается при непосредственном взаимодействии участников образовательного процесса.

В электронной среде обеспечиваются некоторые ключевые преимущества с точки зрения гибкости мобильного обучения, предполагающего выбор темпа, времени и места учащегося, но нельзя игнорировать существенные трудности, возникающие при этом.

Заключение. Таким образом, можно сказать, что современные тенденции академической мобильности обеспечивают переход процесса обучения на качественно новый уровень, ключевой идеей которого является использование более чем одного подхода с целью оптимизации обучения.

Список литературы

1. Зими́на, О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика / О.В. Зими́на. – М.: МЭИ, 2003. – 336 с.
2. Bereiter, C. Rethinking learning: Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling / C. Bereiter, M. Scardamalia. – Cambridge, MA: Blackwell, 1996. – P.485 – 513.
3. Mayer, R.E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. New York: Cambridge University Press, 2005. – 248 p.

ПРОЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*А.И. Рык
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Явление буллинга в образовательной среде все больше становится международной проблемой. После того, как D. Olweus в конце 70-х гг. провел первое изыскание по предотвращению проблемы буллинга, было сделано много исследований, которые позволили глубже понять проявления буллинга, поведение в ситуации буллинга и факторы, его вызывающие. Буллинг – сложная проблема, включающая в себя различные аспекты: личные и социальные. Согласно Kelley, человек стремится прогнозировать ситуации, которые имеют место в его социальном окружении, с целью получения контроля над ситуацией. Из этого следует, что людям свойственно приписывать ситуации буллинга различные причины и принимать ответственность за происходящее на себя или перекладывать её на других [1, 101].

По мнению D. Olweus, среди основных причин ученики выделяют желание сохранить статус в группе и соответствовать группе, а также желание доминировать над другими [2, 65]. Согласно исследованиям Y. Kim, K. Kwak, C. Lee, H. Park, U. Cho большинство жертв буллинга не знало, почему это с ними произошло. Они предполагали, что причиной буллинга могла стать их робость по сравнению с другими, а также то, что они не имеют близких друзей, или что они были слабее того, кто совершал буллинг [3, 23].

E. Roland отмечает, что причиной буллинга может стать также специфическая внешность «жертвы». Ученики считают, что причиной буллинга может стать привлекательные или напротив негармоничные особенности «жертв». Некоторые «жертвы» указывали в качестве причины буллинга его предпочтение учителем другим ученикам [4, 142].

На основе анализа исследований M.J. Prinstein, Ch. Salmivalli, Ch. Sandtr, к групповым причинам возникновения буллинга в образовательной среде можно отнести:

1. Отрицательные эмоциональные отношения и неблагоприятный психологический климат в классе.

2. Наличие неформального лидера класса с высоким уровнем агрессивности [5, 114].

V. Cohen отмечает, что отрицательный психологический климат класса, обладающий такими характеристиками отношений участников класса, как конфликтность, агрессивность, антипатия, злорадство и зависть по отношению к другим членам группы, отсутствие доброжелательности и уважения друг к другу, ранжирование на популярных и отвергнутых – создаёт предпосылки к появлению повторяющегося деструктивного конфликтного взаимодействия, которым является буллинг [5, 118].

Наличие неформального лидера класса с высоким уровнем агрессивности, был установлен и детально рассмотрен финским учёным Ch. Salmivalli. Если неформальным лидером класса является ученик с высоким уровнем агрессивности, то во взаимодействиях с одноклассниками он будет проявлять агрессию для поддержания высокого социально-группового статуса. В классе, лидером которого является агрессивный ученик, взаимодействия одноклассников строятся на основе унижения, насилия, доминирования [2, 78].

P. Уолтерс считает, что жертвами буллинга могут стать подростки со следующими личностными чертами: боязливость, неловкость, заниженная самооценка или чувство собственной неполноценности; стеснительность, необщительность, трудности в коммуникации. В то время проявлять буллинг в своём поведении к сверстникам могут подростки, которые агрессивны по отношению к своим родителям, учителям, братьям, сестрам, сверстникам; верят в свою силу; пользуются популярностью у противоположного пола («мачо»); проявляют независимость; практически не испытывают стыда и чувства вины; не склонны к проявлению эмпатии [4, 129].

Целью работы является изучение проявлений буллинга в образовательной среде.

Материал и методы. Для изучения проявлений буллинга у школьников подросткового возраста было проведено эмпирическое исследование, методическим инструментарием которого стали опросники: «Отношения со сверстниками анкета (PRQ) для детей (The peer relations questionnaire (PRQ) for children)», «Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского», «Тип ролевой виктимности», «Методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронникова», «Опросник Басса-Дарки», «Опросник Шмишека. Акцентуации характера». Методики были применены на 373 учащихся общеобразовательных средних

учреждений образования в возрасте от 13 до 16 лет, из них 185 девочек и 188 мальчиков. В качестве метода использовался теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация научных положений по проблеме буллинга. Применялся метод статистической обработки данных – дисперсионный анализ.

Результаты и их обсуждение. Для установления влияния на проявление буллинга и жертвенности у подростков в образовательной среде, был проведен дисперсионный анализ. В результате было установлено, что на эти шкалы не оказывают влияние характеристики виктимности, агрессии и акцентуированности.

При этом наблюдается незначительное влияние психологических характеристик подростков на эти шкалы. Так на проявление буллинга оказывает воздействие женственность ($p=0,012$). Это говорит о том, что на школьников подросткового возраста, для того чтобы они в своём поведении выразили буллинг, оказывает влияние степень идентификации испытуемого с женской ролью, предписываемой культурой и обществом. А также склонность к волнениям, к самооценке и самоанализу, скромность в поведении, погруженность в личные проблемы. Однако фиксация погруженности в личные проблемы и переживания не несет невротической и инфантильной природы.

На проявление «жертвенности» в первую очередь оказывает влияние депрессия ($p=0,05$), общая активность ($p=0,003$), психическая неуравновешенность ($p=0,021$). Так становятся жертвами подростки, которые бывают крайне нерешительны, не способны к принятию ответственных решений, не уверены в себе, отличительная особенность – тоскливое настроение, угнетенное состояние, мрачность и угрюмость. Такие школьники пассивны, безынициативны и недостаточно энергичны. Характеризуются медлительностью (в речи, движениях) и малоподвижностью. Имеет слабо выраженное стремление к достижениям и успехам. Фактор психической неуравновешенности таких подростков указывает на уровень дезадаптации, тревожности, потерю контроля над влечениями, стабильность, последовательность и целенаправленность поведения.

Заключение. Результаты проведённого эмпирического исследования показали, что на проявление буллинга влияет только шкала женственности, а на жертвенность в большей степени влияет шкала депрессии, общей активности и психической неуравновешенности.

Важно отметить, что существует множество причин и проявлений буллинга в образовательной среде. Главное их вовремя выявить, так как последствия буллинга оставляют глубокий след в жизни жертв и отражаются на эмоциональном и социальном развитии, на школьной адаптации, может иметь тяжелые психологические последствия.

Список литературы

1. Olweus, D. Aggression in the schools. Bullies and whipping boys / D. Olweus. – Washington D. C.: Hemisphere Press, 1978. – 194 p.
2. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do / D. Olweus. – Oxford: Blackwell Publishers, 1994. – 135 p.
3. Olweus, D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia / D. Olweus. – Oslo: Universitetsforlaget, 1987. – 102 p.
4. Roland, E. Bullying: the Scandinavian research tradition / E. Roland. 1989. – 201 p.
5. Salmivalli, Ch. Bullying and the peer group: a review / Ch. Salmivalli // Aggression and violent behaviour, 2010. – № 15. – Pp. 112–120.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМФОРТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УСПЕШНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФИОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*М.Л. Селезнева
Витебск, ВГМУ*

В современной постоянно меняющейся обстановке проблема неустойчивого эмоционального состояния человека становится одной из самых актуальных в мировой психологической науке и практике. Эмоциональная сфера является особым классом психических процессов и состояний, которые отражают непосредственные переживания индивида и воздействуют на его поведение и деятельность. Особенно это проявляется у слушателей дневного подготовительного отделения, которые испытывают значительное эмоциональное напряжение из-за неудачной сдачи вступительных экзаменов и переезда в другой город, нового окружения и самостоятельного ведения быта, новизны и неожиданности ситуации, повышенной значимости учебной деятельности и подготовки к централизованному тестированию. Всё это вызывает у абитуриента реакцию тревоги, а затем и стресса, что препятствует формированию комфортной образова-

тельной среды, которая является важным условием становления самостоятельной творческой личности, гармонично развивающейся в социуме. Психологическая комфортность образовательной среды – это состояние, возникающие в процессе жизнедеятельности слушателя, которое указывает на чувства радости, удовлетворения, испытываемые обучающимися в стенах учебного учреждения. Низкий уровень комфортности не даёт им возможности для полноценного саморазвития, заставляет их действовать согласно сложившимся стереотипам, в следствии чего формируется личность, не умеющая отстаивать свою позицию и точку зрения. Поэтому изучение проблемы комфортности образовательной среды на подготовительном отделении представляет большой интерес как для преподавателей, так и для слушателей.

Цель – выявить уровень комфортности обучения для слушателей подготовительного отделения, определить взаимосвязь между комфортностью обучения и успеваемостью абитуриентов, обучающихся на факультете профориентации и довузовской подготовки.

Материал и методы. Оценка комфортности слушателей на занятиях проводилась с помощью теста на определение напряжённости, так как данный показатель является противоположным значением комфортности. В тестировании приняли участие 50 слушателей дневного подготовительного отделения, в числе которых оказались 22 юноши в возрасте от 17 до 24 лет и 28 девушек в возрастном промежутке от 17 до 23 лет. Тест состоял из 30 утверждений, с которыми слушатели могли согласиться, не согласиться или выбрать вариант «не знаю». Результаты подверглись статистической обработке, в ходе которой были выделены пять уровней напряжённости, испытываемых слушателями («низкий уровень», «ниже среднего», «средний уровень», «выше среднего» и «высокий уровень»).

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования было выявлено, что большинство слушателей (34 человека) испытывает средний и ниже среднего уровень напряжённости, одинаковое количество слушателей (по 6 человек) испытывает низкий и высокий уровень напряжённости и 4 человека – выше среднего (рис. 1).

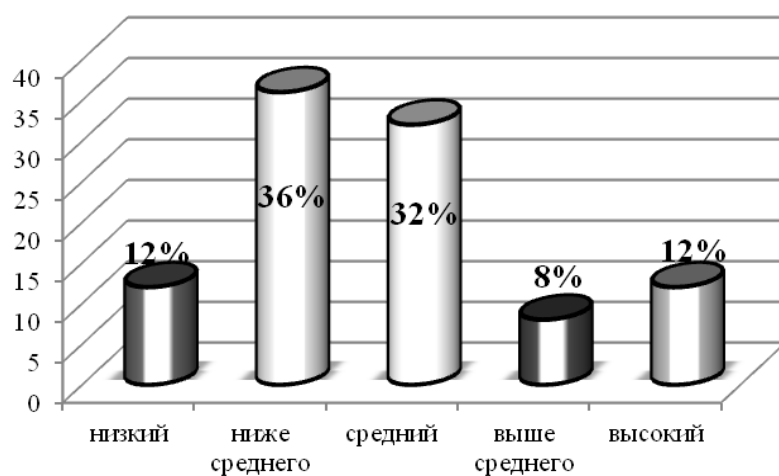


Рисунок 1 – Уровень напряжённости среди слушателей дневного подготовительного отделения

Из этого можно сделать вывод, что большинство слушателей ощущают себя достаточно комфортно в своих группах, а напряжённость связана с полученным ранее негативным опытом прохождения централизованного тестирования и предстоящей его повторной сдачей. По итогам анализа анкеты и данных промежуточного и рубежного рейтингов успеваемости по биологии можно утверждать, что средний уровень напряжённости, который испытывают слушатели дневного подготовительного отделения, не является отрицательным фактором, влияющим на их успеваемость, так как самый высокий рейтинг успеваемости имеют слушатели с уровнем напряжённости «средний» и «ниже среднего». Абитуриенты с низким уровнем успеваемости испытывают либо высокий, либо низкий уровень напряжённости. Слушатели с высоким уровнем напряжённости «опускают руки» при выполнении заданий различной сложности, не успевают усваивать учебный материал, неуверенны в себе и смущаются во время ответа перед аудиторией. А слушатели с низким уровнем напряжённости демонстрируют безразличие к крити-

ческим замечаниям преподавателя, не проявляют интерес к своим успехам и неудачам в образовательной деятельности, невнимательны на практических занятиях.

Так же во время исследования были выявлены некоторые гендерные различия во влиянии комфортности образовательной среды на успеваемость. Так, среди девушек дневной формы обучения самый низкий рейтинг по успеваемости имеют слушатели с высоким уровнем напряжённости, а среди юношей самый низкий рейтинг имеют слушатели с уровнем напряжённости ниже среднего. Была замечена ещё одна особенность: молодые люди распределились только на две группы (уровнем напряжённости ниже среднего и средний), тогда как девушки – по всем пяти группам (рис.2).



Рисунок 2. Уровень напряжённости у девушек и юношей на дневном подготовительном отделении

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что существует прямая связь между степенью психологической комфортности образовательной среды подготовительного отделения и успешностью познавательной деятельности слушателей дневной формы обучения, что находит отражение в их рейтинговой оценке знаний по предмету. Абитуриенты, находящиеся в благоприятной психологической среде, имеют более высокие показатели успеваемости, чем молодые люди с крайними значениями уровня напряжённости. Оптимизация психоэмоционального состояния слушателей не только способствует повышению качества обучения, но и помогает формировать успешную, гармоничную, всесторонне развитую личность, способную решать задачи любой сложности.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Психология социального сознания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 312 с.
2. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ 70–80-х ГОДОВ XX ВЕКА

*В.В. Тетерина, Н.А. Ракова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Сложившаяся социально-экономическая ситуация в Беларуси, дальнейшее развитие рынка труда актуализирует необходимость пересмотра содержательных основ подготовки молодежи и трудовой деятельности. Поиск путей решения данной задачи в условиях отсутствия концептуальных подходов заставляет обращаться к теоретическому наследию белорусской научной школы 70–80-х годов XX века, что позволит глубже осмыслить и оценить состояние проблемы в современной общеобразовательной школе и разработать новые подходы с учетом прогрессивных традиций прошлого.

Цель исследования – провести ретроспективный анализ проблемы трудового воспитания школьников в белорусской педагогике 70–80-х годов XX века, акцентируя внимание на тех теоретико-методологических положениях, которые могут быть востребованы современными учреждениями образования.

Материал и методы. Материалом исследования послужила научная историко-педагогическая литература, представленная работами известных в этой области ученых. В качестве методов исследования использовались: ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, логический и исторический.

Результаты и их обсуждение. В 70–80-х годах XX века в Беларуси наиболее плодотворно осуществлялись исследования в сфере подготовки подрастающего поколения к труду. Это объяснялось потребностью народного хозяйства в хорошо обученных, квалифицированных кадрах. В связи с этим на школу возлагалась особая ответственность, так как она призвана была существенно обогатить духовный мир молодежи, обеспечить единство сознания и поведения в труде. Вот почему творческие поиски учительства и научные изыскания смыкались прежде всего в сфере трудового воспитания, отличительной особенностью которых становилось стремление связать решение задач подготовки учащихся к труду с формированием целостной личности.

В 1978 году по инициативе Минпроса БССР в республике был создан научный коллектив для разработки проблемы «Воспитание у учащихся общеобразовательных школ готовности к труду в сфере материального производства». В него вошли известные в нашей стране специалисты по трудовому воспитанию, доктора наук, авторы многих книг и пособий: Ф.И. Иващенко, И.Д. Чернышенко, Я.Л. Коломинский, Ф.Г. Китунович, В.С. Серета, Н.К. Степаненков, А.И. Кочетов и члены их исследовательских групп. Силами этого коллектива подготовлены монографии, книги для учителей, родителей, учебники для школьников, методические пособия. Новым явилось стремление авторов разработать концепцию трудового воспитания с учетом социально-экономической ситуации в Беларуси в указанный хронологический период.

Иващенко Ф.И. [1] сконцентрировал внимание на психологических проблемах трудового воспитания учащихся; Степаненков Н.К. [2] – на формировании политехнической готовности школьников и ее роли в трудовом воспитании молодежи; Кочетов А.И. [3] прослеживает зависимость трудового становления школьников от сформированности интегративных качеств личности.

Особого внимания заслуживает деятельность И.Д. Чернышенко – доктора педагогических наук, профессора общепризнанного теоретика и практика трудового воспитания школьников в рамках не только республиканского, но и союзного масштаба. Его перу принадлежат более 100 научных работ, которые являлись настольными книгами лаборатории АН СССР.

Ключевым моментом научно-педагогического творчества И.Д. Чернышенко [4] стала идея воспитания гражданина-труженика, хозяина-коллективиста. Его мысль о том, что показателем гражданской зрелости человека выступает то, как он трудится, наиболее востребован современным обществом. Нельзя обеспечить готовность к труду без осознания своего гражданского долга. Вот почему он выделял в качестве одной из главных задач школы идейно-нравственную и практическую подготовку подрастающего поколения к труду.

Свой научный поиск он ориентировал на выявление дидактических условий успешной подготовки школьников к труду, разработку форм и содержания внеклассной работы по трудовому воспитанию учащихся, созданию педагогически целесообразной системы общественно-полезного труда ученического коллектива.

Оригинальность и новизна решения представленной И.Д. Чернышенко проблемы, его умение предвосхищать развитие теоретической мысли и практики привлекали внимание научной и общественной сфер. Вокруг него стали группироваться ученые, преподаватели и ассистенты, школьные учителя и студенты. Так был организован коллектив исследователей лаборатории, который работал над темой «Подготовка учащихся к труду в сфере материального производства».

Лабораторией ставились и корректировались задачи, касающиеся определения социальной структуры личности исходя из требований общества и экономики в советский и перестроечный периоды. Шел поиск средств, обеспечивающих формирование гражданина-труженика, хозяина-предпринимателя, арендатора, кооператора. Уточнялось содержание политехнических и прикладных знаний, умений и навыков школьников, которые следовало формировать в процессе обучения, а также выявлялись условия эффективной организации производительного труда школьников. Был разработан комплекс дидактических средств, способствующих экономическому, трудовому воспитанию школьников в различных видах общественно полезного производительного труда.

Остановимся подробнее на сфере интересов и наиболее значимых результатах деятельности лаборатории.

Исследование Лисициной Е.И. доказало, что становление будущего гражданина-труженика протекает успешно, если осуществляется социализация обучения. Для этого необходимо связать предмет с жизнью и тем самым обеспечить непрерывное обогащение учащихся идеями о ценности труда, формирование у них нравственных качеств, привычек и потребностей, необходимых труженику-созидателю, хозяину, общественному деятелю.

Устименко В.В. сконцентрировал внимание на определении дидактических условий и средств, которые обеспечили бы усиление политехнической и трудовой направленности уроков математики и внеклассной деятельности. Он экспериментальным путем пришел к выводу, что профессиональная мобильность будущего труженика и готовность к творческой деятельности обеспечивается использованием на уроках и во внеклассной деятельности по математике производственной информации.

Исследование Сухарева А.А. посвящено совместной деятельности школ и учебно-производственных комбинатов в политехнической подготовке старшеклассников. Интерес представляет идея создания центра, координирующего совместные действия школ и УПК, который бы анализировал технику и технологию как на предприятиях, так и в УПК, определял основные политехнические знания, которыми предстоит овладеть учащимися для работы на производствах данного региона.

Столяровой С.И. обосновывается идея о том, что для формирования творческой личности, требуется значительно расширить у школьников VI–VIII классов специальные конструкторско-технологические знания, путем организации учебного процесса таким образом, чтобы он моделировал этапы по разработке аналогичных моделей в условиях производства.

Для этого указывает Малащенко С.И. необходимо организовывать специальную подготовку учителей, и, в первую очередь, учителей черчения и трудового обучения, положить основу знания об основных тенденциях научно-технического прогресса и развития современного производства, требования к труженику.

Новизна научных поисков Тетериной В.В. заключается в разработке путей и средств включения старшеклассников в процессе трудовой и общественной деятельности в производственные и социальные отношения коллектива базового предприятия, выявления условий их воздействия на воспитание у школьников добросовестного отношения к труду.

Ключевым моментом исследования Раковой Н.А. явилась разработка механизма координации деятельности органов самоуправления ПТУ и предприятий по подготовке рабочего современного типа. Как свидетельствуют данные экспериментальной работы Грушовой Л.Д. в воспитании у школьников добросовестного отношения к труду важно использовать традиции рабочего класса.

В исследовании Левчук З.К. раскрывается диалектическая взаимосвязь между трудовым и экономическим воспитанием. Новизна ее подходов заключается в создании модели экономического воспитания сельских школьников.

Деятельность общественной лаборатории под руководством И.Д. Чернышенко получила широкий резонанс не только в Беларуси, но и за ее пределами. Она стала настоящей кузницей ученых, исследователей в решении государственно важных задач.

Заключение. Таким образом, исследование показало, что проблема трудового воспитания школьников получила наиболее основательное теоретическое освещение в белорусской педагогике 70-80-х годов XX века. Научная разработка ее основ отвечала потребностям развивающейся экономики и тем задачам, которые выдвигались перед школой в государственных документах, в материалах по народному образованию, что позволило на практике получить максимальный педагогический эффект в подготовке молодежи к труду в указанный исторический период.

Учитывая востребованность решения данной проблемы для дальнейшего развития экономики Республики Беларусь и в свете нормативных и правовых документов, принятых по средней общеобразовательной школе, научные разработки названных ученых могут стать основополагающими.

Список литературы

1. Иващенко, Ф.И. Психология трудового воспитания / Ф.И. Иващенко. – Минск: Вышэйшая школа, 1981 – 143 с.
2. Степаненков, Н.К. Политехническая основа подготовки учащихся к труду / Н.К. Степаненков. – Минск: Народная асвета, 1982. – 157 с.
3. Кочетов, А.И. Основы трудового воспитания / А.И. Кочетов. – Минск: Народная асвета, 1989. – 223 с.
4. Чернышенко, И.Д. Воспитание юного гражданина-труженика / И.Д. Чернышенко – Минск: Народная асвета, 1990. – 253 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

*В.И. Турковский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Актуальность проблемы обусловлена назревшей общественной потребностью в поисках путей взаимодействия процессов духовно-нравственного становления с профессиональной педагогической подготовкой будущих учителей-исследователей. В то же время социально-профессиональная ответственность выступает в качестве базового фактора динамичного социально-профессионального развития учителей (Л.М. Митина) и в роли одного из ведущих механизмов личностного самоконтроля.

Цель исследования – выявить факторы, влияющие на развитие социально-профессиональной ответственности как системообразующей основы формирования у студентов и магистрантов готовности к исследовательской деятельности.

Материал и методы. Материалами для проведения исследования явились курсовые и дипломные работы студентов, магистерские диссертации, научно-методические материалы Республиканского института высшей школы, научные работы по педагогике, психологии и философии. Применялись методы теоретического (сравнительно-теоретический анализ, моделирование, прогнозирование) и эмпирического (изучение и обобщение педагогического опыта учителей школ и преподавателей университета, анализ и оценка результатов подготовки будущих учителей) исследования.

Результаты и их обсуждение. Методология исследования базируется на реализации следующих подходов (В.А. Сластенин):

1. Ведущая роль придавалась аксиологическому подходу, ориентирующего на отношение к человеку как к высшей ценности общества, как к субъекту познания, общения и творчества.

2. Применялся уровневый подход, что определялось диалектической сложностью и междисциплинарным характером социально-профессиональной ответственности.

3. Приоритетное значение придавалось интеграции профессионально-педагогической подготовки личности с формированием ее этико-педагогической культуры, а также взаимодействию личностно-профессионального развития личности и коллектива с формированием у них менталитета представителей учительства как социально-профессиональной группы.

Сущность категории «ответственность» выражается в том, что она в наиболее обобщенной форме раскрывает основные стороны ответственности как многопланового морального феномена. Анализ этой категории помогает раскрыть характер взаимодействия следующих ее содержательно-процессуальных компонентов: социального; гносеологического; ценностно-ориентированного; психологического.

Теоретический анализ рассматриваемого феномена предполагает определение содержания категории «ответственность» и выявление личностной формы ее выражения. Содержание данной категории выступает как единство объективного и субъективного. Взаимодействие объективного и субъективного реализует взаимосвязь категории «ответственность» с категориями «долг», «совесть», «честь», «достоинство».

Социально-профессиональная ответственность – интегративное личностное качество представителя социальной группы учителей. Оно проявляется в базовых сферах деятельности учителя и включает следующие его ведущие личностные отношения: к учительству как социальной группе, к педагогической деятельности и к учительской профессии, к педагогическому и ученическому коллективам, к учителям и учащимся и к самому себя. Системообразующую роль среди них играют отношения к педагогической деятельности и к учительской профессии.

Обоснование актуальности рассматриваемой проблемы, раскрытие методологии ее исследования явились необходимыми предпосылками для определения ведущих направлений деятельности, формирующих рассматриваемый феномен именно как интегративное личностное качество будущего учителя.

Динамичное социально-экономическое и духовное развитие общества и государства во многом определяется уровнем сформированности у личности и социальных групп социально-профессиональной ответственности. При этом доминирующей сферой деятельности индивидов, обуславливающей их интеллектуальное, нравственное и личностно-психологическое развитие, выступает именно профессиональный труд. Досуговые занятия выступают лишь дополнительными или замещающими видами деятельности, развивающими личность и коллектив.

Содержательно-процессуальной основой становления и развития социально-профессиональной ответственности является учебно-исследовательское и профессиональное развитие учащихся педагогических колледжей, студентов и магистрантов педагогических специальностей университетов. Ее становление выступает как непрерывное личностно-профессиональное развитие и формирование менталитета будущего учителя. Целенаправленный и динамичный характер личностно-профессионального развития обеспечивают следующие факторы: профессиональное развитие субъекта педагогической деятельности; формирование эффективного индивидуального стиля профессионально-педагогического труда; развитие профессионального самосознания личности как представителя социальной группы учителей (В.А. Сонин).

Ведущая цель непрерывного профессионального роста учителя – становление учителя как исследователя, формирование основ его научно-педагогической компетентности. Эта цель адекватна логике самодвижения этапов профессионального развития учителя (И.Ф. Харламов). Непрерывный профессиональный рост учителя приводит к доминированию в его педагогической деятельности именно исследовательски-творческого вида. При этом, значимость вышеуказанной цели обусловлена природой педагогической деятельности, ее противоречивостью, многофакторностью, необходимостью длительного времени для формирования личностно-профессиональных качеств, для преобразования развития – в саморазвитие, обучения и воспитания – в самообучение и самовоспитание.

Необходимо установить ключевые компетенции (А.В. Хуторской), которые по своим содержательным характеристикам и направленности являются междисциплинарными, а в хронологическом аспекте выступают начальным этапом формирования исследовательской готовности будущих учителей. Нами вычленены группы ключевых исследовательских компетенций, необходимых для овладения будущими учителями-исследователями. К ним относятся компетенции: философские; общенаучные; теоретико-методологические; конкретно-научные (педагогические); компетенции в проведении педагогических исследований; методико-технологические.

Заключение. Системообразующий фактор развития социально-профессиональной ответственности – непрерывное совершенствование исследовательско-творческих направлений, методов и форм образовательно-воспитательной деятельности студентов и магистрантов. Результативность влияния этого фактора обусловлена, во-первых, сформированностью у будущих учителей исследовательского подхода к организации учебно-воспитательной работы со школьниками. Накапливание опыта применения исследовательского подхода формирует у студентов и магистрантов умения и навыки теоретического анализа педагогической действительности, а также умения и навыки ее оптимального практического преобразования. Во-вторых, результативность влияния вышеуказанного фактора увеличивается при условии владения студентами основами исследовательской компетентности, включающей теоретическую и практическую готовность к проведению педагогических исследований. Реализация вышеуказанного фактора способствует формированию инновационной направленности личности будущего учителя и его креативной культуры.

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*М.Ю. Ширяева
Минск, БГМУ*

В современном мире успешная профессиональная деятельность человека напрямую зависит от непрерывного совершенствования и повышения образовательного уровня. Интенсивное социально-экономическое развитие страны и научно-технический прогресс предъявляет все более высокие требования к профессионально-личностному росту населения, что в свою оче-

редь, предполагает всеобщее непрерывное образование взрослых людей. На сегодняшний день дополнительное образование взрослых становится одним из приоритетных направлений развития педагогической науки и практики XXI века.

Цель данной работы – анализ современной системы дополнительного образования взрослых РБ.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные публикации по вопросу развития и становления дополнительного образования взрослых. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы; обобщение отечественного и зарубежного опыта организации методической подготовки будущих учителей химии.

Результаты и их обсуждение. На сегодняшний день в Республике Беларусь дополнительное образование взрослых представляет собой развивающуюся систему с широким спектром образовательных программ и перманентным расширением участников образовательного процесса. В нашей стране оно представлено формальным образованием (высшее, последипломное, повышение квалификации и др.), неформальным и информальным (неорганизованным). Формальным образованием занимаются в основном государственные учреждения и организации: институты повышения квалификаций и переподготовки кадров, институты развития образования, центры занятости, Академия последипломного образования. К неформальному образованию относятся: внутрифирменное обучение, работа в проектных группах, получение консультационной помощи специалистов, участие в научно-практических и международных конференциях и семинарах, научно-методические публикации. Информальное образование – информационные часы, беседы, рабочие собрания, культурно-просветительские мероприятия.

Государственные учреждения образования взрослых в Республике Беларусь представлены преимущественно учреждениями повышения квалификации и переподготовки кадров, которые остались основными поставщиками услуг для специалистов, в особенности работающих в государственном секторе экономики. Система учреждений повышения квалификации структурирована по ведомственному признаку, подчиняется соответствующим министерствам и является преимущественно государственной. Их целевые группы – педагоги, врачи, медицинские работники, госслужащие, специалисты учреждений культуры, социальной сферы и т.д. Это, как правило, специалисты, затраты на повышение квалификации которых покрываются за счет бюджета. Для представителей многих профессий периодическое повышение квалификации является обязательным, сроки и продолжительность обучения регламентируются соответствующими нормативными документами.

Негосударственные учреждения дополнительного образования взрослых разделяется на коммерческие и некоммерческие, имеют вневедомственный характер и в значительно большей степени ориентированы на расширение спектра услуг за счет программ неформального обучения. Коммерческие организации предлагают приобретение дополнительных профессиональных квалификаций. Они занимаются развитием социальных компетенций (например, работа в команде, распределение ролей в группе) и по некоторым специфическим профессиональным навыкам (например, тренинг для коммерческих агентов).

Таким образом, в целом к общим особенностям дополнительного образования в негосударственных учреждениях относятся: ориентация на результат; принцип добровольности участия; отсутствие четких границ сроков обучения (в частности, в Беларуси преобладают краткосрочные образовательные курсы); многообразие учебных программ, несопоставимых между собой.

Образование взрослых в некоммерческих негосударственных организациях направлено, прежде всего, на развитие социальных и гражданских компетенций. Их программы обучения и просвещения адресованы лидерам общественных и политических движений, партий, профсоюзов и т.д., социально незащищенным, людям третьего возраста.

Сегодня в Республике Беларусь существуют разнообразные программы, направленные на дальнейшее эффективное развитие образования взрослых: концепция государственной программы развития дополнительного образования взрослых и государственная программа занятости населения, которые направлены на опережающее обучение; на открытие новых обучающих курсов с оперативным обновлением содержания учебных программ и привлечение современных образовательных инновационных технологий; создание образовательной инфраструктуры и усовершенствование материально-технической базы; на обеспечение социальных гарантий слушателям.

Чипинский Э.Е. указывает следующие задачи, которые решает образование взрослых в Республике Беларусь: расширение возможностей на рынке труда в изменяющихся социально-экономических условиях; обучение резерва кадров; наполнение рынка труда кадрами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности; содействие компетентному и эффективному участию личности в жизни общества, в развитии творческих способностей и инициатив; формирование, стимулирование и удовлетворение потребностей населения в постоянном самосовершенствовании; обогащение знаний, умений и навыков, необходимых взрослому как ответственному субъекту социальной деятельности [2, с. 8].

Заключение. Образовательные программы дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь в основном направлены на повышение квалификации работников; переподготовку кадров; стажировку работников; специальную подготовку; обучение в организации; совершенствование возможностей и способностей личности; подготовку лиц к поступлению в учреждения образования Республики Беларусь.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 №243-З. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Чипинский Э.Е. Образование взрослых: профессиональное обучение рабочих (служащих) / Э. Е. Чипинский. – Минск: Информационно-правовое агентство «Регистр», 2008. – 186 с.