



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ИННОВАЦИИ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Выпуск 2

Гомель 2020

Учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**ИННОВАЦИИ
В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

Сборник научных статей

Основан в 2017 году

Выпуск 2

Электронное научное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2020

ISBN 978-985-577-611-7

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

УДК 31.7: 001.895

Инновации в социально-гуманитарных науках [Электронный ресурс]. Выпуск 2: сборник научных статей / редкол. : А. П. Грахоцкий (гл. ред.) [и др.]; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Электронные текстовые данные (1 файл : 2,34 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. – Системные требования : IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: [http:// www.gsu.by](http://www.gsu.by). – Заглавие с экрана.

Во втором выпуске издания содержатся статьи по актуальным проблемам психологии, педагогики, юриспруденции, написанные учеными Республики Беларусь и зарубежными авторами.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, студентам, магистрантам и аспирантам.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

А. П. Грахоцкий (главный редактор), В. А. Бейзеров, В. Н. Дворак,
Ю. И. Колысник-Гуменюк, О. Н. Мельникова, И. И. Эсмантович

Рецензенты:

доктор педагогических наук В. В. Чечет,
кандидат педагогических наук Е. В. Осипенко,
кандидат юридических наук Ж. Ч. Коновалова,
кандидат психологических наук Ю. А. Шевцова

ГГУ им. Ф. Скорины
246019, Гомель, ул. Советская, 104,
тел. (232) 57-16-73, 57-75-20
<http://www.gsu.by>

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

Е. Н. Алтынцева,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой андрагогики, Институт повышения квалификации и переподготовки, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь, elenkaaltyn@gmail.com

А. А. Дерюгин,

магистр психологических наук, преподаватель кафедры андрагогики, Институт повышения квалификации и переподготовки, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь, a.dieriughin@mail.ru

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье раскрыты особенности системы дистанционного образования. Проанализированы преимущества внедрения онлайн-технологий с позиции обеспечения прав участников образовательного процесса. Выделены проблемы и перспективы реализации компонентов дистанционного обучения в системе высшего образования Республики Беларусь.

Ключевые слова: дистанционное образование, права участников образовательного процесса, онлайн-технологии.

Важнейшими технологическими и социальными последствиями информатизации и компьютеризации жизни человека являются появление цифрового общества и информационной среды. Для них характерно увеличение роли информации, знаний и информационных технологий в жизни человека; преобладание числа людей, занятых информационными технологиями; нарастающая информатизация общества [1]. Наличие огромного потока информации в жизни каждого человека вызывает необходимость развития у него критического мышления, формирования и развития информационной культуры, позволяющей успешно адаптироваться в цифровом обществе и информационной среде, способности самостоятельно структурировать свой образовательный путь.

В этой связи актуализируется вопрос о месте и роли образования в информационной среде, необходимости внесения изменений в образовательный процесс, который перестал носить только аудиторный характер и постепенно начал формироваться и развиваться в дистанционной форме. «Появление дистанционного образования, по мнению И. А. Тавгеня, является закономерным процессом, ответом на кризис мировой системы образования, который призван решить одну из важнейших задач, стоящих перед образовательной сферой, – обеспечение права человека на образование и получение информации» [2].

Кризис классических форм обучения, который выражается в трудности получения всеми желающими необходимого уровня образования, отставание получаемых знаний от уровня развития технологий, специфичность образования получаемого в отдельном учебном заведении, начал проявляться в конце XX века [2]. Способом разрешения кризиса стало появление новой формы получения образования – дистанционная. Ее зарождение началось в 70-е годы XX века в Европе и в США. В это время появились первые дистанционные образовательные программы, проводились первые исследования, оценивающие их эффективность [2]. За полувековую историю развития дистанционного образования открылись курсы в большинстве высших учебных заведений мира, сформировались принципы дистанционного обучения, средства, методы и техники обучения, что свидетельствует о возросшей необходимости потребителей образовательных услуг в дистанционном образовании, с одной стороны, а с другой – о преимуществах дистанционных моделей образования над традиционными для учреждений образования.

Под **дистанционным образованием** следует понимать синтетическую, интегрированную форму обучения, базирующуюся как на использовании традиционных, так и информационных технологий [2].

Классические очная и заочная формы получения образования в том понимании, в каком они действуют с середины XX столетия, безусловно, проявляют сегодня ряд недостатков, к которым следует отнести дискретность образования, низкий уровень самостоятельности студентов, ограниченность обратной связи с преподавателем. Кроме того, традиционные формы обучения не могут в полной мере обеспечивать соблюдение прав человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации или ограниченного особыми объективными социальными

обстоятельствами, среди которых можно выделить длительное пребывание в учреждениях здравоохранения, заболевания, ограничивающие самообслуживание и самостоятельное передвижение человека, прохождение срочной воинской службы, отсутствие возможности оплаты образования и другие.

Анализ результатов научных исследований проблемы дистанционного образования и опыт внедрения онлайн-технологий в образовательный процесс позволяют выделить ряд преимуществ дистанционного образования.

Неоспоримую значимость имеет **социально-правовой эффект** организации дистанционного образования. Посредством онлайн-обучения обеспечиваются равные возможности для получения образования; информация доступна для различных социальных групп независимо от места их проживания, состояния их здоровья, материального положения.

Еще одним важным социально-правовым эффектом дистанционного образования является соблюдение гендерного баланса и принципа недискриминации. В процессе опосредованного общения возникает меньшее количество стереотипов, конфликтов по расовому, гендерному и любым другим признакам, так как общение носит сугубо учебно-профессиональный характер, отсутствует какая-либо личная информация о студенте / преподавателе, кроме той, что необходима для образовательного процесса. Субъективная оценка не повлияет на результаты образовательного процесса, снижаются риски конфликтов слушателей с преподавателями.

Обеспечиваются права обучающихся и с позиции права выбора им удобного времени для обучения, темпа работы, возможности выбора индивидуального образовательного пути, отвечающего индивидуальным потребностям.

Посредством дистанционного образования расширяется «география» образовательного процесса. Отсутствует жесткая привязанность к месту и условиям обучения как для обучающегося, так и для преподавателя. Данная форма позволяет привлекать квалифицированных педагогических работников, территориально удаленных от высшей школы, обеспечивать академическую мобильность.

С точки зрения **педагогических преимуществ** дистанционного образования, следует выделить расширение информационных ресурсов

участников образовательного процесса, степени включенности в информационную среду, то есть расширяются источники получения информации слушателями, возможности выбора информации в зависимости от образовательного запроса и профессиональных потребностей.

Изменяется позиция обучающегося: повышается его самостоятельность в организации образовательного процесса, возможность выстраивать свой индивидуальный путь изучения дисциплин (тем и разделов дисциплин).

Дистанционное образование расширяет возможности получения дополнительного образования взрослых – повышение квалификации, прохождение слушателем обучающего курса, стажировки.

Посредством данной формы обеспечивается эффективность усвоения материала: широкий выбор онлайн-технологий, дидактических средств передачи информации повышают наглядность и эффективность восприятия информации.

Рассматривая *особенности дистанционного образования*, следует отметить следующие характеристики, выделенные А. А. Андреевой [2]:

- гибкость (обучение в удобное время, в удобном месте, в удобном темпе);
- модульность (модульный принцип обучения);
- параллельность (обучение без отрыва от производства);
- дальное действие (удаленность образовательного учреждения от обучающихся);
- асинхронность (работа участников процесса обучения по удобному для каждого расписанию);
- охват (массовость);
- рентабельность (экономическая эффективность);
- преподаватель (новая роль и функции);
- обучающийся (новые требования);
- использование новых информационных технологий (компьютерные сети, мультимедийные системы);
- социальность (устранение социальной напряженности благодаря предоставлению равной возможности в получении образования);
- интернациональность (экспорт и импорт образовательных услуг).

В то же время следует отметить и недостатки данной формы получения образования.

В процессе дистанционного образования зачастую отсутствует очное общение между обучающимися и преподавателем. С одной стороны, это исключает индивидуальный подход к предмету, снижает возможности

творческого характера педагогической деятельности. Кроме того, есть сложности идентификации участника образовательного процесса – риск включения в образовательный процесс третьих лиц для выполнения сложных заданий и контрольных работ. С другой стороны, педагогическое мастерство передачи информации преподавателем было и остается важнейшим критерием усвоения информации. Его исключение снижает эффективность передачи и усвоения информации.

В ходе дистанционного обучения обучающиеся испытывают недостаток практических занятий. Дистанционное обучение не может в полной мере обеспечить практико-ориентированный подход в образовании, что является весьма значительным недостатком в современных реалиях.

Дистанционное образование требует от обучающегося жесткой самодисциплины и ответственности. Его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося. Отсутствует постоянный контроль над обучающимися, который является мощным побудительным стимулом для лиц любого возраста.

Для разработки обучающих программ, курсов, учебных дисциплин, транслируемых в онлайн-режиме, необходимо дополнительное обучение профессорско-преподавательского состава, затраты на техническое и технологическое обеспечение. Трудности наблюдаются и в рамках политики защиты авторских прав в ходе реализации дистанционного обучения. Отсутствует единство требований к разработке и внедрению новых информационных технологий [4].

Кроме того, в ряде профессиональных сфер дистанционное образование фактически неприменимо. Невозможно качественно, на высоком профессиональном уровне обучить медицине, иностранному языку, технологии публичного выступления, актерскому мастерству в онлайн-режиме.

Анализ недостатков и достоинств дистанционного образования позволил выделить практикам три формы его реализации в зависимости от решаемых задач и потребностей участников образовательного процесса:

1. обеспечение получения образования посредством дистанционного обучения;
2. смешанное обучение, включающее в себя равномерное распределение часов между аудиторной, самостоятельной работой и обучением посредством онлайн-технологий;

3. использование отдельных онлайн-технологий и компонентов дистанционного обучения в традиционных системах получения образования.

В Республике Беларусь дистанционная форма получения образования остается развивающейся областью, требующей особого внимания, проработки и исследования.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, дистанционная форма получения образования – это вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий [3].

Активному внедрению онлайн-технологий и разработке основ смешанного обучения способствуют существующие государственные программы и нормативные правовые акты [1; 3]:

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 гг. Подпрограмма 5 «Развитие системы высшего образования» направлена на решение повышение качества подготовки специалистов, повышение конкурентоспособности высшего образования в мировом образовательном пространстве; совершенствование системы планирования и оптимизацию структуры подготовки специалистов с высшим образованием.

2. Государственная программа развития цифровой экономики и информационного общества на 2016 – 2020 годы уделяет особое внимание информатизации образования, в частности, развитию перспективных направлений дистанционного обучения, внедрение элементов мобильного образования на базе «облачных» технологий», внедрению проекта «Электронная школа».

Кроме того, в 2015 г. решением министров образования Европы была единогласно одобрена заявка Республики Беларусь о вступлении в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), что также требует активного внедрения технологий дистанционного образования в систему высшего образования Беларуси. Таким образом, развитие дистанционного образования является одним из важнейших государственных направлений развития образования в Беларуси.

В то же время данную форму получения образования реализуют четыре учреждения высшего образования Беларуси из 52: Белорусский национальный технический университет, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Полоцкий

государственный университет и Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины [4].

В рамках SWOT-анализа применения дистанционного образования в Беларуси, проведенного А. В. Богатко и М. П. Богатко в 2018 году [5], были выделены сильные и слабые стороны данной формы получения образования, возможности и риски ее внедрения (рисунок 1).

Сильные стороны	Слабые стороны
<ol style="list-style-type: none"> 1. Расширение масштабов подготовки кадров 2. Доступность получения образования для населения 3. Использование разнообразных методов донесения учебной информации 4. Возможность рационального распределения времени в процессе обучения 5. Наличие индивидуального подхода с учетом потребностей и психологических особенностей обучающихся 6. Наличие обратной связи с преподавателем (в т.ч. индивидуальное общение) 7. Гибкость в отношении того, как и когда получать образование 8. Сокращение издержек получения образования 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем 2. Высокая трудоемкость разработки курсов дистанционного обучения 3. Необходимость наличия ряда индивидуально-психологических условий (в т.ч. самодисциплина) 4. Высокая стоимость построения системы дистанционного обучения 5. Отсутствие эффективных методов ориентирования в информационном пространстве Интернет 6. Дистанционные программы не подходят для овладения профессиями, где необходимо много практики
Возможности	Угрозы
<ol style="list-style-type: none"> 1. Повышение уровня образования населения за счет доступности получения образования 2. Повышение экономических показателей страны за счет получения образования без отрыва от производства 3. Возможность получения образования на базе ведущих учреждений образования 4. Возможность реализации дополнительного образования взрослых, дополнительного образования детей и молодежи, специальное образование [2]. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Высокая конкуренция с зарубежными учреждениями образования, предоставляющими дистанционное обучение в свободном доступе в Интернете 2. Появление дистанционного обучения «низкого качества» в регионах 3. Недостаточное количество аккредитованных и сертифицированных профессиональных курсов

Рисунок 1 – SWOT-анализ дистанционного обучения в Республике Беларусь

Количество рисков и недостатков для внедрения дистанционной формы получения образования в высшем образовании республики остается значительным. Экономическая эффективность в условиях серьезной конкуренции в мировом образовательном пространстве может оказаться весьма низкой с учетом сложностей разработки данной системы и ее внедрения. Проблемы остаются и в системе профессиональной подготовки квалифицированных кадров по организации и поддержке дистанционного образования. Профессорско-преподавательский состав учреждений высшего образования зачастую не имеет необходимых компетенций для разработки и реализации дистанционных курсов и программ. Сложности остаются и в планировании и учете индивидуальной нагрузки преподавателя по разработке онлайн-технологий, требующих существенных временных ресурсов.

В то же время следует констатировать общую тенденцию в развитии высшего образования, в том числе в Республике Беларусь – снижение аудиторной нагрузки и увеличение часов для самостоятельной работы обучающихся. Без разработки и внедрения дистанционных технологий самостоятельная работа обучающихся останется неэффективной, данные часы будут реализованы некачественно.

Выходом из сложившейся ситуации видится активное включение в систему высшего образования смешанного обучения, внедрение различных онлайн технологий и форм в традиционные системы получения образования. К числу дистанционных технологий относят:

- массовые открытые онлайн курсы (публикация обучающих видеокурсов на специализированных образовательных платформах с последующим выполнением обучающимися и контролем);
- технология «перевернутый класс» или «опережающего знания» (освоение учебного материала происходит самостоятельно, а закрепление – в аудитории);
- «облачное обучение» и другие.

Наиболее эффективными и распространенными формами онлайн-обучения являются видеолекции, вебинары, презентации к лекциям, тестовые задания в онлайн-режиме, учебные видеofilмы, e-mail задания, электронные учебно-методические комплексы дисциплин, модули итогового контроля и другие.

Таким образом, внедрение дистанционных форм и технологий в образовательный процесс является важной задачей, отражающей требования и запросы современного общества в целом и потребителя образовательных услуг в частности. Выполнение данной задачи позволит реализовать в полной мере права обучающихся, расширить образовательные возможности учреждений образования, повысить академическую мобильность всех участников образовательного процесса.

Список цитированных источников

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : утверждена постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28.03.2016, № 250. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/page-1061>.

2. Тавгень, И. А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / И. А. Тавгень. – 2-е изд. – Минск : Электронная книга БГУ, 2004. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : от 13 января 2011 г. , № 243-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13, 2/1795. – 496 с. – Режим доступа: http://etalonline.by/?type=text®num=hk1100243#load_text_none_1 .

4. Дорохова, Н. А. Дистанционное обучение в Республике Беларусь в контексте Болонского процесса / Н. А. Дорохова, Л. В. Романенко // Беларусь в современном мире : материалы IX междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Гомель, 19–20 мая 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Гом. гос. техн. ун-т им. П. О. Сухого, Гомел. Епархия Белорус. православ. Церкви; редкол. : В. В. Кириенко, (гл. ред.) [и др.]. – Гомель, 2016. – С. 294–297.

5. Богатко, А. В. Swot-анализ применения дистанционного обучения в Республике Беларусь / А. В. Богатко, М. П. Богатко // Веб-программирование и интернет-технологии WebConf2018 : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–18 мая 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : И. М. Галкин (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 46–47.

INTRODUCTION OF TECHNOLOGIES OF REMOTE LEARNING AS A CONDITION OF ENSURING THE RIGHTS OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Altyntsava Alena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Andragogy, Institute for Advanced Studies and Retraining, educational institution «Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus, elenkaaltyn@gmail.com

Dziaruhin Aliaksandr – Master of Psychology, teacher of the Department of Andragogy, Institute for Advanced Studies and Retraining, educational institution «Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus, a.dieriughin@mail.ru

The article reveals the features of the distance education system. The advantages of introducing online technologies from the perspective of ensuring the rights of participants in the educational process are analyzed. The problems and prospects of the implementation of distance learning components in the higher education system of the Republic of Belarus are highlighted.

Key words: distance education, the rights of participants in the educational process, online technology.

В. А. Бейзеров,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, bejzerov@gsu.by

**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ**

Статья посвящена анализу основных качественных показателей в деятельности учреждений высшего образования в условиях интернационализации высшего образования. Рассматриваются качественные показатели деятельности учреждений высшего образования через призму институционального подхода. Описываются результаты, полученные при анализе кейсов в ряде европейских стран.

Ключевые слова: высшее образование, интернационализация, учреждение высшего образования, университет.

Для исследований в области интернационализации высшего образования обычно выбирают такие страны, как: Австрия, Германия, Греция, Нидерланды, Норвегия, Португалия и Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. Выбор стран ограничился Западной Европой, т.к. страны Восточной и Центральной Европы длительное советское прошлое еще не полностью интегрированы в европейскую систему высшего образования. Аналогичная ситуация возникла бы, если включить в исследование страны, представляющие другие континенты.

Исследование охватывает некоторые самые большие европейские страны, (такие как Германия и Великобритания), а также некоторые менее крупные страны (такие как Австрия и Нидерланды).

С точки зрения географии, исследование является довольно обширным и сравнивает страны разных регионов Европы (от Скандинавии до Южной Европы). В случае с Норвегией необходимо отметить, что эта страна не является членом ЕС, но является частью Европейского экономического пространства (ЕЭП). Это существенно, т.к. к примеру, Норвегия, являясь частью ЕЭП, участвует во внутреннем рынке, не принимая на себя полную ответственность членства в ЕС. Соглашение,

которое закладывает основы ЕЭП, дает стране право консультативного голоса в Европейской комиссии во время принятия соответствующего законодательства, но не право голоса в принятии решений, зарезервированных исключительно для государств-членов. Стратегия и методология эмпирического исследования дает возможность в полном масштабе делать выводы о высшем образовании в Западной Европе, поскольку эту выборку можно считать репрезентативной.

При выборе университетов принимались во внимание несколько второстепенных переменных УВО для того, чтобы избежать ошибок и основываясь на цели исследования.

Отобранные УВО варьируются относительно их размера, времени существования, географического положения, миссии, диапазона специальностей, образовательных программ и специфики самой организации университета.

Это привело к выбору кейсов, которые могут быть разделены на пять групп:

1. Крупные и крупнейшие национальные университеты, которые являются классическими и осуществляют подготовку и проводят исследование в широком диапазоне академических дисциплин. Это обычно старейшие университеты страны, как правило, расположенные в столице или крупных городах.

2. Более молодые и, главным образом, небольшие или средние по размерам университеты, которые также вовлечены в обучение студентов и научно-исследовательскую деятельность.

3. Обычно более профессионально-ориентированные (сконцентрированные на образовательном процессе) и менее вовлеченные в фундаментальные исследования университеты. Большинство УВО данной категории концентрируются только на своем регионе.

4. Специализированные учреждения образования, главным образом, сконцентрированные на обучении одной специальности по одной программе), либо группе смежных специальностей (к примеру, высшей школы экономики, университет транспорта и т.д.).

5. Эта группа включает т.н. нетипичные случаи, т.е. университеты, которые трудно поместить в предыдущие группы, но они были включены, потому, что, как полагаем, их изучение будет интересно из-за особого пристрастия данных УВО к интернационализации (например, открытые университеты, международные институты).

Здесь нами определяются ключевые концепции и их применение по отношению к высшему образованию. Они должны быть далее операционализированы и приведены в соответствие (адаптированы) к существующим реалиям, поскольку эти концепции и понятия все еще довольно широки, и только определенные их элементы полностью релевантны, поэтому этот факт должен быть принят во внимание в данном эмпирическом исследовании.

Основными регулятивными элементами в высшем образовании являются законодательные акты, местные нормативные документы, политические стратегии. Если более детализировать – это политика и нормативное регулирование в области обеспечения качества, финансирования и ресурсов.

Интернационализация, глобализация, европеизация являются составной частью основных законодательных и нормативных актов, которыми руководствуются в своей деятельности учреждения высшего образования. К примеру, данными актами регулируется деятельность иностранных университетов на территории данного государства. Тем не менее, достаточно часто особая национальная политика применяется по отношению к интернационализации в высшем образовании, которая, безусловно, подразумевает и учитывает идеи глобализации и европеизации. Влияние данного направления в национальной политике может быть различно по интенсивности и силе в разных странах. Особенно, если университеты имеют существенную институциональную автономию, и если данная политика не носит такого обязательного характера, как законы [\[3\]](#).

Более того, как описывалось ранее, международное, европейское и глобальное развитие может оказывать воздействие на национальную нормативно-правовую базу, которая, таким образом, со временем изменяется под воздействием развития.

Следуя линии объяснения, ведущей к первым ожиданиям от развития законодательства, нормативно-правовой базы, важно изучить изменения, происходящие на наднациональном уровне. Европейский Союз является одним из основных игроков на международных рынках на наднациональном уровне.

Необходимо учитывать несколько аспектов и уровней в отношении нормативно-правовой базы и политики. В общем, во всех государствах существует национальное законодательство, регулирующее высшее

образование. Как правило, эти нормативные акты включают определенные моменты, связанные с глобализацией, европеизацией и интернационализацией и их применением в конкретной стране. Все эти документы относятся к так называемому «национальному» уровню. Законодательные и другие нормативно-правовые акты, политика на уровне Европейского Союза, СНГ и других международных объединений стран относятся к так называемому «наднациональному» уровню. Значительным пластом для исследований являются документы, относящиеся к Болонскому процессу, а также европейские программы сотрудничества в области образования и науки.

Качество является основной ценностью и ключевым показателем в высшем образовании. Качество высшего образования обычно контролируется механизмами обеспечения качества образования, прописанными в специальном законодательстве, правилах, постановлениях и т. д. на национальном уровне. Впервые формально политика в области обеспечения качества образования возникла в начале-середине 1980-х годов, хотя и не во всех европейских странах. Европеизация, глобализация и интернационализация, безусловно, вносят свои коррективы в национальные системы контроля качества высшего образования. Прежде всего, интернационализация является одним из аспектов, который необходимо принимать во внимание при оценке качества, т. к. по умолчанию принимается утверждение, что в настоящее время образование и научные исследования высокого качества требуют наличия международного компонента и международную ориентацию. Далее, обеспечение качества образования, кроме национального, может и должно иметь международный или региональный компонент. В качестве примера можно привести совместную инициативу в области качества, которая является производным документом Болонской декларации. Совместная Болонская инициатива в области обеспечения качества образования является неформальной системой обеспечения контроля качества и аккредитации программ бакалавриата и магистратуры в Европе. Подобные инициативы должны привести к формированию международных стандартов, которые будут использоваться в системах менеджмента качества университетов Европы и мира [4].

Если данные изменения на международном, глобальном и европейском уровне продолжают оказывать влияние на системы менеджмента качества и установление международных стандартов в

области высшего образования, вероятно, что университеты окажутся под давлением регулятивного и нормативного факторов. Это заставит УВО вносить изменения и в свою политику в области систем менеджмента качества, соответственно, и в работу с абитуриентами, выпускниками и работодателями.

Университеты могут иметь (и, как правило, имеют) дополнительные источники финансирования кроме государственного бюджета. Для большинства УВО процессы интернационализации, глобализации и европеизации – дополнительная возможность получить внебюджетное финансирование и иные источники ресурсов. Основным способом по настоящее время являлось привлечение студентов, обучающихся за плату. В аспекте интернационализации, многие университеты из различных стран конкурируют на международном рынке образовательных услуг за привлечение иностранных студентов, которые могут внести существенный вклад в бюджет УВО путем внесения платы за обучение. Вторым источником финансовых ресурсов для университетов становятся международные гранты от транснациональных корпораций, фондов, или гранты, выделяемые в рамках европейских программ регионального и международного сотрудничества.

Нормативные и культурно-когнитивные компоненты, как было сказано ранее, объясняют, что нормы и ценности во многом также оказывают серьезное воздействие на деятельность учреждений высшего образования и его участников. Некоторые институциональные элементы, представляющие нормативную и культурно-когнитивную составляющие высшего образования, тесно соприкасаются и перекрывают друг друга, поэтому и рассматриваются парно. Основные институциональные элементы в данных составляющих – это изменяющиеся нормы, ценности и традиции, находящиеся под влиянием интернационализации, европеизации и глобализации.

Нормы, ценности и традиции учреждений высшего образования, согласно институциональной теории оказывают влияние на деятельность университетов и их составляющих в определенных ситуациях, также, как и традиции, сформированные в этих учреждениях. Что необходимо принять во внимание при осуществлении эмпирического исследования это среда кейсов и их история в интернационализации, европеизации и глобализации.

Существует несколько логических объяснений интернационализации в высшем образовании. Они различаются в зависимости от страны, региона и в течение времени. Последние исследования показывают, что в целом, экономическое объяснение становится более важным, но необходимо делать отличия между кооперативным и конкурентным подходами, которые используют университеты, вынужденные отвечать на вызовы интернационализации, европеизации и глобализации. Кооперация (сотрудничество) является противовесом конкуренции, в то же время эти проявления сочетаемы – одни и те же университеты часто являются одновременно и партнерами, и конкурентами. Еще один наиболее дискутируемый вопрос, является ли высшее образование общественным или частным достоянием или продуктом. Эта дискуссия связана с вопросами, возникающими в связи с применением соглашения о свободной торговле. Следовательно, эту проблему также немаловажно принимать в расчет при проведении исследований.

Качество, в смысле достижения академического превосходства, всегда являлось основной ценностью высшего образования. Тем не менее, определение и измерение качества в высшем образовании – достаточно проблемная задача. Так же, как и в случае с описываемыми феноменами (глобализацией, европеизацией и интернационализацией) не существует единого определения и подхода к качеству в высшем образовании. Дискуссии, отраженные в публикациях по данной проблеме, демонстрируют, что существует несколько аспектов качества, зависящих от рассмотрения качества как баланса вклада ресурсов, получаемых результатов и процессов.

Харвей и Грин рассматривают качество, как «исключение, совершенство, полное соответствие поставленной цели, которое можно измерить деньгами и трансформировать». Часто воспринимается, что интернационализация оказывает положительное влияние на качество высшего образования. Утверждения, связывающие интернационализацию и качество, обычно основываются на ожидании того, что международное сотрудничество и обмен студентами, преподавателями и исследователями, возведенное до критической массы будет способствовать качественным переменам благодаря обмену опытом, изучению иностранных языков, обмену идеями. На индивидуальном, проектном, институциональном и даже системном уровне международное сотрудничество, согласно мнению

исследователей, внесет свой значительный положительный вклад в качество процессов и результатов [5].

Тем ни менее, интернационализация также может негативно влиять на качество высшего образования. К примеру, если преподаватель вынужден проводить занятия на иностранном языке, которым он владеет в недостаточной степени, качество знаний, полученных студентами от данного преподавателя, будет низким.

Некоторые исследователи предложили несколько структур для выделения различий между разными дисциплинами (областями знаний) и группирования преподавателей по данным областям. Брэкстон и Харгенс, к примеру, описывают ряд подобных структур. Часто дисциплины делят на прикладные и теоретические. Также дисциплины делятся по разделу знаний, которые они изучают [2]. Бетчер говорит о необходимости классифицировать академические дисциплины по двум признакам: 1. Предмету их исследования (области знаний) и 2. Социальной структуре (операционализации). Таким образом, можно выделить четыре категории дисциплин: точные / теоретические, гуманитарные / теоретические, точные / прикладные, гуманитарные / прикладные [1].

Цели организации реализуются через ее политику, стратегии действий и развития, миссию. Общепринято, что под политикой понимается достижение определенных целей при использовании определенных средств и выборов за определенный период времени. Предыдущие исследования показали, что интернационализация в высшем образовании происходит по различным причинам и достигает разных целей. Политические подходы, описываемые в публикациях Организации по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) можно считать наиболее полными и надежными, т.к. анализируются основные факторы (экономические, политические, образовательные и культурные) в комплексе. Поэтому подходы, используемые ОЭСР, используются для операционализации целей. Они изначально использовались при описании национальной политики в подходах к интернационализации в трансграничном образовании. Тем не менее, они также могут быть полезны в описании институциональной политики и подходов к интернационализации в высшем образовании, а также национальных систем высшего образования. Интернационализация в национальной системе образования является одной из сторон трансграничного образования. Студенты, приезжающие на обучение

в определенное государство, вносят свой вклад в опыт международного сотрудничества данного учреждения высшего образования, его студентов и преподавателей. Так как оба описываемых выше проявления интернационализации тесно взаимосвязаны, очевидно, что и подходы к изучению данных проявлений будут схожи. Более того, совершенно справедливо можно утверждать, что национальная политика оказывает существенное влияние на университеты. УВО оценивают интернационализацию так же, как и правительственные чиновники, в то же время у них есть и другие причины для интернационализации. Когда речь идет о подходах к интернационализации, их описание включает анализ инструментов для достижения целей. В публикациях, изданных ОЭСР, описывается 4 политических подхода-цели. Это – гармонизация (взаимопонимание), миграция квалифицированных специалистов, повышение доходности, укрепление потенциала. Все они имеют некоторые отличительные черты. Указанные четыре подхода перекрывают друг друга и, в некоторой степени, могут рассматриваться как разные способы достижения одних и тех же целей. Данные подходы не исключают друг друга и могут использоваться совместно.

Список цитированных источников

1. Becher, T. Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines (2nd ed. ed.) / T. Becher // Buckingham [etc.] : Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001. – P. 63.
2. Braxton, J. M. Variation among academic disciplines: analytical frameworks and research / J. M. Braton // Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 11). – New York : Agathon Press, 1996. – P.182.
3. Enders, J. Higher education, internationalization and the nation state. Recent developments and challenges to governance theory / J. Enders // Higher education. – 2004. – № 47. – pp. 381–382.
4. Eurydice. Focus on the structure of higher education in Europe 2016/2017. – Brussels: Eurydice, 2018.
5. Harvey, L. Defining quality / L. Harvey, D. Green // Assessment and evaluation in higher education: an international journal. – 1993. – № 18(1). – pp. 9–34.

6. Maasen, P. Internationalization of higher education institutions in Northern Europe in the light of Bologna - rethinking Nordic cooperation in higher education / P/= P. Maasen, T. M. Uppstrøm: NIFU STEP, 2004.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION AND QUALITY INDICATORS OF UNIVERSITIES' ACTIVITY

Uladzislau Beizerau – PhD, associate professor of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, bejzerov@gsu.by

The article is devoted to the analysis of the key quality indicators in the activity of institutions of higher education in the conditions of internationalization of the higher education. Quality indicators of activity of institutions of higher education are considered through a prism of institutional approach. The results received in the analysis of cases in a number of the European countries are described.

Key words: higher education, internationalization, higher educational institution, university.

УДК 159.9:378.124

Т. В. Богданова,

кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, учреждение образования «Смоленский государственный университет», Смоленск, Российская Федерация, tanbogdan@mail.ru

ВЛИЯНИЯ СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТА «ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С КОЛЛЕГАМИ» В ОБЩЕЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена анализу роли структурного компонента «Взаимодействия с коллегами» в общей модели профессиональной идентичности педагога. На выборке из 202 учителей г. Смоленска и Смоленской области посредством специально созданного опросника (альфа Кронбаха 0,845) получены данные, проанализированные в данной статье. Выявленные корреляции позволяют судить о сильных и проблемных зонах профидентичности, предложить рекомендации по ее формированию.

Ключевые слова: профессиональная идентичность педагога, структурные компоненты, корреляция, взаимодействие с коллегами.

Актуальность исследования. Сложность задач, стоящих перед современным педагогом, требует от него значительной рефлексии, профессионального самосознания (Jenlink, 2014; Парабучев, 2005; ATL, 2015; Olsen & Buchanan, 2017; Kogan & Teichler, 2007). К настоящему времени укрепилось понимание того, что стабильная и сильная профессиональная идентичность является ключом к успеху в современной педагогической работе (Olsen, 2016; Beauchamp and Thomas, 2009; Carillo et al., 2015; Voinea & Palasan, 2014; Иванова, 2008). Этим определяется актуальность исследования профессиональной идентичности педагога.

Цель исследования – выявить степень и характер влияния структурного компонента «Взаимодействия с коллегами» в общей модели профессиональной идентичности педагога, определив сильные стороны и проблемные зоны данного компонента в деятельности современного российского школьного учителя.

Организация исследования

На основе анализа и обобщения научных источников (Эмерсон, 2010; Beijgaard, Meijer, Verloop, 2004; Healey, Hays, 2009; Woo, 2013) в ходе реализации научно-исследовательского проекта по изучению профессиональной идентичности педагога, осуществляемого учеными Смоленского государственного университета и Рижской академии педагогики и образовательного менеджмента (2013-2018 гг.), была создана модель профессиональной идентичности педагога, которая включила шесть компонентов: философия профессии, профессиональные знания и умения, профессиональные роли, профессиональное отношение к работе, сотрудничество с коллегами, поведение профессионального представительства [1].

Методы и база исследования

Для исследования экспериментальной модели использовался специально созданный опросник (А.Шпона, М. Виднере, Е. Ермолаева, Т. Богданова, С. Сильченкова), получивший по методу альфа Кронбаха показатель 0,844681, достаточный, чтобы признать его надежным. Опросник состоит из 60 суждений (по десять суждений для каждого из шести компонентов модели профессиональной идентичности), которые респондентам предложено оценить в баллах от 1 до 6 баллов.

По всем компонентам профессиональной идентичности для всех групп респондентов (учителя городских и негородских школ) и для всей выборки в целом были высчитаны средний балл, мода, дисперсия баллов, среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации, при значении которого до 33% показатель считается надежным, а вывод достоверным [2]. При помощи критерия Манна-Уитни

проведена проверка статистически значимых различий. Внутри каждого блока суждений, составленных для исследования компонентов профессиональной идентичности, и между блоками определен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Случаи значимой корреляции были подвергнуты анализу.

В исследовании приняли участие 202 учителя из школ г. Смоленска и Смоленской области – не менее 20 школ в каждой подгруппе. Выборки репрезентативны для генеральной совокупности с допустимой погрешностью 6,8% [3]. Характеристики выборки представлены в таблице 1.

Суждения опросника, предложенные для оценки в блоке «Взаимодействие с коллегами», представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Характеристики выборки

Показатель	Количество учителей	Средний возраст	Средний стаж	Образование (%)	
				высшее	ср. спец
Городские	96	46,68	22,82	97,9	2,08
Негородск.*	106	46,82	26,5	90,6	9,4
Все	202	47,00	24,58	94	5,9

*К негородским школам отнесены школы в деревнях, поселках городского типа.

Таблица 2 – Суждения опросника, предложенные для оценки в блоке «Взаимодействие с коллегами»

№	Суждения для оценки
1	Я стараюсь консультироваться с коллегами и выслушивать их отзывы о своей работе для своего профессионального развития
2	Участие в профессиональных ассоциациях, методических советах, педагогических конференциях действительно повышает мою квалификацию
3	Я активно участвую в совещаниях и в заседаниях педагогического совета школы
4	Имею опыт участия в конкурсах профессионального мастерства
5	Участие в жюри, экспертных советах, аттестационных комиссиях не разрушают искренних и конструктивных отношений с коллегами
6	Я не испытываю проблем в общении с администрацией и контролирующими органами
7	Считаю важным представлять свои идеи и разработки коллегам, в том числе из других школ
8	В дискуссии мне интересно выслушать и постараться понять мнение коллеги, даже если оно не совпадает с моей точкой зрения

Окончание таблицы 2

№	Суждения для оценки
9	Имею опыт сотрудничества с коллегами из других учебных заведений, с научно-исследовательскими лабораториями
10	Я с удовольствием участвую в совместных праздниках, поездках и других коллективных мероприятиях с коллегами

Полученные в результате опроса данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Эмпирические данные по компоненту профессиональной компетенции «Взаимодействие с коллегами»

№	Мода		Ср. балл		Дисперсия		Ср. кв. отк.		Коэфф. вариаци. (%)	
	*Г	н/Г**	г	н/г	г	н/г	г	н/г	г	н/г
1	5	6	4,76	5,06	0,50	1,12	0,71	1,06	14,89	20,93
2	5	5	4,81	4,90	0,68	1,07	0,83	1,03	17,18	21,08
3	5	6	4,78	5,10	1,26	0,86	1,12	0,93	23,55	18,21
4	1	4	3,67	3,56	3,91	3,38	1,98	1,84	53,83	51,64
5	5	6	3,86	4,56	3,00	1,94	1,73	1,39	44,83	30,60
6	5	6	4,78	4,92	0,98	1,74	0,99	1,32	20,77	26,80
7	5	5	4,33	4,47	1,42	1,76	1,19	1,33	27,51	29,64
8	5	5	4,81	5,12	1,10	0,95	1,05	0,97	21,84	18,99
9	4	5	3,95	3,97	2,40	2,77	1,55	1,66	39,24	41,91
10	5	6	4,59	5,00	1,44	1,10	1,20	1,05	26,16	21,02
Все	5	6	4,43	4,67	1,82	1,91	1,35	1,38	30,47	29,59

* городские школы

** негородские школы (поселковые, деревенские).

Было выявлено, что педагоги охотно участвуют в профессиональных ассоциациях, методических советах, педагогических конференциях, осознавая их полезность и эффективность для повышения качества своей деятельности (2 суждение). Заседания педагогического коллектива школы неременный атрибут их работы, активная позиция на них входит в их понимание своего профессионального долженствования (3 суждение). Для учителей привычно и осознаваемо значимо обсуждение с коллегами не только в формальной, но и неформальной обстановке как профессионального контента в целом, так и своих собственных профессиональных проблем, результатов (1 суждение). Отзывы коллег о работе друг друга как инструмент повышения ее качества принимается респондентами с высокой долей согласия (мода 5 у городских учителей и 6 у сельских) и единодушия (коэффициент вариации 14,89% и 20,93% соответственно по 1 суждению). Кроме того, гипотетически ожидаемые создателями опросника сложности и разногласия в оценке реципиентами 6 суждения («Я не испытываю проблем в общении с администрацией и

контролирующими органами») не подтвердились. Приятно отметить, что современная российская школа (в общей выборке участвовало более 40 школ) не является зоной острого конфликта с административными и контролирующими органами (подсчитанный коэффициент вариации 20,77% для городских школ и 26,80% для сельских позволяет достоверно опираться на усредненные данные). Полученные данные (оценка «полностью согласен» в выборке городских учителей и «согласен» в сельской выборке) свидетельствует о конструктивном взаимодействии, понимании в ведущем диалоге.

Однако есть суждения (4, 5, 9), по которым дисперсия данных ответов далека от единодушия. Коэффициент вариации в обеих выборках превышает допустимые 33%, что не позволяет считать моду достоверно отражающей мнение выборки в целом (коэффициент вариации по 4 суждению – 53,83% и 51,61%; 5 суждению – 44,83% и 30,60%; по 9 суждению – 39,24% и 41,91% в городской и сельской выборках соответственно). Это значит, что опыт участия в конкурсах педагогического мастерства имеют не многие участники опроса, как в школах областного города, так и школах Смоленской области.

Дискуссионным также оказался не столько факт участия в жюри, экспертных советах, аттестационных комиссиях (что по определению является уделом немногих), но его воздействие на межличностные отношения тех, в соответствии с чьими оценками и мнениями принимаются конкурсные решения, и теми, кто в этих конкурсах участвует. Конкуренция, а любой конкурс несет ее в своей основе, достаточно конфликтогенный фактор в любом профессиональном сообществе, педагогическое не стало исключением.

Возможность побывать на учебе или открытых мероприятиях в районных школах и областном центре у негородских учителей имеется (мода 5 по 9 суждению), а вот у городских учителей ощутим недостаток обмена опытом с другими учебными заведениями, экспериментальными площадками, научно-исследовательскими центрами (мода 4). В их учебе и обмене опытом вертикаль представлена слабо, процесс локализуется на горизонтальной площади равных участников – школ города, без выхода за его пределы.

В разрабатываемой и исследуемой общей модели профессиональной идентичности структурный компонент «Взаимоотношение с коллегами» имеет высокую корреляцию в целом – 0,784, а также статистически значимые корреляции с другими структурными компонентами модели (рисунок 2), с суждениями из других блоков опросника (рисунок 3) и между оценками суждений данного блока опросника (рисунок 1).

Обсуждение результатов исследования

Корреляция суждений внутри анализируемого структурного блока модели (рисунок 1) демонстрирует, что именно те педагоги, для кого свойственно проявлять интерес и толерантность к чужой точке зрения, стремятся к обмену мнениями с коллегами. За такую возможность они ценят профессиональные объединения, и работу в них осознают, как возможность профессионального роста, расширения границ своего знания и видения в профессии, активны в коллективных видах педагогической деятельности.



Рисунок 1 – Корреляции суждений внутри структурного компонента «Взаимодействие с коллегами»

Следовательно, толерантность в общении следует понимать не просто как желательное, но как профессионально значимое качество учителя.

Из пяти возможных корреляций в общей модели профессиональной идентичности структурный компонент «Взаимодействие с коллегами» установил 4 статистически значимых (рисунок 2): более всего он связан с системой профессиональных ролей, которые на себя принимает учитель (0,652) и поведением профессионального представительства в социуме, предписываемым себе в рамках профессии (0,602); выражено связан с понимаемым профессиональным отношением к работе (0,590) и профессиональными знаниями и умениями, осознаваемыми как необходимые (0,561). Только с пониманием назначения своей профессии, ее основополагающих позиций (структурный компонент модели «Философия профессии») этот компонент значимо не коррелирует (0,420).



Рисунок 2 – Корреляции структурного компонента «Взаимодействие с коллегами» в общей модели профессиональной идентичности

Таким образом, сотрудничество с коллегами для смоленских учителей в первую очередь актуально при выполнении многочисленных профессиональных ролей (классный руководитель, воспитатель, фасилитатор учебного процесса, соратник родителей учеников и пр.), а также своих профессиональных ролей в социуме в целом (пропагандист знаний, активный гражданин, воспитатель и пр.), а уж потом только в реализации непосредственно учебного процесса (профессиональные знания, умения и профессиональное отношение к работе), к пониманию ключевых концептов педагогической профессии он значимого отношения не имеет – эти установки задаются и принимаются личностно.

Корреляция суждений блока анализируемого структурного компонента профессиональной идентичности с суждениями из других блоков представлена на рисунке 3.

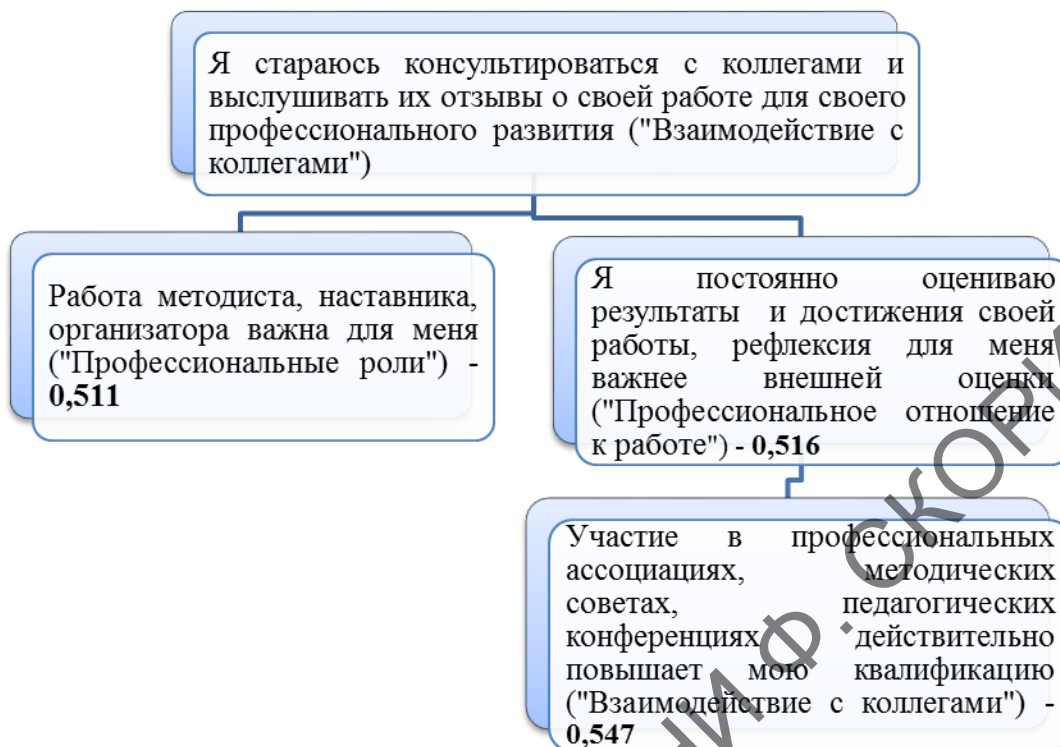


Рисунок 3 – Корреляция суждений блока «Взаимодействие с коллегами» с суждениями из других блоков модели профессиональной идентичности педагога

Из выявленных корреляций следует, что взаимодействие с коллегами важно для тех учителей, кто активно реализует роль наставника, методиста, организатора. При этом отзывы коллег служат для педагога не конечным результатом оценки его деятельности, а отправной точкой для самоанализа и профессиональной рефлексии. Такие учителя не боятся любой оценки коллег, не полагаются исключительно на чужое мнение, но уважительное отношение к нему считают важным профессиональным качеством и стимулом к профессиональному росту. Именно поэтому они стремятся к участию в профессиональных объединениях, активны в их работе. Все это свидетельствует о важности развития навыка эффективной профессиональной коммуникации в перечне компетенций современного учителя.

Выводы

1. Система и характер установившихся связей в педагогическом сообществе в большой степени оказывает влияние на разные компоненты профессиональной идентичности учителя: профессиональные роли, знания и умения в профессии, отношение к работе, поведение профессионального представительства в социуме.

2. Система и контент профессиональных связей учителей, в первую очередь, определены теми профессиональными ролями, которые предписывает себе учитель в границах школы и социума в целом, а потом только теми знаниями и умениями, отношением к процессу, которые осознает, как профессионально необходимые. Ключевые концепты педагогической профессии («философия профессии») задаются и принимаются личностью индивидуально, с коллективными формами взаимодействия в профессии их значимой корреляции не выявлено.

3. Слабым звеном в профессиональном пространстве современного школьного учителя является практически не реализованная возможность сотрудничества с коллегами из других образовательных учреждений – колледжей, вузов, научно-исследовательских институтов и лабораторий. Обмен опытом и взаимодействие по решению педагогических проблем, актуальных для современного общества, ограничены только линией горизонтали – только на уровне школьного образования. Если для учителей сельских школ линия вертикали представлена возможностью получения информации о работе школ областных, то городские учителя «варятся» почти исключительно только в своей среде, профессиональные связи с учеными, исследователями, коллегами из педагогических и иных вузов не налажены.

4. Требуется научных и административных перемен содержание и характер организации конкурсов педагогического мастерства. Оценка возможности и реальности участия в них вызвала у участников опроса в обеих подгруппах самую противоречивую оценку. Наиболее выраженный разброс мнений в среде негородских учителей, свидетельствующий в пользу того, что при существующем положении многим педагогам, и в особенности учителям из небольших населенных пунктов, представляется нереальным на равных состязаться в этих конкурсах с городскими и столичными педагогами, за которыми стоит большой административный и материальный ресурс. Таким образом, педагогическое мастерство получает по преимуществу «областную» и «столичную» прописку, что, представляется, отражает не реальную картину, а проблемную зону педагогического пространства России.

Практические рекомендации

1. Необходимо внесение изменений в систему организации и предъявляемых требований в конкурсах педагогического мастерства. Существующая система дискриминирует учителей из сельской местности, небольших населенных пунктов

2. Требуется повышение объективности критериев для оценки и усиление «обратной связи» участников и экспертов конкурсов педагогического мастерства, широкое обсуждение регламентирующих конкурсы документов и детальный публичный анализ их результатов.

3. Рекомендуются включение в курсы повышения квалификации и систему подготовки педагогических кадров занятий/тренингов коммуникативных навыков, акцентированных на повышении толерантности в общении, как базы для навыков эффективных форм взаимодействия в профессиональной среде.

Список цитированных источников

1. Профессиональная идентичность педагога: сравнительное международное исследование: коллективная монография / Смоленский гос. университет; под ред. Н. П. Сенченкова, А. П. Шпоны. – Смоленск : Из-во СмолГУ, 2016. – 214 с.

2. Спириин, А. А. Общая теория статистики : учебник / под ред. А. А. Спирина и О. Э. Башиной. – М.: Финансы и статистика, 1996. – С. 70.

3. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы [Электронный ресурс] / В.А. Ядов. – Режим доступа: http://socialorthodox.info/materials/5_3_Jadov_v_a_sociologicheskoe_issledovanie_metodologija_programma_metody.pdf. – Дата доступа: 15.12.2017.

THE EFFECTS OF THE STRUCTURAL COMPONENT «INTERACTION WITH COLLEAGUES» IN THE GENERAL MODEL OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE TEACHER

Bogdanova Tatyana – PhD of Philology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, educational establishment «Smolensk State University», Russian Republic / tanbogdan@mail.ru

The article is devoted to the analysis of the role of the structural component «Interactions with colleagues» in the general model of the teacher's professional identity. On a sample of 202 teachers in the city of Smolensk and the Smolensk region, through a specially created questionnaire (Cronbach's alpha 0.845), the data analyzed in this article were obtained. The revealed correlations make it possible to judge about the strong and problematic areas of professional identity, to offer recommendations for its formation.

Key words: teacher's professional identity, structural components, correlation, interaction with colleagues.

В. А. Брилёва,

кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, brivero@tut.by

НАПРАВЛЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗОВ В ОБЛАСТИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена анализу направлений международного сотрудничества Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины в сфере прав человека. Рассматриваются основные показатели сотрудничества в сфере содействия более широкому пониманию и уважению прав человека и международного гуманитарного права. Представлены качественные и количественные результаты по результатам международного взаимодействия в 2018-2019 гг.

Ключевые слова: международное сотрудничество, права человека, междисциплинарные исследования, образование в сфере прав человека.

В декабре 2017 года между Гомельским государственным университетом имени Франциска Скорины и Институтом гуманитарного права и прав человека имени Рауля Валленберга (ИРВ) при Лундском университете (Швеция) был подписан Договор о сотрудничестве, целью которого является содействие более широкому пониманию и уважению прав человека и международного гуманитарного права. За прошедший период с момента подписания договоренностей были достигнуты весомые показатели по следующим направлениям:

1. Увеличение количества качественных курсов по правам человека (или дисциплин, в фокусе которых права человека и гендерные аспекты).

2. Повышение качества и улучшение доступности научно-исследовательских продуктов в области прав человека и гендерного равенства, пригодных для использования, например, в диалоге по вопросам государственной политики, формальном и неформальном образовании.

3. Усиление взаимодействия между академическим учреждением и факторами гражданского общества по соответствующим категориям прав человека и гендерного равенства.

4. Расширенный доступ к образованию по правам человека и гендерному равенству и исследованиям для европейских, региональных и белорусских исследователей и студентов.

В контексте первого направления сотрудничества, юридический факультет ГГУ им. Ф. Скорины обеспечивает преподавание следующих курсов по правам человека для студентов и магистрантов: «Международная и национальная система защиты прав человека» для магистрантов 2-го года обучения; «Права человека» для студентов специальности «Правоведение»; «Права ребенка» для студентов специальности «Психология/Социальная педагогика»; «Основы права, права человека» для студентов специальностей «Программное обеспечение информационных технологий», «Физическая культура», «Психология/Преподаватель психологии»; «Гендер и право» для студентов специальности «Правоведение»; «Правовое регулирование миграции» для магистрантов 2-го года обучения.

Кроме того, в следующие курсы включены вопросы прав человека и /или гендерного равенства: «Общая теория права», «Конституционное право», «Административное право», «Международное публичное право», «Международное гуманитарное право», «Адвокат в уголовном процессе», «Адвокат в гражданском процессе», «Служебное право», «Трудовое право», «Гражданское право», «Уголовное право», «Право социального обеспечения», «Гражданский процесс», «Уголовный процесс», «Право интеллектуальной собственности» и др.

Применительно к «Расширению возможностей доступа к правам человека студентов» проведено студентами анкетирование курсов «Общая теория права», «Международное публичное право».

Второе направление сотрудничества с ИВР «Повышение качества и улучшение доступности научно-исследовательских продуктов в области прав человека и гендерного равенства» обусловило следующие результаты и соответствующие им показатели:

- расширение возможностей и улучшение знаний, навыков и установок преподавателей и студентов для проведения исследований по соответствующим вопросам прав человека и гендерного равенства;
- улучшение возможностей, знаний, навыков и позиций библиотекарей в ходе поддержки преподавания и обучения в области прав человека, исследований и информационно-пропагандистской деятельности.

Показателями указанных выше результатов стали 23 исследовательских продукта в области прав человека и гендерного равенства (в том числе

аспектов гендерного равенства) ППС кафедры теории и истории государства и права, а также ряд публикаций студентов и магистрантов.

В 2018 году на юридическом факультете было создано три междисциплинарных и / или мультидисциплинарных исследовательских продукта в области прав человека и гендерного равенства. По кафедре теории и истории государства и права:

– «Теоретические и прикладные аспекты обеспечения прав людей с инвалидностью в Республике Беларусь» (авторы: В.А. Брилёва, Т.В. Сенькова, Л.Е. Можаяева, Е.И. Усова, Е.А. Ярошевич, Н.И. Исайчикова);

– «Гендерная криминология: понятие, структура, содержание» (авторы: А.Э. Набатова, И.М. Сеница, Е.И. Пасовец, Т.П. Афонченко).

По кафедре гражданско-правовых дисциплин: «Обеспечение прав мигрантов в процессе интеграции в принимающее сообщество» (авторы: Н.В. Копыткова, И.И. Эсмантович, Ж.Ч. Коновалова, А.Г. Злотников, Е.А. Западнюк).

В 2019 году на юридическом факультете проводится междисциплинарное и / или мультидисциплинарное исследование в области прав человека и гендерного равенства: «Обеспечение равного доступа к образованию» (авторы: В.А. Бейзеров (ГГУ Скорины), А.П. Грахоцкий (ГГУ Скорины), Л.А. Краснобаева).

3 и 4 июня 2019 г. заведующая отделом обслуживания и хранения книжных фондов библиотеки ГГУ им. Ф. Скорины Егорова Наталья Витальевна участвовала в семинаре, который проходил на базе библиотеки факультета международных отношений БГУ. Благодаря ведущим семинара Лене Олссон, старшему советнику Института прав человека и гуманитарного права им. Рауля Валленберга по развитию библиотек и информационных ресурсов, и Зузане Залановой, директору отдела европейского офиса Институт Рауля Валленберга, встречи были насыщены презентациями, практическими занятиями, обменом опытом, обсуждениями общих проблем и трудностей, дискуссиями по максимальному использованию ресурсов в области прав человека как внутри, так и за пределами библиотек.

Следующие учебно-методические и научно-исследовательские продукты по правам человека и гендерному равенству в 2018-2019 гг. распространены в печатном виде или онлайн-формате: ЭУМК по курсу «Общая теория права», автор-составитель В. А. Брилёва (раздел - «Человек, общество, право»); ЭУМК по курсу «Конституционное право зарубежных стран», авторы-

составители В. А. Брилёва, А. П. Грахоцкий, Т. В. Сенькова (раздел - «Конституционные основы правового статуса личности»); Практическое пособие «Организация и деятельность адвокатуры» автор-составитель Т. В. Сенькова; ЭУМК «Права человека», автор-составитель Е. М. Караваева; Сборник международной научно-практической конференции «Пути совершенствования досудебного производства в уголовном процессе» (Гомель, 20–21 сентября 2018 г.); Электронный сборник Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения прав людей с инвалидностью» (Гомель, 1 мая 2019 г.).

Результатом сотрудничества с ИВР в направлении «Усиления взаимодействия между академическим учреждением и акторами гражданского общества по соответствующим категориям прав человека и гендерного равенства» стало расширение возможностей среди представителей университета, государственных органов и субъектов гражданского общества по участию в решении вопросов прав человека и гендерного равенства. Показателем выступают следующие инициативы в области прав человека и гендерного равенства с участием университета и акторов общества:

1. I Международная научно-практическая конференция «Пути совершенствования досудебного производства в уголовном процессе» (Гомель, 20–21 сентября 2018 г.).

2. VII Международная научно-практическая конференция «Приоритетные направления развития правовой системы общества» (Гомель, 3–4 мая 2018 г.);

3. Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы обеспечения прав людей с инвалидностью» (представлено более 80 докладов из России, Украины, Казахстана, Литвы и Беларуси, как представителей академической среды, так и практических работников, студентов, в том числе с инвалидностью) (Гомель, 1 марта 2019 г.);

4. Круглый стол с участием практических работников и ППС, посвященный проблемам обеспечения прав людей с инвалидностью в сфере образования, юридической ответственности, медицинского обслуживания, социальной реабилитации, налогообложения, социального обслуживания, жилищных, трудовых, брачно-семейных правоотношений (Гомель, 1 марта 2019 г.);

5. Круглый стол, посвященный 25-летию со дня принятия Конституции Республики Беларусь (Гомель, 13 марта 2019 г.);

6. Круглый стол «Международно-правовое регулирование миграции и национальные интересы Республики Беларусь в контексте устойчивого развития», в рамках которого обсуждались проблемы

адаптации и интеграции мигрантов в принимающее сообщество, вопросы миграционных процессов в Республике Беларусь и странах СНГ, причины миграции населения и её последствия для национальных интересов Республики Беларусь и Российской Федерации и др. (Гомель, 17 мая 2019 г.);

7. Тренинг для учителей средней школы №2 г. Гомеля им. Г. М. Склезнёва на тему «гендерные стереотипы» (ноябрь 2018 г.).

8. Тренинг со старшеклассниками в Гимназии №10 на тему «Конституционные права и обязанности граждан Республики Беларусь».

9. Беседа с учащимися 9, 8 классов СШ №27, №24 на тему «Безопасность в сети Интернет».

10. Тренинг с учащимися 9 класса СШ №59 на тему «Уголовная и административная ответственность несовершеннолетних».

11. Взаимодействие с управлением по труду, занятости и социальной защите населения Гомельского горисполкома.

12. Взаимодействие с ОАО «Гомельское ПО «Кристалл» – управляющая компания холдинга «КРИСТАЛЛ – ХОЛДИНГ», УП «Випра».

13. Привлечение сотрудников юридической клиники к консультированию посетителей управлений социальной защиты населения при местных исполнительных и распорядительных органах.

14. Тренинги для студентов на базе общежития ГГУ имени Франциска Скорины «Гендерное и семейное воспитание».

Результатом четвертого направления сотрудничества с ИВР «Расширенный доступ к образованию по правам человека и гендерному равенству и исследованиям для европейских, региональных и белорусских исследователей и студентов» выступает:

– расширение возможностей среди белорусских студентов и молодых специалистов для доступа к образованию в области прав человека и гендерного равенства в Европе и для налаживания связей с европейским сообществом в области прав человека и гендерного равенства;

– расширение возможностей среди белорусских преподавателей и студентов для обмена информацией, опытом и передовой практикой в области прав человека и гендерного равенства в Беларуси и / или с субъектами в регионе и в Европе в целом.

Степень эффективности четвертого направления сотрудничества с ИВР обуславливают следующие показатели:

– исследовательский обмен (организован Институтом Рауля Валленберга и Международным центром по правам человека Национального университета «Киево-Могилянская Академия» с 8 октября

2018 г. по 8 ноября 2018 г.): участвовала доцент кафедры уголовного права и процесса Сеница И.М., к.ю.н., доцент;

– летние школы по правам человека и гендерному равенству в Швеции (июль 2018 г. и 2019 г.), организованные ИВР (г. Лунд, Швеция);

– междисциплинарные исследования на базе юридического факультета ГГУ имени Ф.Скорины;

– исследовательский визит: заведующая кафедрой политологии и социологии Абраменко Е.Г. в составе авторского коллектива учебного пособия «Гендер и право» посетила семинары по методике преподавания гендерных курсов в ИВР (г. Лунд, Швеция).

Таким образом, проведенный анализ направлений, результатов и показателей сотрудничества Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины и Института гуманитарного права и прав человека имени Рауля Валленберга (Швеция) позволяет констатировать высокую степень эффективности сотрудничества академических учреждений в направлении содействия более широкому пониманию и уважению прав человека и международного гуманитарного права.

DIRECTIONS OF INTERNATIONAL COOPERATION INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF HUMAN RIGHTS

Veranika Bryliova – PhD, associate professor of the department of theory and history of the State and Law, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, brivero@tut.by

The article is devoted to the analysis of areas of international cooperation Francisk Skorina Gomel State University in the field of human rights. The main indicators of cooperation in the field of promoting a wider understanding and respect of human rights and international humanitarian law are examined. Qualitative and quantitative results are presented based on the results of international cooperation in 2018-2019.

Key words: international cooperation, human rights, interdisciplinary research, human rights education.

Н. В. Быстрыкова,

старший преподаватель кафедры менеджмента и образовательных технологий, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь, natallia.bspu@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются вопросы применения технологии дистанционного обучения в Республике Беларусь, актуализируются вопросы необходимости нормативно-правового обеспечения системы дистанционного обучения на уровне дополнительного образования.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, дополнительное образование взрослых, дистанционная форма обучения.

На сегодняшний день в Республике Беларусь динамично развивается система непрерывного педагогического образования, целью которой является повышение качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов образования на основе социального партнёрства, достижений психолого-педагогической науки и инновационной образовательной практики.

Одним из уровней системы непрерывного педагогического образования является дополнительное образование взрослых. Текущее состояние и прогноз развития системы дополнительного образования взрослых – один из важнейших факторов социально-экономического развития страны. Повышение квалификации и переподготовку педагогических работников осуществляют ряд учреждений образования: Академия последипломного образования, Республиканский институт высшей школы, Республиканский институт профессионального образования, Институт повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и др.

Высокие темпы развития образования, потребность в непрерывном повышении квалификации требуют внедрения новых образовательных технологий, обеспечивающих повышение результативности

образовательного процесса. Одной из таких технологий является дистанционное обучение, как совокупность образовательных технологий, при которых взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий [4].

Согласно подпрограмме 7 «Развитие системы дополнительного образования взрослых» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 гг., к 2020 году планируется расширить перечень учреждений образования, реализующих образовательные программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов в дистанционной форме получения образования, до 10 % от общего количества таких учреждений образования [2].

Организация повышения квалификации с использованием дистанционных платформ расширяет возможности для совершенствования компетенций педагогов, делает эффективным и доступным образовательный процесс.

Появлению технологии дистанционного обучения способствовало развитие различных средств передачи информации на расстоянии. Основоположником данной педагогической технологии принято считать англичанина Исаака Питмана, который в 1840 году начал обучать студентов стенографии с помощью почтовых отправок. В 50-х годах XIX века Густав Лангеншайдт опубликовал в Германии «обучающие письма» – самоучитель по освоению языка. В 1870-х программы дистанционного обучения стали создаваться в США. В 1969 году был открыт первый университет дистанционного обучения – Открытый Университет Великобритании, вслед за которым подобные учебные заведения стали появляться по всему миру.

В Модельном законе о дистанционном обучении в государствах-участниках СНГ используются следующие основные понятия:

– дистанционное обучение – целенаправленно организованный и согласованный во времени и пространстве процесс взаимодействия педагогических работников и обучающихся между собой и со средствами обучения с использованием педагогических, а также информационных и телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение не является отдельной формой обучения;

– технология дистанционного обучения – совокупность методов и средств обучения, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии с использованием информационных и коммуникационных технологий;

– дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника и применяемые при реализации образовательных программ всех уровней образования [6].

Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года рассматривает дистанционную форму получения образования как одну из форм электронного обучения, которой присущи возможности учиться вне зависимости от места работы и проживания, гибкость (возможность для обучающихся получать образование в удобное время и в удобном месте) и экономичность (существенное сокращение расходов на поездки к месту обучения). К перспективным направлениям дистанционного обучения следует отнести дополнительное образование взрослых (повышение квалификации и переподготовку, обучающие курсы, подготовку к поступлению в учреждения образования и др.), дополнительное образование детей и молодежи (включая дополнительные занятия по программам естественно-математического, эколого-биологического, общественно-гуманитарного профилей), специальное образование. При реализации дистанционной формы получения образования должен существенно измениться характер работы педагогических работников, основными функциями которых становятся создание электронных учебных материалов и проведение консультаций с обучающимися [5].

Статья 17 Кодекса Республики Беларусь об образовании «Формы получения образования» гласит: дистанционная форма получения образования – вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий [7]. Однако, широкого распространения дистанционных образовательных программ в высшей школе и послевузовском образовании в Республике Беларусь пока не происходит, так как оно невозможно без создания соответствующей нормативной правовой базы на

республиканском уровне. Можно, как пример, привести нормативную правовую базу применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в Российской Федерации, которое разрешено законодательными документами, созданными путем изменений и дополнений Закона Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. В Украине Министерством образования и науки Украины так же утверждено Положение о дистанционном обучении (Приказ от 25.04.2013 № 466).

Тем не менее, многие университеты Республики Беларусь стремятся использовать технологию дистанционного обучения. Среди лидеров Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Барановичский государственный университет, Белорусский национальный технический университет и другие. В некоторых университетах технологии дистанционного обучения применяются как вспомогательные: в помощь студентам дневной и заочной формы, для повышения квалификации и переподготовки кадров. Активное внедрение дистанционной формы обучения связано с тем, что она позволяет снизить затраты на обучение, организовать единый стиль подачи учебного материала, формировать базы данных учебных курсов, объективно оценивать уровень знаний. Обучаемые имеют возможность самостоятельно определять время, место и темп изучения учебных материалов [3].

Так, например, в Институте повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета организация и методическое обеспечение дистанционного взаимодействия со слушателями переподготовки, повышения квалификации и стажировки осуществляется в следующих формах:

1. Вебинары: консультации, тематические вебинары, образовательные вебинары.

2. Система дистанционного обучения Moodle: дистанционное обучения слушателей переподготовки в межэтапный период, онлайн-курсы повышения квалификации.

3. Блоги преподавателей: информационная поддержка слушателей.

Дистанционное образование, с одной стороны, можно рассматривать как «улучшенную» форму заочного образования, представляющую «здоровую альтернативу» очному образованию. С

другой стороны, организационная и дидактическая специфика дистанционного образования в контексте роста влияния парадигмы «обучающегося общества» и обучения на протяжении всей жизни дает основания для характеристики дистанционного образования как новой концепции и даже идеологии образования. В первом случае «дистанционные обучающие технологии» интегрируются в существующие системы заочного образования отдельных учреждений высшего образования, а во втором существенной трансформации подвергаются организационно – управленческая структура и дидактические основы системы высшего образования в целом [1].

Таким образом, внедрение дистанционной формы обучения в образовательный процесс уже не перспектива развития организации образовательного процесса, а технология, которая используется и развивается в различных ее вариантах. Разработанная нормативно-правовая база откроет новые образовательные возможности как перед обучающимися Республики Беларусь, так и даст возможность организовывать дистанционный процесс обучения для иностранных граждан.

Список цитированных источников

1. Батура, М. П. Дистанционное образование в вузе: модели и реализация / М. П. Батура [и др.] // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века : материалы VIII междунар. науч. конф., 5–6 декабря 2013 г., г. Минск, Республика Беларусь / под ред. Б. В. Никульшина, В. В. Голенкова. – Минск. – С. 15–19.

2. Государственная Программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы: утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28 марта 2016 г. № 250 // Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Официальный ресурс Министерства образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://edu.gov.by>. – Дата доступа: 10.02.2019.

3. Гуменников, А. П. Использование информационных технологий для организации дистанционного дополнительного образования взрослых / А. П. Гуменников // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы III Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 21 окт. 2016 г. : в 2 ч. – Минск: РИВШ, 2016. – Ч. 1. – С. 58–62.

4. Каримов, К. А. Преимущества дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогов / К. А. Каримов, К. Т. Уматалиева // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 487–489.

5. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] : утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24 июня 2013 года // Министерство образования Республики Беларусь / Официальный ресурс Министерства образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya>. – Дата доступа: 10.02.2019.

6. Модельный закон о дистанционном обучении в государствах-участниках СНГ [Электронный ресурс] : принят Межпарламентской Ассамблеей государств-участников СНГ 16 мая 2011 года / Право. – Режим доступа: <http://docs.pravo.ru/document/view/21891925/21223909/>. – Дата доступа: 10.02.2019.

7. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 10.02.2019.

8. Проектирование дистанционных курсов в свете дополнительного образования специалистов / В. И. Красовский [и др.] // Экологический вестник. – 2016. – № 3(37). – С. 19-23.

APPLICATION OF THE TECHNOLOGY OF DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Natalia Bystryakova – senior lecturer, department of management and Educational Technologies, educational establishment «Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank», Minsk, Belarus, natallia.bspu@gmail.com.

The article reveals the issues of the use of distance learning technology in the Republic of Belarus, actualizes the need for regulatory support of the distance learning system at the level of additional education.

Key words: continuing teacher education, additional adult education, distance learning.

С. А. Вальченко,

старший преподаватель кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, valchencko@mail.ru.

ИДЕИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

В данной статье на основе анализа произведений В.А. Сухомлинского раскрываются основные пути национально-патриотического воспитания школьников: организация активной и многогранной познавательной деятельности в сочетании с развитием их эмоционально-чувственной сферы и при опоре на продуктивную практико-ориентированную работу. Особое внимание уделяется различным граням познания истории и культуры своего народа. Указываются и главные средства национально-патриотического воспитания учащихся: родной язык, пословицы и поговорки, живое слово учителя и его личная убежденность, игры и трудовые действия, оформление школьных помещений.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание; народная культура; народная педагогика; этническое своеобразие; родной язык; Родина; интеллектуально-познавательная деятельность; средства воспитания.

Введение. Василия Александровича Сухомлинского всегда глубоко волновала проблема национально-патриотического воспитания школьников. Он был приверженцем идей К.Д. Ушинского о народности в общественном воспитании, о бережном отношении к родному языку, о возрождении и использовании духовной культуры народа, идей народной педагогики в практике работы современной школы. Этим вопросам В.А. Сухомлинский посвятил много своих произведений, к примеру, «Как воспитать настоящего человека», «Мудрая власть коллектива», «Воспитание патриотических чувств у школьников», «Рождение гражданина», «Чтобы в сердце жила Отчизна» и других.

Безусловно, в соответствии с реалиями того времени, в суждениях В.А. Сухомлинского преобладали идеи прежде всего интернационального воспитания и его связи с патриотическим. Однако не менее отчетливо прослеживается взаимосвязь патриотического и национального формирования личности. «Наша Родина – велика и необозрима, – писал

педагог, – но у тебя есть место, где ты родился, тот родной уголок», который «на всю жизнь входит в душу, волнует тебя. Никогда не забывай о теплой и ласковой колыбели, из которой ты вылетел, как птенец, помни, если бы не она... – перед тобой не открылась бы дверь в огромный мир Родины» [1, с. 21,22].

В. А. Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что патриотизм начинается с колыбели, с любви к своим родителям, с привязанности к своему дому и к родным местам. Он утверждал, что именно эти, близкие сердцу каждого ребенка, образы вызывают устойчивые и глубокие чувства, запечатлеваются в мыслях маленького человека, преобразуясь в *память сердца*. Эти первые серьезные переживания и должны служить основой при организации воспитательной работы в данном направлении.

Основная часть. Что же необходимо сделать для утверждения в сознании и чувствах учеников образа Родины, своего народа? Современная педагогика четко дает ответ на этот вопрос: речь идет об организации активной этнопознавательной деятельности. Целью ее является создание такого интеллектуального «багажа», в котором будут представлены все грани этнознания, что послужит основой для формирования соответствующих взглядов и убеждений личности. В состав этого багажа должно входить: знание своего этнонима и этногенеза, происхождения и этапов становления своей государственности, уяснение сущности политической символики и атрибутов; изучение истории народа и его этнокультурных характеристик – народного языка, обычаев, традиций, праздников, обрядов, песенного и танцевального искусства, морально-этических норм и ценностей; представление о роли и статусе своей нации в системе международных отношений.

У В. А. Сухомлинского прослеживаются почти все указанные аспекты этнопознавательной деятельности, причем она носила яркий, эмоционально-насыщенный характер, глубоко затрагивала чувства и сознание школьников, а кроме того, – показывала пути практической деятельности, подтверждающей и закрепляющей позитивное отношение учеников к своей стране. Рассмотрим несколько примеров организации этой работы в Павлышской школе.

Познание Родины, по мнению педагога, должно начинаться с ее истории, этой «могучей и вечно живой силы, которая творит гражданина, воспитывает единомышленников...» [2, с. 277]. Близкая для каждого ребенка *история его семьи, рода* – это начало познания Родины. Родителям важно не только рассказывать об известных, отличившихся своими достижениями, предках, но и воспитывать в детях деятельное уважение к ныне живущим дедушкам и бабушкам, пробуждать «тонкую сердечную чуткость человека к человеку, культ долга перед Человеком» [4, с. 418]. Особое почетное место в доме, по мнению В.А. Сухомлинского, должно принадлежать бабушке и дедушке, внукам следует внимательно

слушать их мудрые советы и следовать им, «свято беречь вещи-реликвии, передавать своим детям и внукам. Память поколений – это и есть живая история народа» [1, с. 76].

Немало хороших слов было сказано В. А. Сухомлинским и о родителях – матери и отце. В народной педагогике традиционным было почитание матери – хозяйки, хранительницы домашнего очага, миротворицы, нравственного образца, воспитательницы; к этой мысли детей приучали с самого раннего детства с помощью различных прямых и косвенных методов воспитания. В. А. Сухомлинский призывал создавать в школе Культ матери, «в котором уважение проникнуто глубоким пониманием и понимание вдохновляет уважение, почитание, любовь, благоговение» [1, с. 64] и постоянно поддерживать его не только словесно, но и практически, устраивая Праздник матери, помогая дома по хозяйству, заботясь каждый день.

Вместе с тем, педагог считал немаловажной и роль отца в воспитании детей. Он подчеркивал такие давние положения народной педагогики, как ответственность отца, его умение защищать и оберегать детей и жену, служить своей Родине, быть хозяином и кормильцем, способным силой своей воли «дисциплинировать мысли, чувства, желания, порывы детей» [1, с. 68]. Понимание роли матери и отца в семье, почитание своих родителей является, по мнению В. А. Сухомлинского, базой для прочной связи, преемственности поколений и дает определенную гарантию сохранения лучших народных традиций в воспитании детей.

Весьма значимой стороной исторического познания являются *героические страницы* жизни народа. В. А. Сухомлинский считал, что «рассказы о героях учат детей видеть мир глазами патриотов», что они по-настоящему воспитываются тогда, когда их «изумляет человек, поднявшийся на вершину нравственной доблести» [1, с. 27, 28]. Поэтому в Павлышской школе осуществлялась активная поисковая работа в различных направлениях: ученики собирали народные предания и легенды о героях-борцах за свободу Отечества, записывали воспоминания участников Великой Отечественной войны, исследовали места проведения военных действий и фиксировали рассказы очевидцев далеких событий.

Все найденные и полученные материалы активно использовались в школе В. А. Сухомлинского, постоянно шли «в дело» при организации и проведении классных часов, дискуссий на нравственные темы, уроков мужества. Организуя обсуждение подвигов героев, В. А. Сухомлинский редко сам делал выводы и обобщения; он побуждал своих воспитанников обдумывать и переживать услышанное или сказанное другими людьми и таким образом осознавать высокую себестоимость подвига, патриотизма, самопожертвования во имя Родины. Только такая внутренняя работа действительно способна приносить результат, поскольку глубоко

затрагивает ум и чувства детей и, как следствие, – оказывает влияние на формирования их взглядов и убеждений в национально-патриотической области. Как известно, соответствующие убеждения человека определяют деятельный, активный характер его отношения к Родине, его действительный, а не показной патриотизм.

Наряду с указанными гранями познания, следует выделить еще одно направление работы – изучение *родной природы*, которую великий педагог называл важнейшим эмоциональным источником любви к Родине. По его мнению, важно не столько любоваться и восхищаться красотой родной природы, сколько «переживать эту красоту как радость... бытия» и выражать свою «благодарность тем, кто сохранил ее для людей» [6, с. 264,265]. Подобные переживания легко трансформируются в стремление спасти, сохранить и приумножить природное богатство страны, что может воплотиться в создании, к примеру, «Уголка красоты» или «Сада роз» в Павлышской школе.

Однако изучение родной природы имело в школе В. А. Сухомлинского еще одно важное последствие. Василий Александрович учил своих воспитанников использовать силу природы для поддержания и укрепления здоровья. В добрых традициях народной педагогики он убедил родителей отправлять детей в школу босиком в теплое время года, запасать за лето и использовать всю зиму и особенно ранней весной разнообразный чай или настой из полезных сушеных ягод, цветов и трав; он организовал во время каникул работу «Школы здоровья», культивирующую все принципы физического воспитания народа – закаливание, пешие прогулки и походы, подвижные игры на свежем воздухе, использование сырых продуктов питания, соответствующую погоде свободную одежду. Так что налицо – органичное сочетание идеи и ее воплощения на практике.

Исключительное значение в процессе познания своей Родины имело и такое направление, как изучение «народных начал» – народной культуры и особенно устного народного творчества посредством родного слова. «Язык – духовное богатство народа... Важнейшим средством воздействия на ребенка, облагораживающим его чувства, душу, мысли, переживания являются красота и величие, сила и выразительность родного слова» [6, с. 207], – утверждал Василий Александрович. Он постоянно внушал учителям и родителям своих учеников, что родной язык обеспечивает и поддерживает единство подрастающего поколения со своим народом, обеспечивает его будущее, его прогресс. Причем столь возвышенное отношение к родному языку не было для В. А. Сухомлинского избирательным, он уважал культуру и язык других народов; чувашский язык, к примеру, он называл одним из богатейших языков мира по словарному запасу и образным средствам. Он в

совершенстве владел и очень любил русский язык, подчеркивая его высокую историческую миссию в рамках создания и сплочения единого государства.

Отношение к украинскому языку носило у В. А. Сухомлинского активно-деятельностный характер. Воспринимая пословицы и поговорки как выдающиеся педагогические миниатюры, Василий Александрович создавал на их основе собственные афоризмы и даже заповеди для своих воспитанников. Вот один из примеров: «Три несчастья есть у человека – смерть, старость и плохие дети – говорит украинская народная мудрость. Старость – неотвратима, смерть – неумолима, перед этими несчастьями никто не может закрыть двери своего дома. А от плохих детей дом можно уберечь, как и от огня. И это зависит не только от родителей, но и от самих детей» [1, с.70].

Вслед за своим наставником ученики школы осмысливали содержание пословиц и поговорок, писали по ним сочинения; изучали народные сказки и творчески преобразовывали их, меняя сюжет или окончание; сочиняли собственные сказки, придерживаясь заданных канонов; с удовольствием решали народные задачи-загадки. С большим успехом в школе проводились Дни родного слова, представлявшие собой своеобразные интеллектуальные соревнования, праздники народной культуры, песни и музыки, этикета и хорошего тона. Органичным дополнением такой деятельности было соответствующее оформление школы: кабинеты, классы, актовый зал и рекреации украшались произведениями народного творчества, выставками детских рисунков и поделок соответствующей направленности.

Приведенные примеры позволяют сделать следующий вывод. Активная интеллектуально-познавательная деятельность в школе В. А. Сухомлинского основывалась на прочном этнокультурной фундаменте, идеях народной педагогики, имела глубинную связь с народной культурой и родным языком. Все это создавало базу для развития эмоционально-чувственной сферы школьников, можно сказать, – для ее активизации, служило основой для формирования национальной гордости и национального достоинства учащихся. В свою очередь интегрирование интеллектуально-познавательной и эмоциональной сторон национально-патриотического воспитания создавало предпосылки для развития его деятельностного аспекта, для выработки у школьников опыта патриотического поведения. Иначе говоря, все компоненты национально-патриотического воспитания (интеллектуальный, эмоциональный, поведенческий), утвердившиеся в современной педагогике, были представлены в школе В. А. Сухомлинского и приносили эффективные, весомые результаты.

Однако не только сочетание направлений работы, их взаимовлияние может принести желаемый результат, но и специальная организация

практической и трудовой деятельности школьников, постепенно усложняющейся и охватывающей все более значимые социальные направления. Речь может идти, к примеру, о природоохранительной, экологической работе, творческих акциях по пропаганде достижений национальной культуры, организации межнационального взаимодействия и др.

Труд в школе В. А. Сухомлинского был организован как раз на основе его постепенного усложнения, от малого к большому: первые полевые пробы переросли в создание учебно-опытного участка, строительство водонапорной башни для полива посадок, разбивку настоящего сада, где выращивали различные сорта плодовых деревьев и кустарников. Нельзя не упомянуть и о теплице, в которой занимались настоящей селекцией, научной организацией посадки, подкормки, выращивания овощей; и о «зеленой лаборатории», где ставили опыты над зерновыми культурами, разрабатывали различные составы питательной жидкости для полива растений. Более того, ученики школы активно помогали на фермах своего села: ухаживали за маленькими животными, кормили и чистили их.

Такое активное познание и приумножение природных богатств в значительной степени влияло на формирование «чувства хозяина» своей земли и страны, внутренней убежденности школьников в необходимости созидательного труда на благо Родины. «Труд для народа, – писал педагог, – является не только жизненной необходимостью, в нем народ видит важнейшее средство самовыражения, самоутверждения личности. Без труда человек становится пустым местом, – говорят в народе» [1, с.246]. Эти слова В.А. Сухомлинского в полной мере реализовались на деле – в творческом, созидательном, увлеченном труде воспитанников.

Разумеется, воспитательный процесс в его разнообразных видах и формах не осуществляется автоматически, его координирует и направляет вдохновенное, живое слово *учителя*, сила его личной убежденности, его пример, его мировоззренческая и гражданская позиция. В.А. Сухомлинский называл слово надежным, тонким, всесильным и острым инструментом воспитания, если оно «рождается в сердце учителя и окрашивается его чувствами» и в силу этого «способно пробудить благородные движения души» [3, с.467]. Но это слово воспринимается должным образом только при «гармоничном единстве идеалов, принципов, убеждений, действий и поступков педагога», выступая, «как органическая потребность воспитателя, как закон его жизни» [5, с.155]. При наличии этого условия знания педагога приобретают, по словам В. А. Сухомлинского, истинную воспитательную силу, что, безусловно, приведет к эффективным результатам его работы.

Заключение. Какие же выводы можно сделать из всего сказанного? В школе В. А. Сухомлинского действовал четкий алгоритм национально-

культурного воспитания учащихся, на который можно и нужно опираться современным педагогам. В схематичном виде его можно представить таким образом: знание – чувство – поведение. Познание Родины в самом широком плане, формирование положительного отношения к своей стране и народу, практическая деятельность на благо своего Дома. Этот алгоритм В.А. Сухомлинский использовал как абсолютно естественный путь воспитания, соответствующий триединству психики человека, и достиг на этой стезе значительных успехов. Можно с глубокой убежденностью утверждать, что школа В.А. Сухомлинского по праву являлась «подлинным очагом культуры», поскольку в ней почитали родное слово, традиции и обычаи народа, его труд и творчество, свою страну, каждую личность.

Список цитированных источников

1. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – Минск: Народная асвета, 1978. – 288 с.
2. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения в 3-х т. –Т.3. – М.: Педагогика, 1981. – С. 205–394.
3. Сухомлинский, В. А. Осторожно: ребенок! / В. А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения в 3-х т.т.Т.3. – М.: Педагогика, 1981. – С. 467–470.
4. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения в 3-х т. – Т.3. – М. : Педагогика, 1981. – С. 395–420.
5. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск : Народная асвета, 1982. – 288 с.

IDEAS OF NATIONAL CULTURAL EDUCATION IN THE WORKS OF V.A. SUKHOMLINSKY

Valchenko Svetlana – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, valchenko@mail.ru.

This article is based on the analysis of works by V.A. Sukhomlinsky reveals the main ways of national-patriotic education of schoolchildren: the organization of active and multifaceted cognitive activity in combination with the development of their emotional-sensual sphere and based on productive practice-oriented work. Special attention is paid to the various facets of

knowledge of the history and culture of their people. The main means of national-patriotic education of students are also indicated: mother tongue, proverbs and sayings, the living word of the teacher and his personal conviction, games and labor activities, the design of school premises.

Key words: national patriotic education; folk culture; folk pedagogy; ethnic identity; native language; Homeland; intellectual cognitive activity; means of education.

УДК 378.091.313-057.875

Л. Д. Ермакова,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, valuda@tut.by

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье раскрывается значимость самостоятельной работы студентов в структуре формирования профессиональной позиции будущего специалиста в образовательном процессе университета. Анализируется практика организации и проведения самостоятельной работы студентов и рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты. Приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению причин, мешающих студентам эффективно выполнять задания самостоятельной работы. Сформулированы условия управления самостоятельной работой студентов преподавателями при подготовке будущих специалистов. Акцентируется внимание на актуальности пересмотра содержания самостоятельной работы студентов, введения сквозного планирования, в которых студент сам бы определял цель деятельности, выбирал необходимые средства и методы для достижения ее, осуществляя контроль и самоконтроль, вносил необходимые коррективы, измерял и оценивал полученные результаты, сравнивая их с исходными данными и поставленными целями. На основе исследования в статье предлагается авторское видение организации и проведения самостоятельной работы студентов по формированию профессиональной позиции будущего специалиста.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, профессиональная позиция, профессиональная готовность, педагогическая деятельность преподавателя.

Актуальность исследования. В определении задач высшего образования приоритетное место сегодня занимают вопросы качественного преподавания и качественного учения. В этой связи важным аспектом является осознание студентами того факта, что самостоятельная работа в процессе обучения в университете способствует формированию профессиональной позиции будущего специалиста. Важно заметить, что в плане организации самостоятельной работы студентов сделано многое: определено количество часов в рабочих планах, в учебно-методических картах рабочих программ прописано краткое ее содержание, формы контроля и сроки выполнения. Вместе с тем, организация и проведение данной работы страдает некоторой «однобокостью»: самостоятельная работа чаще всего ориентирована на реализацию цепочки «информация – знание – информация – оценка» и готовит студентов к тому, чтобы индивидуальное знание становилось источником пополнения научной информации. К тому же следует добавить, что в университете изучаются результаты познания действительности, а не сама действительность.

В данном контексте возникает необходимость в конкретизации организационного содержательного аспектов самостоятельной работы студентов, влияющей на формирование профессиональной позиции будущего специалиста.

Цель исследования – обосновать условия организации и проведения самостоятельной работы студентов по формированию профессиональной позиции будущего специалиста.

Организация исследования. Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», выборка - 216 студентов 2-4 курсов.

Методы исследования. Использовали методы самооценки, анкетирования, анализ учебно-методической документации и педагогического наблюдения.

Результаты исследования. Самостоятельная работа может способствовать формированию профессиональной позиции только при достаточной профессиональной мотивации студентов и готовности к ней. Важно отметить, что только 20% студентов занимаются по 5-6 часов в день, 50% - работают ежедневно до 3-х часов и менее одного часа в день или отсутствует вовсе самостоятельная работа у 19% студентов.

Установлены основные причины, мешающие формированию профессиональной позиции будущих специалистов: недостаточная мотивация на будущую профессиональную деятельность, низкий уровень

самоорганизации, а также пассивное управление работой со стороны преподавателей.

Обсуждение результатов исследования. Установлена взаимосвязь самостоятельной работы студентов с профессиональной позицией будущего специалиста между: мотивацией к выбранной профессии и технологией ее организации преподавателем; уровнем сложности учебных заданий и вовлеченности студентов в будущую профессиональную деятельность.

Выводы: Для осознания студентами значимости самостоятельной работы в будущей профессиональной деятельности, необходимо в процессе ее организации предлагать им интегрированные сквозные (предусмотренные образовательным стандартом учебные дисциплины) учебные задания, в которых они сами бы определяли цель деятельности, выбирали необходимые средства и методы для достижения ее, осуществляя контроль и самоконтроль, вносили необходимые коррективы, измеряли и оценивали полученные результаты, сравнивая их с исходными данными и поставленными целями.

Практические рекомендации. На основе проведенного исследования организации и проведения самостоятельной работы студентов по формированию профессиональной позиции будущего специалиста рекомендуем:

- рационально установить соотношение между самостоятельной работой студентов и такими аудиторными занятиями как лекции, семинарские и практические;

- внести изменения в содержания заданий (разработка интегрированных сквозных заданий, согласование тем и содержание учебных дисциплин 1 и 2-го, 3 и 4-го блоков, а также согласованность и преемственность между кафедрами в пределах семестра (по горизонтали) и от курса к курсу по вертикали);

- обеспечить в начале семестра выдачу интегрированного сквозного задания на основе образовательных технологий, образующих «мостик», на котором встречаются теория и практика обучения;

- обеспечить системную консультационно-методическую помощь преподавателей студентам в режиме «самоуправление» своей деятельностью.

Введение

Организация самостоятельной работы студентов – важнейшая составляющая в формировании профессиональной позиции будущего специалиста. Это связано с тем, что современное информационное общество вызывает быстрое «старение» знаний, поэтому требуется их оперативное и существенное обновление. Условием успешной профессиональной деятельности специалиста становится его профессиональная мобильность, умение самостоятельно работать над

собой, обновлять свои знания. Кроме того, в образовательном процессе слабо представлен блок личностного развития, что может создать определенные сложности у будущих специалистов в их адаптации в изменчивом мире. Поэтому ведущей формой подготовки специалиста в вузе должны быть методы обучения, формирующие самостоятельную профессиональную позицию будущего специалиста.

Основная часть

Одной из форм подготовки профессионального специалиста является самостоятельная работа студентов, в которой важно различать два уровня: управляемая самостоятельная работа студентов и собственно самостоятельная работа. Самостоятельная работа студентов может стать основой профессиональной позиции будущего специалиста только при достаточной готовности к ней. Проблему готовности как новообразование, обеспечивающее эффективность деятельности исследовали М. И. Дьяченко, И. А. Зимняя, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, В. А. Сластенин, С. Е. Ярцева и др. Ими выделены признаки собственно самостоятельной работы: наличие специально организованной деятельности студентов; наличие технологии процесса учения и наличие результатов деятельности.

Под управляемой самостоятельной работой студентов мы понимаем организованную целенаправленную деятельность преподавателя и студентов, основанную на осознанной индивидуально-групповой познавательной активности по системному усвоению личностно и профессионально значимых знаний и умений, способов их получения и представления [1, с. 11]. Успешность самостоятельной работы зависит от установки студентов и преподавателей на сотворчество в формировании профессиональной позиции будущего специалиста.

Профессиональная позиция будущего специалиста – это, на наш взгляд, устойчивая система отношений студента к будущей профессии, своим способностям, побуждающая его к непрерывному профессиональному развитию. Результатом такой работы студентов являются способности организовать время своего обучения в университете как пространство профессионального развития.

Анализ организации самостоятельной работы студентов в университете показал, что роль преподавателя зачастую пассивна. Она сводится, в лучшем случае, к выбору темы, целеполаганию (далеко не всегда), указанию литературных источников и форм представления результатов работы для оценки. Традиционно же определяются тема, предлагается перечень вопросов, список литературы, а студенты распределяют вопросы между собой и готовятся по одному из них для выступления на семинарском или практическом занятии.

Поэтому важно понять, какую роль в формировании профессиональной позиции играют те или иные виды заданий, какое их

соотношение и соответствие психологическому состоянию будущего специалиста обеспечат успех. В этой связи отметим и такой факт: групповые аудиторные занятия с их усредненным подходом по-разному влияют на усвоение материала в силу возникающих у студентов различных психических состояний.

В психологическом плане состояние студентов характеризует временный, но относительно устойчивый уровень его активности. Нами был проведен диагностирующий эксперимент по изучению актуального уровня психического состояния студентов (выборка 216 человек). Методическим инструментом был тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку).

При анализе состояния тревожности настораживают показатели по следующим установкам: «не чувствую в себе уверенности» – 80,6%, «беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях» – 84,7%. В состоянии фрустрации беспокоят показатели: «иногда у меня бывает состояние отчаяния» – 81,9%, «я чувствую растерянность перед трудностями» – 74,3%. Ригидность больше всего обусловлена показателями: «нередко я проявляю упрямство» – 97,1% и «меня трудно переубедить» – 89,6% и т.д.

В этой связи преподавателю важно построить образовательный процесс таким образом, чтобы степень, время и характер воздействия позволяли формировать профессиональную позицию, поддерживать умственную работоспособность и своевременно снижать уровень психического состояния. Конечно, на успех учения оказывают влияние и другие особенности психики: внимание, память, качество познавательных процессов, интеллект, мотивация и т. д., что в значительной степени и определяет обучаемость. Вместе с тем практика педагогической деятельности показывает, что каждый может достичь высокого результата, но путь и время его достижения будут различны. В этом случае речь идет об эффективности собственной самостоятельной работы студентов.

Слово «студент» означает усердно занимающийся, усердно работающий, указывая на сущность учебно-познавательной деятельности: в университете не столько учат, сколько помогают учиться, самостоятельно приобретать знания, заниматься самообразованием и самовоспитанием. Однако, как показали наши исследования, далеко не все студенты занимаются в полную меру. Только 20% занимаются по 5-6 часов в день (выборка 216 человек). Самостоятельно работают ежедневно до 3-х часов около 50% респондентов. Менее одного часа в день или отсутствует вовсе самостоятельная работа у 19% студентов.

Нами установлены основные причины слабой собственной самостоятельной работы студентов: это слабая мотивация на будущую профессиональную деятельность, пассивное управление самостоятельной

работой со стороны преподавателей, а также низкий уровень сформированности у студентов умения учиться.

Итак, возникает необходимость управления самостоятельной работой студентов преподавателем. Управление самостоятельной работой будет результативным, когда оно технологически обеспечено. Технологическая цепочка заключается в следующем: преподаватель совместно со студентами по избранной теме в соответствии с профессиональными компетенциями определяет трехуровневые цели деятельности (репродуктивный, продуктивный и творческий), выстраивает систему мотивации студентов, обеспечивает их учебно-методическими материалами, устанавливает сроки промежуточных отчетов о проделанной работе, организует деятельность творческих групп, читает обзорную лекцию, проводит консультирование, отслеживает результаты самоконтроля и самокоррекции студентов, обеспечивает взаимообмен и взаимопроверку наработок в соотносении с целевыми установками и оценивает продукты их деятельности (индивидуальные или групповые). Содержательные аспекты данной технологии опубликованы в пособии для преподавателей [\[1, с. 22–31\]](#).

При таком подходе изменяется роль преподавателя. С традиционной контролирующей функции акцент в его деятельности переносится на функцию управления. В этой связи возникает необходимость увеличения количества консультаций преподавателями. Следовательно, необходимо переосмыслить организационную и содержательную составляющую сложившихся традиционных форм практических и семинарских занятий с целью поиска дополнительного времени на организацию и проведение самостоятельной работы студентов.

Таким образом, самостоятельная работа студентов будет способствовать формированию профессиональной позиции будущего специалиста, если будут созданы следующие условия:

- рационально установлено соотношение между самостоятельной работой студентов и такими аудиторными занятиями как лекции, семинарские и практические;

- внесены изменения в содержания заданий (разработка интегрированных сквозных заданий, согласование тем и содержание учебных дисциплин 1 и 2-го, 3 и 4-го блоков, а также согласованность и преемственность между кафедрами в пределах семестра (по горизонтали) и от курса к курсу по вертикали);

- сформирована профессиональная мотивация, готовность студентов к самоорганизации и самоуправлению;

- обеспечена в начале семестра выдача интегрированного сквозного задания на основе образовательных технологий, образующих «мостик», на котором встречаются теория и практика обучения;

- обеспечена системная консультационно-методическая помощь преподавателей студентам в режиме «самоуправление» своей деятельностью.

Список цитированных источников

1. Ермакова, Л. Д. Самостоятельная управляемая работа студентов. организационно-педагогический аспект : пособие для преподавателей / Л. Д. Ермакова // Мин-во образования Республики Беларусь; УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». – Гомель, 2005. – 63 с.

STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL POSITION OF A FUTURE SPECIALIST

Ermakova Lyudmila - PhD, associate professor of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, valuda@tut.by

The article reveals the importance of students' independent work in the structure of the formation of the professional position of the future specialist in the educational process of the university. The practice of organizing and conducting independent work of students is analyzed and the problems faced by teachers and students are examined. The results of an empirical study to identify the causes that prevent students from effectively performing tasks of independent work are given. The conditions for the management of students' independent work by teachers in the preparation of future specialists are formulated. Attention is focused on the relevance of revising the content of students' independent work, cross-cutting planning. The student would determine the purpose of the activity there, choose the necessary means and methods to achieve it, exercise control and self-control, make the necessary adjustments, measure and evaluate the results, compare them with raw data and goals.

Key words: students' independent work, professional position, professional readiness, teacher's pedagogical activity.

И. Т. Зайцева,

старший преподаватель кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, irina.zaitseva08@gmail.com

МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ И ОБРАБОТКИ ДАННЫХ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Статья посвящена проблеме поиска путей совершенствования теории и практики социально-педагогической науки. В качестве одного из существенных факторов развития этой комплексно-интегративной области знания и деятельности, а также всех фактов и явлений, обуславливающих социальную адаптацию растущей личности к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности современного общества, рассматривается совершенствование процедуры социально-педагогического исследования, в том числе, за счет эффективного использования математических методов исследования. Математические методы применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повысить надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. В статье даётся научное описание наиболее значимых математических методов и приводятся конкретные примеры их практического использования при проведении социально-педагогических исследований.

Ключевые слова: социальная педагогика, социально-педагогическое исследование, методы исследования, эксперимент, математические методы, теория вероятностей, методы математической статистики, измерение, метод графов, ранжирование, моделирование.

Введение. Поиск эффективных методов педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса с социальной средой требует тщательного изучения опыта социально-педагогической работы, а также всех фактов и явлений, обуславливающих социальную адаптацию растущей личности к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности современного общества. Возникнув как практика социальной адаптации ребенка к жизни в социуме, результатом которой являются приобретение индивидом ориентации и эталона поведения,

сегодня социальная педагогика представляет собой комплексно-интегративную область знания и деятельности, объектом которой является все общество в целом и отдельный человек на протяжении всех этапов его возрастного существования. Она все больше рассматривается как средство социального проектирования и создания нового типа личности с учетом требований общества и потребностей человека в социальном самоопределении, самоутверждении и самореализации. Следовательно, в любом своем проявлении социально-педагогическая деятельность была и остается общественно необходимым видом деятельности, требующим постоянного совершенствования и оптимизации, освоения прогрессивных технологий и процедур исследования.

Любая наука, в том числе и социальная педагогика, развивается, если она вырабатывает новые научные знания в процессе проведения исследований. Для того чтобы процесс социально-педагогического исследования был объективным и доказательным нужны эффективные, научно обоснованные методы исследования, методы операционализации и количественного анализа полученного в ходе исследования фактического материала. Постоянное обогащение и совершенствование этих методов является существенным фактором развития теории и практики социальной педагогики.

Основная часть. Социально-педагогическое исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний в исследуемой области. Методы социально-педагогического исследования – это способы и приемы изучения социально-педагогических явлений; инструментарий, позволяющий получить новую информацию о социально-педагогических процессах и явлениях с целью проверки и обоснования выдвинутых гипотез, установления закономерных связей и построения научных теорий.

В силу сложности и многогранности социально-педагогической деятельности необходимы разные по своей сущности и предметной направленности методы исследования этой области научного знания. По мнению В.И. Загвязинского, все многообразие методов социально-педагогического исследования по уровню проникновения в сущность изучаемой проблемы можно подразделить на методы теоретического исследования, связанного с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей, проникновением в суть изучаемого и методы

эмпирического исследования, основанного на опыте, практике, эксперименте, количественной обработке данных [1, с. 90].

Математические методы применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повысить надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное от учебы время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь. Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и их соотнесение с допустимыми интервалами. Например, нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5. Если меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 — завышена. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в социальной педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование [2].

Одной из форм отражения логико-математических зависимостей является оформление результатов исследований в виде графиков, диаграмм, таблиц. Применим в социальной педагогике и метод графов. Графом называют расположенную на плоскости геометрическую конструкцию, которая состоит из вершин, соединенных определенным образом ориентированными линиями. С помощью графов можно изображать связи между членами социальной группы, можно выделять результаты социометрических исследований, описать связи педагогического процесса с внешними влияниями, оказываемыми на воспитуемых средствами массовой информации, микросредой и др.

Как показывает практика, социально-педагогические исследования, выполненные с помощью различных анкет, тестов, опросников, всегда сопровождаются некоторой ошибкой, которую вызывает несовершенство диагностического инструментария (в частности, чаще всего он отражает некоторую модель изучаемого объекта, которая никогда не бывает абсолютно тождественной его сущности), а также различные обстоятельства, связанные с условиями его проведения. Иными словами, результат социально-педагогического исследования имеет вероятностный характер. Следовательно, необходимо доказывать статистическую

достоверность (значимость) сделанных теоретических выводов. Это обуславливает применение в педагогике и социальной педагогике статистических методик сравнения уровней исследуемых параметров, мер вариации параметров и т. д.: определение средних величин полученных показателей – среднего арифметического; медианы – показателя середины ряда; подсчет степени рассеивания около этих величин – дисперсии, среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации.

Иногда бывает важно определить отношение числа положительных ответов и отрицательных к общему числу вопросов и заданий теста, произвести подсчет средней ошибки измерения показателей и некоторые другие. Для проведения всех этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы.

Методы теории вероятностей и математической статистики являются базовым инструментарием качественной и количественной обработки данных измерений практически во всех областях научного знания. В сочетании с методами планирования и моделирования эксперимента они позволяют выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез. В таких науках как педагогика и социальная педагогика, математико-статистические методы утвердились тогда, когда эти науки стали активно использовать эксперимент в качестве метода научного исследования, где измерениям различных параметров, признаков и факторов отводится важная роль. Для педагогических наук процедуры измерения переменных (качества личности, возраст, уровень воспитанности, ценностный статус, количество детей и др.) дают возможность устанавливать количественные связи между характеристиками, формулировать законы и уметь предсказывать результат.

Каждое изучаемое педагогическое явление (эмпирический объект) всегда «наблюдаемо» (непосредственно или посредством чего-либо) и поддается объективным или субъективным оценкам. Любой педагогический объект и явление имеет множество признаков, о которых говорят, что они проявляются, обнаруживаются. По существенным признакам педагогического явления его можно узнать, отличить от другого и представить, как объект измерения. Для фиксации проявления характеристического признака используют показатели выраженного признака – то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь. В социально-педагогических измерениях это качественные или количественные характеристики субъекта изучения. «Измерить» все показатели на основе подходящей методики, проанализировать их

качественно и количественно, можно только используя математические методы.

Измерение в самом широком смысле может быть определено как приписывание чисел объектам или событиям согласно определенным правилам [3, с. 16]. В узком смысле измерением называется процедура, с помощью которой объекты исследования, рассматриваемые как носители определенных отношений между ними, отображаются в некоторую математическую систему с соответствующими отношениями между элементами этой системы [4, с. 10]. Исходя из этого, под измерением в социальной педагогике следует понимать процедуру приписывания по определенным правилам чисел, психолого-педагогическим и социально-педагогическим показателям существенных признаков свойств субъекта педагогического изучения. Например, измерение уровня коммуникативной компетентности качества сформированности основных коммуникативных умений ребенка – это присвоение числа характеру ответной реакции, возникающей у него на группу типовых тестовых заданий (тест коммуникативных умений Л. Михельсона).

В социально-педагогических исследованиях также широко используются непараметрические методы статистики. Критерий Макнамары применяется для сравнения распределений объектов двух совокупностей по состоянию некоторого свойства на основе измерений и допускает использование данных по шкале наименований, имеющей два ответа (да – нет, верно – неверно и т. п.). В частности, в социально-педагогических исследованиях нередко возникает проблема сравнения состояния некоторого свойства у членов двух зависимых выборок, когда данное свойство может быть измерено только по шкале наименований. Например, отношение группы учащихся к употреблению алкоголя и наркотиков до и после беседы о влиянии вредных привычек на организм растущего человека измерено по шкале наименований, имеющей следующие категории: употребляю регулярно – употребляю иногда – совсем не употребляю. В этом случае возникает необходимость сравнения ответов одних и тех же учащихся до и после беседы, так как полученные результаты позволят судить об эффективности данной беседы (или другой формы профилактической работы с несовершеннолетними) в отношении изменения мнения учащихся о вредных привычках в положительную или отрицательную сторону.

Критерий знаков предназначен для сравнения состояния некоторого свойства у членов двух зависимых выборок на основе измерений, сделанных по шкале не ниже порядковой. Например, при проведении исследования по проверке целесообразности посещения группой девиантных подростков под руководством социального педагога исправительно-трудовой колонии для особо опасных

преступников с целью коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних, выяснялось мнение компетентных лиц (директора школы, его заместителей по учебной и воспитательной работе, школьного психолога, учителей, представителей КДН) до и после «экскурсии». В связи с тем, что мнения педагогов о необходимости ее проведения резко расходятся, следует результаты опроса каждого лица распределять только по двум категориям: продолжать данный эксперимент и больше не допускать подобных «экскурсий». Результаты двукратного измерения мнения представляют измерения по шкале порядка (двухбалльная шкала) такого качества как отношение педагогов к этой системе коррекционной работы с подростками-правонарушителями. В этих условиях возможно применение знакового критерия для выявления тенденции изменения мнения заинтересованных лиц относительно предмета эксперимента.

Критерий Вилкоксона в педагогических исследованиях может быть использован для проверки следующего предположения: медиана результатов измерения одного и того же свойства в некоторой совокупности учащихся для проведения эксперимента равна медиане результатов измерения одного и того же свойства у учащихся той же совокупности после данного эксперимента [3, с. 59]. В частности, с помощью критерия Вилкоксона было доказано, что при изучении некоторых психических свойств личности, например, знаний, умений, навыков, способностей учащихся, форма распределения изучаемого свойства зависит от характера вопросов или заданий, проверяющих состояние этого свойства. С помощью данного критерия также можно исследовать влияние просмотра учебного видеofilма на уровень усвоения личностью определенного понятия и др.

В последнее время в социальной педагогике стало более широко использоваться моделирование. Моделирование заключается в создании искусственной ситуации, в которой основную роль играют те же связи и зависимости, что и в реальной задаче. Благодаря упрощению и схематизму эти связи и зависимости допускают более точный анализ и математическое описание. Результаты исследования подобной ситуации и данные, полученные на модельных объектах, переносятся затем по аналогии на реальные условия, где проверяется правильность полученных выводов.

Для разработки моделей (как сравнительных объектов) часто используют методы математического моделирования: составление уравнений, определение функций, имеющих прогностическое назначение; возможно выражение регрессионных связей или конструирование алгоритмов. В отдельных случаях при моделировании описывают социально-педагогическое явление в виде математических таблиц, символов, матриц и пр. Моделирование получает отражение и в

разработке формул, выражающих определенные связи и зависимости в социальной педагогике. В частности, хорошо отображаются на модели взаимосвязи школы, семьи и общественности, средств массовой информации и других источников воспитательного влияния на растущую личность.

Заключение. Таким образом, как видно из всего вышесказанного, методы теории вероятностей и математической статистики являются базовым инструментарием качественной и количественной обработки данных измерений практически во всех областях научного знания. В сочетании с методами планирования и моделирования эксперимента они позволяют выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез. Применению статистических методов предшествует этап формализации задачи (введение символьных обозначений, выбор параметров, установление порядка предположительных процедур, сравнений и т.д.). В частности, при формализации объекта (предмета) исследования его определяют, как некоторую модель, обладающую диагностическими признаками (параметрами, фиксируемыми с помощью измерительных процедур), при этом определяют совокупность интересующих исследователя диагностических признаков; подбирают измерительные инструменты, определяют границы вариаций, шкалы оценок; с позиций структурно-функционального подхода определяют связи и компоненты объекта (предмета исследования).

В таких науках как педагогика и социальная педагогика, математико-статистические методы утвердились тогда, когда эти науки стали активно использовать эксперимент в качестве метода научного исследования, где измерениям различных параметров, признаков и факторов отводится важная роль. Для педагогических наук процедуры измерения переменных (качества личности, возраст, уровень воспитанности, ценностный статус, количество детей и др.) дают возможность устанавливать количественные связи между характеристиками, формулировать законы и уметь предсказывать результат.

Список цитированных источников

1. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб.

заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 208с.

2. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.

3. Грабарь, М. И., Краснянская, К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : «Педагогика», 1977. – 136 с.

4. Майер, Р. А. Статистические методы в психолого-педагогических и социологических исследованиях : учебное пособие. Ч. 1 / Р.А. Майер, Н. Р. Колмакова. – Красноярск: Книга, 1997. – 149 с.

MEASUREMENT METHODS AND DATA PROCESSING IN SOCIO-PEDAGOGICAL RESEARCHES

Zaitseva Irina – senior teacher of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, irina.zaitseva08@gmail.com

The article is devoted to the problem of finding ways to improve the theory and practice of socio-pedagogical science. As one of the essential factors for the development of this complex-integrative field of knowledge and activity, as well as all the facts and phenomena contributing to the social adaptation of a growing personality to the ever-changing living conditions of modern society, it is considered to improve the procedure of socio-pedagogical research, including effective use of mathematical research methods. Mathematical methods are used to process the data obtained by survey and experimental methods, as well as to establish quantitative dependencies between the studied phenomena. It should help to evaluate the results of the experiment, increase the reliability of the conclusions, and give grounds for theoretical generalizations. The article provides a scientific description of the most significant mathematical methods and provides specific examples of their practical use in conducting social and pedagogical research.

Key words: social pedagogy, socio-pedagogical research, research methods, experiment, mathematical methods, probability theory, mathematical statistics methods, measurement, graph method, ranking, modeling.

Н. Н. Зенько,

ассистент кафедры педагогики, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
Гомель, Республика Беларусь, Zenko_N@inbox.ru

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ СЕМЬИ КАК ФАКТОР РИСКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Отрицательный психологический климат семьи является важнейшим признаком дисфункциональной семьи и существенным образом сказывается на социализации обучающихся. Семейные отношения влияют на всестороннее развитие личности, достижение ею социальной зрелости. В статье дано педагогическое обоснование социально-психологическому климату семьи как объективному фактору социализации обучающихся. В частности, целью статьи явилось рассмотрение отрицательных сторон семейного климата как десоциализирующего социально-психологического фактора риска. Показаны содержание и характер влияния супружеских и детско-родительских взаимоотношений и общения на нарушение процесса социализации обучающегося.

Ключевые слова: социализация, социально-психологический фактор риска, социально-психологический климат семьи, дисфункциональная семья.

Введение. Различные стороны проблемы влияния семьи на социализацию ребенка являются объектом изучения различных областей знаний – психологии, педагогики, теории ценностей, экономики, медицины, социологии, психиатрии, социальной работы и др. Семья – это мощнейший механизм становления личности обучающегося, накопления им социального опыта, поскольку посредством общения, особой атмосферы заботы о ее членах, ежедневной полезной деятельности она способствует социализации всех ее членов. Изучением и анализом зависимости процесса социализации от особенностей семьи, семейного воспитания и детско-родительских взаимоотношений в разное время занимались отечественные и зарубежные исследователи: А. Н. Бардиан, И. Вилер, Т. И. Дымнова, Дж. Колеман, И. С. Кон, А. С. Макаренко,

Т. Парсонс, И. Б. Пономарев, Е. А. Пономарева, Н. Таллмен, В. С. Торохтий, К. Д. Хломов, М. Мид, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др.

Семья как основной агент первичной социализации, как субъект трансляции социального опыта является доминирующим социальным институтом социализации обучающихся. В значительной степени сказывается семейное воспитание на образе жизни детей, умениях налаживать конструктивные межличностные отношения, стиле взаимоотношений в их собственных семьях. Однако атмосфера семьи может оказывать и негативное воздействие на душевное равновесие ребенка, снижать эмоциональный комфорт, усугублять внутриличностные конфликты, порождать дисгармонию личности и ослаблять ее психологическую устойчивость. В конечном итоге это приводит к школьной и психосоциальной дезадаптации обучающихся. *Целью данной статьи* является педагогическое обоснование отрицательного социально-психологического климата семьи как объективного фактора риска социализации обучающихся.

Исследование выполняется в рамках темы «Создание модели педагогического пространства для нравственного саморазвития обучающихся из категорий социального риска» (№ госрегистрации 20181189, дата регистрации 18.07.2018), выполняемой по договору № Г18-136 от 30.05.2018 г. с Белорусским республиканским фондом фундаментальных исследований.

Основная часть. Под *социально-психологическими факторами риска социализации обучающихся* будем понимать те обстоятельства социально-психологической реальности, которые своим содержанием и направленностью негативно воздействуют на обучающегося, препятствуя его саморазвитию и самореализации. Социально-психологическая реальность проявляется в различных феноменах, основанных на социальном взаимодействии и влиянии, лежащих в основе структуры всех жизненных явлений и многообразия человеческих отношений. Она отражает всю сложную систему социальных отношений, в которых протекает процесс социализации в данный возрастной период. В контексте нашего исследования содержание социально-психологической реальности составляют *общение и взаимоотношения* в семье.

На наш взгляд, социально-психологический фактор чаще всего детерминирован другими факторами социального риска: экономическими, демографическими, медицинскими, педагогическими, криминогенными. В

общем механизме влияния социальных рисков на социализацию обучающихся он выступает сопутствующим, фоновым, создавая тем самым феномен «сочетанности действия». Социально-психологические опасности, с которыми сталкивается обучающийся в процессе социализации, вызваны, прежде всего, характером *негативных взаимоотношений и общения, складывающихся в подсистеме «ребенок–родители»*. Существует ряд исследований, убедительно доказывающих *зависимость между отрицательными взаимоотношениями в системе «ребенок–родители», эмоциональной депривацией в семье и отклоняющейся социализацией*. Поэтому в качестве ключевого показателя социально-психологического фактора риска на уровне взаимоотношений «ребенок–семья» мы выделили *отрицательный социально-психологический климат семьи*.

Социально-психологический климат семьи – одно из важнейших условий функционирования семьи, источник духовной среды, в которой разворачивается семейное воспитание. Он формируется, прежде всего, самими родителями, т.к. исходной основой семейного климата являются супружеские отношения. Анализ научно-методической литературы показал, что в основном исследуются проблемы формирования социально-психологического климата в классном, педагогическом или трудовом коллективе. Вместе с тем именно семья как малая социальная группа должна удовлетворять базовые потребности ребенка в безопасности, защите и психологической поддержке, принимать и понимать неповторимую индивидуальность ребенка, создавать особый стиль эмоциональной близости, взаимодействия и отношений, адекватных его личностным особенностям.

Длительное время считалось, что развитию социальных отклонений и десоциализации детей способствует *структурная деформация семьи*, как правило, это неполные семьи. Действительно, психологическая атмосфера в семье в значительной мере зависит от ее состава. Так, неполная семья создает трудности, которые невозможно преодолеть в силу объективных обстоятельств – отсутствует один из родителей – и ребенок начинает чувствовать свою неполноценность. Уход из семьи одного из родителей приводит к снижению успеваемости, грубости и недоверчивости, раздражительности и замкнутости обучающегося. Однако статистические данные позволили исследователям обнаружить другую тенденцию. По мнению А. А. Реана, «основным фактором негативного влияния семьи на

развитие личности является не структурная, а *психосоциальная деформация семьи*» [1, с. 36]. Это утверждение позволяет заключить, что не только пространство семейного воспитания, но и вся *палитра супружеских и детско-родительских взаимоотношений могут стать причиной нарушений социализации ребенка*, а значит стать фактором риска.

В литературе можно встретить такие синонимичные термины как «морально-психологический климат», «психологический климат», «психологический настрой», «эмоционально-психологическая атмосфера», «психологическая обстановка» и др. Л. Г. Почебут и В. А. Чикер выделили *четыре основных подхода* к пониманию природы социально-психологического климата [2, с. 128–129]. Первый подход (Л. П. Буева, Е. С. Кузьмин, К. К. Платонов) рассматривает климат как общественно-психологический феномен, как *состояние коллективного сознания*, отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования. Второй подход (А. А. Русалинова, А. Н. Лутошкин) акцентирует внимание на такой сущностной характеристике климата как *общем эмоционально-психологическом настрое*. Сторонники третьего подхода (Б. Д. Парыгин, В. М. Шепель) в качестве основы социально-психологического климата определяют *стиль взаимоотношений людей*, находящихся в непосредственном контакте друг с другом, и *межличностные отношения*, определяющие социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы. Представители четвертого подхода (Л. Н. Коган, В. В. Косолапов, А. Н. Щербань) раскрывают содержание климата в таких терминах как *социальная и психологическая совместимость, морально-психологическое единство, сплоченность*, наличие общих мнений, обычаев и традиций.

В рамках нашего исследования приобретает особую актуальность моральная составляющая психологического микроклимата. По мнению исследователя проблем социализации личности Л. В. Мардахаева, морально-психологический климат семьи является одним из ключевых факторов, определяющим своеобразие среды воспитания ребенка в семье, и понимается как социально-ценностный фон, на котором формируется личность растущего человека [3, с. 142]. Таким образом, под *социально-психологическим климатом семьи* будем понимать преобладающую и относительно устойчивую нравственную атмосферу и эмоционально-психический настрой группы, в совокупности своей определяемые и

определяющие характер многообразных взаимоотношений между ее членами.

Важно подчеркнуть, что психологический климат в семье – это не статичное образование, раз и навсегда данное. Он может меняться в зависимости от многих внешних и внутренних условий, выступающих своего рода рисками его ухудшения. Среди них, например, пограничные нервно-психические расстройства родителей, деформированная система интересов и ценностей, внутриличностные проблемы и межличностные конфликты. Особо негативно на психологическом климате сказываются алкогольные традиции семьи и неблагоприятные микросоциальные условия жизни. В литературе психологический климат семьи условно разделяют на благоприятный и неблагоприятный. В исследованиях В.М. Соколова показаны четыре типа психологического климата в семье [4]. Рассмотрим их подробнее.

Устойчивый положительный психологический климат. В таких семьях ярко выражена доброжелательная и благоприятная для социализации ребенка атмосфера. Семейное пространство строится на принципах уважения, доверия, почитания старшего, помощи нуждающемуся. Такой климат гармонизирует отношения, смягчает возникающие конфликты, ослабляет влияние стрессовых ситуаций, способствует повышению оценки собственной социальной значимости, создает все условия для реализации личностного потенциала каждым членом семьи. Важнейшими показателями благоприятного психологического микроклимата выступает стремление всех ее членов проводить свободное время в домашнем кругу, беседовать на интересующие темы, делиться друг с другом основными событиями и эмоциональными переживаниями, вместе выполнять какую-либо работу, подчеркивать достоинства и добрые дела каждого.

Неопределенный психологический климат. Психологическим содержанием семейных взаимоотношений включает разочарование супругов в совместном проживании, коммуникативное и эмоциональное напряжение, эгоистичность по отношению друг к другу, преобладание личных интересов и ориентаций перед семейными. Стиль общения между членами семьи характеризуется невыдержанностью и стихийностью реакций. В отдельных случаях говорят о психологической несовместимости супругов. Проблемы также связаны с разногласиями во взглядах на воспитание детей, противоречиями в позициях материального

обеспечения семьи, получения образования. Это ведет к стрессам и усталости, депрессиям, ссорам, психической напряженности. Эмоциональный дискомфорт испытывают также и дети, что приводит к тревожности и беспокойствам, некоторой изолированности, скованности, конфликтности в других сферах общения.

Неустойчивый, переменный психологический климат. Взаимоотношения супругов проявляются в недостаточно доброжелательном тоне. Сопровождающими атрибутами переменного психологического климата являются мелкие ссоры и конфликты, недоверие и невнимательное отношение друг к другу, «формальные» улыбки, унижающие достоинство шутки и сарказм. Ребенок начинает испытывать дефицит положительных эмоций, некоторое эмоциональное отвержение со стороны родителей. По мнению известного американского психолога А. Адлера, *отвержение со стороны родителей* является одним из трех видов психических страданий ребенка, способных развить у него комплекс неполноценности.

Устойчивый отрицательный психологический климат. Данный вид психологического климата свидетельствует о наличии внутрисемейных проблем, вызванных различными причинами. Такой тип климата свойственен семьям с явными психосоциальными нарушениями: семьи с высоким уровнем конфликтности и асоциальных ценностных ориентаций, семьи с проблемами алкоголизации и наркомании, семьи с противоправным поведением, а также семьи, практикующие недостойное обращение и насилие над ребенком. Семьи, в которых наблюдается устойчивый отрицательный психологический климат, в литературе называют по-разному: *неблагополучные либо дисфункциональные семьи, асоциальные, конфликтные, проблемные, дезорганизованные, «трудные», социально-дезадаптированные, кризисные.*

При отрицательном психологическом климате в семьях можно наблюдать *негативные отношения между супругами*, в том числе к детям, раздражительность, подозрительность. В такой семье постоянно возникают ссоры, которые могут перерасти в крупные скандалы, драки и затяжные конфликты. Конфликтная атмосфера в семье создает ряд психологических трудностей, которые ребенок, в силу своего возраста и отсутствия опыта, решить не может. Обучающийся становится постоянным свидетелем ссор и размолвок, его могут использовать как «грушу для битья» для эмоциональной разрядки конфликтующих

родителей. В таких семьях ощущение ребенком внешней нестабильности, чувство незащищенности среди близких людей приводит к патологическим страхам, постоянному напряжению, тяжелым, даже кошмарным снам, замыканию в себе, неумению общаться со сверстниками.

В семьях с устойчивым отрицательным психологическим климатом супруги демонстрируют *недостаток родительской любви*, эмоционально отстраняются от ребенка. По мнению многих исследователей проблем семейного неблагополучия, депривация потребностей ребенка в положительных эмоциональных контактах с родителями, психологической поддержке и защите приводит «к возникновению негативных асоциальных черт характера и способствует неправильному формированию личности ребенка» [5, с. 16]. При таком психологическом климате семья не может целостно воссоздать культуру подлинно родственных отношений, помочь ребенку освоить важнейшие социальные роли, сформировать его эмоциональную культуру и обогатить нравственный опыт. Деформированные социально-психологические взаимоотношения в семье – психологически опасный фактор риска, деструктивно влияющий на психическое самочувствие и физическое здоровье ребенка.

Родительская забота выступает важным психологическим показателем благоприятной социализирующей атмосферы в семье. Уровень заботы определяет, сколько сил и времени уделяют родители воспитанию ребенка. Однако чрезмерная забота и опека, также, как и ее отсутствие, могут негативно сказаться на социализации обучающегося. Выделяют две крайности: чрезмерная (*гиперпротекция*) и недостаточная (*гипопротекция*) опека. Нарушение межличностных отношений, предразводная или послеразводная семейная ситуация, деформация нравственных и ценностных ориентаций, педагогическая несостоятельность и отчуждение между родителями могут стать причиной гипо- или гиперопеки. Любые полюсные проявления родительской любви и заботы негативно отражаются на процессе социализации, т.к. могут сформировать в ребенке *физические* и *психические комплексы* (комплекс неполноценности, вины, жертвы, зависимости, отличника и др.) и *десоциализирующие психические состояния*, например, выученная беспомощность.

Заключение. Таким образом, педагогическое содержание социально-психологического фактора риска социализации обучающихся в

подсистеме «ребенок–родители» связано с анализом негативных взаимоотношений и особенностей общения, образующих *отрицательный социально-психологический климат семьи*. Социально-психологический климат семьи является важным фактором реализации функций семейного воспитания, отражает состояние здоровья семьи в целом, влияет на эффективность ее социализирующих влияний. Отрицательный психологический климат оказывает прямое десоциализирующее влияние на обучающихся, приводит к частым переживаниям кризисных ситуаций и состояний, нервно-психическим напряжениям, выраженной тревожности, неустойчивости самооценки, несформированности «Я-концепции».

Список цитированных источников

1. Реан, А. А. Агрессия и виктимность в контексте семейной социализации / А. А. Реан // Психопедагогика в правоохранительных органах – 2016 – № 4. – С. 35–38.
2. Почебут, Л. Г. Организационная социальная психология: учеб. пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
3. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ: Изд-во «Омега-Л», 2013. – 416 с.
4. Соколов, В. М. Нравственное развитие дошкольника / В. М. Соколов. – М.: Сфера, 2005. – 385 с.
5. Ганишина, И. С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: учеб. пособие / И. С. Ганишина, А. И. Ушатиков. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 288 с.

A NEGATIVE PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE FAMILY AS A RISK FACTOR OF SOCIALIZATION OF STUDENTS

Zenko Nadezhda – assistant of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, Zenko_N@inbox.ru

The negative psychological climate of the family is the most important sign of a dysfunctional family and significantly affects the socialization of students. Family relations affect the comprehensive development of the individual, the achievement of her social maturity. The article provides a pedagogical justification of the socio-psychological climate of the family as an

objective factor of socialization of students. In particular, the purpose of the article was to consider the negative aspects of the family climate as a desocializing socio-psychological risk factor. The content and nature of the influence of marital and parent-child relationships and communication on the violation of the process of socialization of the student are shown.

Key words: socialization, socio-psychological risk factor, socio-psychological climate of the family, dysfunctional family.

УДК 18-МПЕД-04

Ф. В. Кадол,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Сунь Инин,

магистрант кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, luola1213@126.com

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КНР

Статья посвящена проблеме трудового воспитания в школах КНР. Ее теоретическая и практическая значимость связана с тем, что проблема организации трудового воспитания детей школьного возраста является одной из актуальных для современной педагогической науки и образовательной практики. В педагогических исследованиях трудолюбие рассматривается как одно из ведущих, интегративных качеств личности. Выявление специфических особенностей организации трудового воспитания является тем основанием, на котором строятся все остальные аспекты целостного образовательного процесса, в котором труд детей школьного возраста является важнейшим средством формирования разносторонне развитой личности. Весь процесс трудового воспитания детей в школе может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для общества. Относиться к работе с любовью, видеть в ней радость -

необходимое условие для проявления творчества личности, ее талантов. Ознакомление с трудом взрослых позволяет расширить представления школьника о содержании деятельности человека, об общественной значимости труда, об отношении к труду. Все эти проблемы успешно реализуются в современной системе трудового воспитания обучающихся в учреждениях общего среднего образования КНР.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, профессиональная подготовка, система школьного образования в Китае, труд, деятельность, обучение и воспитание, отношение к труду, профессия, самоопределение.

Актуальность исследования. Китай – страна древней цивилизации – обладает своей издавна составляющей системой образования. Сегодняшний Китай рассматривается как одна из активно развивающихся стран мира. КНР занимает ведущее место как в сфере культуры и образования, так и в мировой экономике. Достижения китайской экономики были бы невозможны без правильно организованной образовательной системы, в особенности по вопросам трудового воспитания детей и учащейся молодежи. С развитием экономики КНР нуждается в высококвалифицированных специалистах. Поэтому китайское правительство прилагает огромные усилия для продвижения трудового обучения и воспитания, инвестирует в образование огромные материальные средства. Сегодняшний уровень системы трудового и профессионального образования в Китае соответствует самым высоким мировым стандартам. В наше время сложно встретить жителя Китая, который не отличается высокой трудовой обученностью и трудолюбием, профессиональной воспитанностью. Именно поэтому в образовательной системе КНР большое значение придается трудовому воспитанию и профессиональному обучению учащейся и студенческой молодежи.

Цель исследования – провести анализ содержания и методов трудового воспитания детей в общеобразовательных школах КНР.

Методы исследования: анализ педагогической литературы и образовательной практики по организации трудового воспитания в образовательно-воспитательной системе КНР.

Результаты исследования.

Система образования и трудового воспитания в современном Китае занимает особо важное место. К образованию китайцы относятся очень ответственно. За последние 15 лет Китай затратил на развитие образования 3-4% от валовой суммы внутреннего продукта. Благодаря этому решению сделали обязательное бесплатное девятилетнее образование. Закон об обязательном образовании предусматривает возможность для каждого

ребёнка получить девятилетнее образование. Китайская система образования и сопутствующее ей трудовое обучение и воспитание является государственной системой и регулируется Министерством образования.

Современная система общего образования и трудового воспитания обучающихся в Китае содержит дошкольное образование (образование в детских садах), школьное образование (имеет свои отличительные подвиды, а именно начальная, средняя неоконченная / неполная средняя школа и оконченная средняя / полная средняя / высшая школа) и высшее образование. В соответствии с этими ступенями образования возраст обучающихся и сроки обучения выглядит следующим образом: в детские сады принимаются дети дошкольного возраста от 3 лет и воспитывают их в детских садах в течение трех лет. То есть, в 6 лет дети уже посещают школу. В начальной и неполной средней школе равным образом действуют учебные системы «6+3», «5+4» и «9 лет подряд» (в большинстве районов используется в основном системе «6+3»). Поэтому дети учатся в начальной школе 6 лет, в неполной средней школе 3 года. Но в последние годы в школах постепенно пробуются система «9 лет подряд», то есть дети и подростки проходят подряд девятилетнее обязательное образование. В полной средней школе школьники учатся 3 года [\[1\]](#). На всех ступенях многолетнего обучения особое значение придается трудовому обучению и воспитанию.

В марте 2011г. на 4-й сессии Всекитайского собрания народных представителей 11-го созыва был принят 12-й пятилетний план, в соответствии с которым в основе экономического развития страны лежит приоритетность образования. Одним из шагов на пути реализации «Государственного плана реформы и развития образования КНР на среднесрочный и долгосрочный период (2010-20гг.)» (далее – План) является выполнение пятилетки в сфере образования. План был принят ЦК КПК и Госсоветом КНР в июле 2010 г. в итоге двухгодичных обсуждений в заинтересованных ведомствах и с привлечением общественности, оставившей 2,1 млн. предложений, и после публикации текста в интерактивной интернет-программе, потребовалось 40 крупных доработок. В этом тщательном отработанном и достаточно объемном документе был выделен целый ряд направлений по модернизации системы образования, похожих на те, по которым идет Российская Федерация и Республика Беларусь. Этот План был высоко оценен ЮНЕСКО, так как он

демонстрирует решимость Китайской Народной Республики сделать свою систему образования одной из лучших в мире, а также Всемирным Банком, так как предлагает много инновационных идей и превращает образование в локомотив для развития страны. Очень интересно будет провести анализ предложенных Планом механизмов решения проблем и гарантий их реализации. Для того, чтобы выработать рекомендации по реализации пилотных программ, которые включены в План, в ноябре 2010 г. в Китае был создан Национальный консультационный комитет по образованию, в его составе 64 члена – это юристы, директора школ, ученые и политические советники, представители промышленности и сельского хозяйства.

С точки зрения трудового обучения и воспитания следует обозначить преемственность Плана в отношении последнего по времени подобного документа от 1993 г., так и его новаторство. Во время разработки документа в октябре 2009 г. был назначен новый министр образования. Премьер Китайской Народной Республики Вэнь Цзябао дал задание местным правительствам отбросить старые подходы, преломить институциональные препоны в поисках новых путей развития образования в регионах (июль 2010, выдержка из выступления на Всекитайском рабочем совещании по проблемам образования) [1]. Акцент делался на организации трудового и профессионального образования, предусматривающего трудовое воспитание подрастающего поколения, формирование готовности молодежи к трудовой деятельности.

Предпосылками и целями модернизации системы образования в Китае является приоритет качеству. После изменения экономической модели, произошел переход от опоры в основном на увеличение материальных ресурсов к опоре на научно-технический прогресс. В этой связи потребовалось обновление управленческой структуры и повышение качества трудовых ресурсов, новые требования предъявляются в Китае к развитию профессионального образования, трудовому обучению и воспитанию. Руководство страны рассчитывает на превращение больших людских ресурсов из тяжелой демографической ноши в квалифицированный человеческий капитал. Основным стратегическим направлением реформ является строительство инновационной экономики при помощи подготовки своих высококвалифицированных кадров. В соответствии с Планом, реформа сферы образования нацелена на рост качественного уровня населения, развития образования по научному пути

и рост социалистической модернизации на базе высококачественного трудового обучения и воспитания.

Основы современной китайской образовательной системы были заложены в первые годы правления коммунистической партии. Благодаря этой системе, за несколько десятилетий властям удалось полностью искоренить безграмотность и ввести обязательное начальное и школьное образование. Развитие образования в Китае поднялось на новый уровень и предполагает систему трудовой подготовки детей и учащейся молодежи. Правительство современной республики, провозглашённой в 1949 году, делало упор на массовость образования. Уже в первые годы после создания КНР китайское правительство рассматривало повышение культурного и трудового уровня народа как дело первостепенной важности, а трудовое воспитание – как краеугольную стратегию государственного строительства.

После провозглашения КНР, при содействии Советского Союза было создано несколько экспериментальных учебных заведений, в которых начали работать с обычными детьми из самых разных слоёв населения. В это время все подобные учреждения создавались по образу и подобию тех, которые были на территории СССР и которые предусматривали соответствующую систему трудового обучения и воспитания.

70-е годы XX столетия характеризовались быстрыми темпами развития народного хозяйства. Намечалось обеспечить значительный подъем материального и культурного уровня жизни народа на основе высоких темпов динамичного и пропорционального развития общественного производства, повышения его эффективности, ускорения научно-технического прогресса и роста производительности труда. Для этого в качестве первоочередной задачи ставилось повышение уровня образования и квалификации трудящихся, осуществление необходимых мер по подготовке высококвалифицированных специалистов и рабочих, вызванное внедрением новой техники и улучшением организации производства [2, с. 68-78]. Все это нельзя было решить без организации профессиональной подготовки и трудового воспитания молодежи.

Государство целенаправленно повышало роль общеобразовательной школы в подготовке выпускников к квалифицированному труду, прежде всего, в материальном производстве. Эта задача решалась двумя взаимосвязанными, дополняющими друг друга путями: первый – завершение перехода ко всеобщему среднему образованию, второй

развитие общеобразовательной школы, как трудовой и политехнической. Потребовался пересмотр концептуальных подходов к решению проблемы подготовки подрастающего поколения к труду.

Под трудовым обучением и воспитанием понимался целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения готовности трудиться, стремления и умения и навыков практического участия в построении коммунистического общества, а также формирование положительного отношения к труду. Трудовое воспитание в КНР было направлено на успешное освоение молодежью трудового опыта, включающего знания, умения и навыки трудовой деятельности, нравственное отношение к труду и трудящемуся человеку, на умственное и физическое развитие обучающихся [1]. К настоящему времени существует несколько трактовок понятия «трудовое воспитание». Все они, отличаясь определенными особенностями, схожи в том, что трудовое воспитание – это целенаправленное формирование качеств личности школьника как будущего труженика общества. К числу важнейших трудовых качеств ученые-исследователи относили, прежде всего, положительное отношение к труду и трудолюбие как результат этого отношения. Оно включает в себя потребность в труде, уважение к людям труда, понимание общественной значимости труда, отношение к труду как к главному средству развития своих способностей, творческий подход к труду, психологическую готовность к перемене трудовых функций, овладению новейшей техникой и технологией, добросовестность, сознательность, привычку систематически трудиться, бережное отношение к общественной и личной собственности, стремление к изобретательской деятельности.

Особое значение в исследуемой проблеме придавалось определению структурных компонентов содержания трудового воспитания. Несмотря на многообразие подходов в качестве основных элементов ученые выделили: потребности и общественно значимые мотивы участия в труде; знания и убеждения, составляющие основу социально-трудовой культуры и систему соответствующих навыков и умений; нормы отношений к труду и его результатам; нравственно-трудовые и нравственно-психологические качества труженика общества; опыт трудовой, рационализаторской, изобретательской, опытнической деятельности [3, с. 295].

В рассматриваемый период в школах были достигнуты успехи в совершенствовании трудового воспитания и обучения, а также в работе по профессиональной ориентации школьников. Это связано с тем, что в

исследуемый период остро стояла проблема подготовки молодежи к практической деятельности в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства. Ее решение связывало и с поиском новых направлений и форм в профориентационной работе с обучающимися с учетом потребности народного хозяйства в квалифицированных кадрах. Трудовое обучение и воспитание в старших классах предлагало сочетать с процессом овладения массовыми профессиями, требующимися для материального производства и непромышленной сферы. В школах действовали советы по профориентации, в состав которых, как правило, входили родители, представители базовых предприятий, администрации школы. Характерной особенностью трудового воспитания было формирование у обучающихся коммунистического отношения к труду и общественной собственности.

В 70 – 80-е годы был подготовлен и научно обоснован теоретико-методологический фундамент понимания сущности соединения обучения с производительным трудом, его роли в формировании личности труженика. Опыт реализации соединения обучения с производительным трудом показал, каким не должно быть обучение (низкий теоретический уровень), и каким не должен быть производительный труд (узкоспециализированный и ремесленный) [4, с. 125]. Было общепризнано, что соединение обучения с производительным трудом является целостным педагогическим процессом, который включает в себя связь общеобразовательных знаний учащихся с их трудом, процессы умственного, трудового, нравственного, физического, эстетического воспитания, политехнического и профессионального образования, профессиональной ориентации молодого поколения.

Научные исследования в социалистических странах доказали, что для успешного решения этой задачи необходимо включать школьников в реальные трудовые отношения. Труд учащихся должен осуществляться по логике и законам настоящего производственного процесса и сопровождаться выпуском материальных и духовных ценностей, имеющих потребительскую стоимость.

В педагогических исследованиях многих ученых были определены пути формирования трудового воспитания у детей школьного возраста:

- систематическое и планомерное включение обучающихся в трудовую деятельность;
- воспитание готовности к труду на основе его привлекательности;

- воспитание интереса к труду, желания трудиться на пользу людям и самому себе;
- приобщение каждого ребенка к бытовому труду посредством трудовых поручений в семье.

Экспериментально было доказано, что эффективность трудового воспитания учащихся зависит не только от правильного определения и отбора содержания и форм труда, но и используемых методов и приемов. Воспитание на положительном примере и трудовых традициях своего народа.

Трудового воспитания в начальных и средних школах в Китае сосредоточено на таких навыках как шитьё, основы ремёсел, кулинария, работа по дому и другие практические задачи. Учащиеся также могут стажироваться на фермах, заводах и сервисных компаниях для того, чтобы приобрести больше полезных навыков и осознать значение труда.

Освоение учебной программы является поэтапным; все школы должны выделить учебные часы для трудового воспитания. Министерство также рекомендует приглашать профессиональных мастеров и техников, чтобы обучать школьников.

Решение о дополнительных формах обучения было принято исходя из того, что дети выполняют слишком мало работы по дому и считают ручной труд унижительным. В связи с большой академической нагрузкой, школы, как правило, сосредоточены на выполнении учебных планов, а родители уstraняют детей от любых домашних дел, чтобы свести к минимуму отвлекающие факторы.

Кроме того, действия министерства направлены на то, чтобы преодолеть преклонение перед стремлением «стать богатым в одночасье», в то время как ручной труд и производственная занятость остаются недооценёнными.

Важным звеном в системе трудового обучения и воспитания являются кружки бытового труда, сельскохозяйственные, технические кружки, прикладные, а также техническое творчество учащихся. При правильной организации технического творчества учащихся создаются благоприятные условия для воспитания таких ценных качеств личности, какими являются наблюдательность, трудолюбие, целеустремленность, коллективизм, стремление к красоте, а главное, самостоятельное решение технических задач. Эти качества личности школьника могут быть сформированы при условии, если этот труд будет отвечать основным педагогическим требованиям: он будет общественно мотивирован и иметь

политехнический характер, что предусматривает ознакомление учащихся с новейшими техническими достижениями как в области технологии материалов, технологических процессов, так и оборудования, инструментов, способов конструирования и др. Ученик должен знать, что создаваемое им техническое устройство призвано решать в настоящем и будущем. Важно установить систему подчинения и руководства, осуществлять связь и товарищескую взаимопомощь в коллективной работе, проводить учет работы и широкую информацию о ее результатах.

Китайское правительство, исходя из стратегии подъём страны за счёт науки, труда, образования и стратегии продолжительного развития, придавало приоритетное значение развитию образования и повышению культурного жизненного уровня граждан. С наступлением эпохи «взрыва информации» в Китае всё убедительнее проявляется наиважнейшее значение образования для социально-экономического развития страны. Признав образование стратегически важным для продвижения социально-экономического развития страны, китайское правительство выбрало такой курс развития народного образования: «В развитии образования – лицом к модернизации, к внешнему миру, к будущему» [5, с. 478-482].

Таким образом, разработка теоретических основ трудового воспитания школьников, проводимая учеными-педагогами, отвечала потребностям развивающейся экономики и тем задачам, которые выдвигались перед школой в партийных и государственных документах, в материалах по народному образованию. Это позволило на практике получить максимальный педагогический эффект в подготовке молодежи к труду. Способствует этому и то, что на сегодняшний день все регионы в Китае входят в программу обязательного девятилетнего школьного обучения, важным аспектом которого является трудовое обучение и воспитание. Для граждан Китая обязательное образование бесплатное, и образовательные программы контролируются государством. 100 % китайских детей посещают школу, а число школьников с незаконченным образованием постоянно сокращается. Все они вовлекаются в систему трудового обучения и воспитания.

Список цитированных источников

1. Образование в КНР. Генеральное Консульство Китайской Народной Республики в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stpetersburg.chineseconsulate.org/rus/zgjj/t173665.htm>.
2. Батышев, С. Я. Трудовая подготовка школьников: вопросы

теории и методики / С. Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1981 – С. 68–78.

3. Шошин, М. А. Сущность трудового воспитания в современных условиях / М. А. Шошин // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 1. – С. 295–300.

4. Нестерова, А. А. Трудовое воспитание школьников во второй половине 1950-х годов: неожиданный результат // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение / А. А. Нестерова. // Вопросы теории и практики. 2013. – № 8–2. – С. 125–127.

5. Кузнецова, А. Я. Образование как становление духовного человека / А. Я. Кузнецова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11–2. – С. 478–482.

6. Кадол, Ф. В. Методы и формы организации обучения : практическое пособие / Ф. В. Кадол ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 47с.

7. Кадол, Ф. В. Сущность процесса воспитания, методы и формы его организации: практическое пособие / Ф. В. Кадол ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 46с.

METHODS OF LABOR EDUCATION IN SCHOOLS OF CHINA

Sun Yingying – master's degree student of the Department of pedagogy, educational institution «Francišk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, luola1213@126.com

The article is devoted to the problem of labor education in schools of China. Its theoretical and practical significance is connected with the fact that the problem of organization of labor education of school-age children is one of the topical for modern pedagogical science and educational practice. In pedagogical researches diligence is considered as one of the leading, integrative qualities of the person. Identification of specific features of the organization of labor education is the basis on which all other aspects of the integral educational process are built, in which the work of school-age children is the most important means of formation of a multi-faceted personality. The whole process of labor education of children in school can and should be organized so that they learn to understand the benefits and the need for work for themselves and for society. To treat work with love, to see joy in it is a necessary condition for the manifestation of creativity of the person, her talents. Acquaintance with the work of adults allows to expand the student's understanding of the content of human activities, the social

significance of labor, the attitude to work. All these problems are successfully implemented in the modern system of labor education of students in institutions of General secondary education of China.

Key words: labor education, labor training, vocational training, school system in China, labor, activities, training and education, attitude to labor, profession, self-determination.

УДК 18-МПЕД-05

Ф. В. Кадол,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Ли Яньчао,

магистрант кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, lyanchao1989@sina.cn

СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КИТАЙСКОЙ СЕМЬЕ

Статья посвящена проблеме нравственного воспитания детей в китайской семье. Рассматриваются особенности содержания нравственного воспитания детей в китайской семье. Представлен анализ развития нравственного воспитания детей в китайской семье. В современном мире на смену традиционной, большой семье, с закрепленными ролями каждого супруга (муж – глава, жена – исполнительница), объединявшей несколько поколений, пришла новая нуклеарная семья из супружеской пары и детей, с типичным для нее равноправием мужа и жены. Изменилась система ее потребностей и интересов. Эти процессы происходят и в КНР. Без их изучения невозможно прогнозирование эволюции института брака и нравственного воспитания детей в китайской семье. Отмечается рост числа межэтнических браков. Нужно отметить, что основные изменения института семьи, характерные для современного мирового сообщества, в городской среде идут более быстрыми темпами и влияют на семейное воспитание в КНР.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание детей, воспитание детей в Китае, китайская семья, конфуцианство, семейное воспитание, метод воспитания, воспитательная система.

Актуальность исследования. В любой стране и во все времена семья считается основным воспитателем ребенка. Она несет ответственность за его жизнь и здоровье, качество воспитания и образования, подготовку ребенка к взрослой самостоятельной жизни. Именно в семье детям впервые сообщаются сведения об окружающем мире, учат пользоваться различными предметами и приобщают к народным традициям и национальной культуре.

В китайской семье формируется личность ребенка, определяются его нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения детей. Целью родителей является формирование у детей собственного желания вести себя социально приемлемым образом. В процессе достижения этой цели родители часто встречаются с неразрешимой ситуацией и конфликтным взаимодействием, в которых родители и дети испытывают психологический дискомфорт. С целью снятия существующего напряжения родители и дети прибегают к любым приемлемым способам поведения в конфликте. Находясь в рамках жизнедеятельности общества, семья выполняет функцию формирования социальной роли ребенка, которая носит культурные особенности, характерные для отдельных государств, в том числе и для Китая.

Цель исследования – провести анализ содержания и выявить особенности нравственного воспитания детей в китайской семье.

Методы исследования: анализ педагогической литературы и опыта нравственного воспитания детей в китайской семье.

Результаты исследования. Исследовательская работа показала, что китайская цивилизация существует уже пять тысяч лет, пережив многие другие цивилизации, оставшиеся в истории древнего мира. Благодаря духовно-нравственному воспитанию детей в китайской семье она успешно развивается, преодолев вторжения внешних врагов и многочисленные внутренние катаклизмы. И главным фактором столь поразительной живучести китайской цивилизации стало этическое учение Конфуция – величайшего на Востоке мудреца и педагога [1, с.3]. Конфуцианская традиция испокон веков отводила семье решающую роль в воспитании морали и нравственности. Конфуцианские нормы поведения детей в семье на первое место выдвигают уважение к старшему, преклонение перед его авторитетом и подчинение ему. В

свою очередь старший покровительствует младшему, учит его и помогает ему в жизни.

Идеалом в конфуцианской традиции считалась обширная патриархальная семья – многодетность воспринималась как гарантия обеспеченной старости. Обычай жить нераздельными семьями ведет свое происхождение с очень давних времен. В высших классах китайского общества семьи доходили до ста и более человек, причем патриархальный образ жизни оставался неизменным [2, с.56].

Реформы, проводимые в последние годы, затронули все стороны жизни общества и поставили китайский народ перед проблемой сохранения традиционной китайской культуры в условиях глобализации. Поворот китайского общества к рыночной экономике вызвал острые противоречия между традиционными представлениями и морально-нравственными представлениями нового типа. В ходе преобразования китайского общества появилось много различных социальных проблем – наркомания, кризис семьи, утрата духа гуманности и духовно-нравственных ценностей. Отношения между людьми стали рассматриваться через призму полезности, которая противопоставляется совести, долгу, ответственности, чести и достоинству личности, что, в свою очередь, приводит к утрате нравственных ограничений, принижению моральных ценностей в общественной жизни. Кроме того, надвигавшаяся во второй половине XX века гуманитарная катастрофа, вызванная невероятно быстрым ростом населения, заставила китайское правительство принимать крайние меры. В конце семидесятых годов в Китае впервые прозвучала формула, актуальная до сих пор: «Одна семья – один ребёнок». Китайскому правительству в результате суровых административных и экономических мер удалось втрое (с 24 до 8 миллионов человек в год) сократить естественный прирост населения. Программа контроля над рождаемостью помогла снизить темпы роста населения, но в то же время породила новую проблему – отдала страну под власть всемогущего «сяо хуанди» – «маленького императора» – единственного ребёнка в китайской семье.

За годы осуществления политики плановой рождаемости в Китае родились 90 миллионов единственных детей. Нынешний культ «маленьких императоров» пошатнул традиционные конфуцианские принципы сяо и ди, которые всегда создавали стабильность в китайском обществе. Нынешние дети, зачастую являющиеся надеждой двух поколений и трех семей, окружены беспредельной родительской любовью. Сегодня в Китае зачастую можно увидеть капризных, своенравных и чрезмерно раскормленных детей, гуляющих в

сопровождении папы, мамы, двух бабушек и дедушек, спешащих выполнить любое желание своего тираничного наследника. Эта ситуация стала символом совмещения традиционного домостроя и современной политики ограничения рождаемости. Замедлив темпы рождаемости, Китай ускорил процесс старения нации. Доля людей старше 60 лет увеличилась, а способных трудиться – уменьшилась. И возросшее социальное бремя должно будет лечь на поколение, наименее для этого подходящее. На «маленьких императоров», которые выросли без братьев и сестер, не привыкли ни с кем делиться и еще меньше – чем-либо жертвовать [3, с. 87].

Правительственная политика «Одна семья – один ребёнок» привела к появлению еще одной проблемы. В китайской семье, следующей конфуцианским заветам, именно на сына ложится обязанность содержать родителей в старости, поскольку дочь после замужества становится членом другой семьи и обязана заботиться о свекре и свекрови. Поэтому, встав перед выбором пола своего единственного «законного» ребенка, большинство будущих родителей хотят обзавестись потомством мужского пола. Это привело к нарушению баланса между полами. Эксперты ООН считают, что сейчас в Китае мальчиков рождается примерно на 22% больше, чем девочек. На более богатом юге соотношение новорожденных девочек и мальчиков составляет 100:130 [4, с. 36]. Недостаток женщин привел к негативным последствиям: торговцы живым товаром тысячами продают женщин, привезенных контрабандой из Северной Кореи, Вьетнама и других азиатских стран. Участились случаи похищения женщин и в самом Китае. По официальным данным, в 2001 – 2002 годах полицией было освобождено более 42 тысяч жертв похищений – почти все они женщины и дети [4, с. 39]. Возникшая проблема может серьезно пошатнуть устои китайской семьи и традиции семейного воспитания.

Несмотря на то, что в современном уставе китайской семьи произошли изменения, многие старые традиции продолжают сохраняться. Например, отец и сейчас является главой семьи, ее хранителем. Он уже не является таким главой семьи, которому беспрекословно подчиняются все остальные члены семьи, хотя он имеет большое влияние в решении вопросов, касающихся судьбы детей. Дети могут свободнее выбирать себе профессию, но они обязаны прислушиваться к советам родителей. Дети обязаны соблюдать правила, установленные родителями. Современные родители относятся к своим детям слишком требовательно, желая, чтобы дети были более образованными, всегда были первыми.

В Китае на протяжении столетий ребенок, включенный в сложную и разветвленную семейную систему, со своими ценностями и иерархией, воспитывался самым укладом семьи, жизненными ситуациями, примером взрослых. В целях сохранения нравственной направленности воспитания китайские ученые ориентируют современную китайскую семью на сохранение и применение традиций народной педагогики, зародившейся еще в Древнем Китае. Для воспитания духовно-нравственной личности ребенка в семье сегодня необходимо создавать определенные условия. Например, Л. Лю были выявлены следующие педагогические условия: «Психологическая, практическая и эмоциональная готовность родителей к воспитанию ребенка; знание родителями родного языка как источника информации на генетическом и бытовом уровнях; знание родителями традиций народного воспитания...» [5,с.11]. Безусловным обстоятельством, определяющим успешность воспитания ребенка в китайской семье, становится культурно-просветительская работа с родителями, обращение их к истокам народной педагогики Китая и приобщение к богатейшему опыту патриархальной китайской семьи-общины.

В современных исследованиях, посвященных воспитанию детей в китайской семье, разрабатывается множество направлений, которые раскрывают насущные проблемы в социуме и педагогике. Ч. Цинь назвал свою книгу «Каждый ребенок ангел». Он описал свой опыт воспитания ребенка в семье с учетом его интересов и потребностей, теоретически обосновав практические рекомендации родителям. Автор проводит мысль о том, как важна любовь к ребенку в воспитании его духовности, понимания его внутреннего мира. Очень важно верить в его позитивное начало, оградить от дурного влияния, соблюдая терпение и такт.

Ч. Мочу анализирует проблему воспитания мальчиков в книге «Кто сказал, что мама не может воспитать настоящего мужчину?». Автор обращается к истории, когда мальчиков воспитывали мужчины, и они вырастали сильными и мужественными. Сегодня ситуация изменилась, мальчиков воспитывают женщины: дома – матери, в детских садах и школах – женщины. Поэтому мальчики стали слабыми и изнеженными. Ч. Мочу, опираясь на исследования психологов, показывает, что при воспитании только женщинами у мальчиков не формируются такие важные качества, как: смелость, уверенность в себе, абстрактное мышление, способность к творчеству. Если мужчины потеряют эти свойства, то не смогут создать полноценную семью, воспитать своих детей и стать полноценными членами общества. Автор

предлагает мамам методику воспитания мальчиков настоящими мужчинами [6, с. 88].

Схожую проблему семейного воспитания пытается решить Ф. Цзинюй в книге «Роль отца в жизненном самоопределении ребенка». Автор дает рекомендации мужчинам по воспитанию детей: как воспитать психологически здорового ребенка, как помочь детям в учебе, как помочь детям получить хорошее образование и развитие. В качестве примера автором приводится опыт воспитания своих детей. Несомненные успехи его дочери, которая в 3,5 года окончила начальную школу, а в 10 лет уже публиковала результаты своих исследовательских работ, свидетельствуют об эффективности его методики. В итоге, Ф. Цзинюй дает рекомендации отцам, как воспитать детей способными, интеллектуально и духовно развитыми [7, с. 43].

В книге В. Пэнчэн из серии «Детская возможность» обращается к актуальной проблеме однодетной китайской семьи. Автор пишет о том, что сегодня одного ребенка в семье воспитывают много человек: мама, папа, две бабушки, два дедушки и т.д. В связи с этим дети воспитываются в тепличных условиях и не могут в дальнейшем противостоять жизненным трудностям. Выходя во взрослую жизнь, дети не могут самостоятельно принимать решения, т.к. в обществе условия более сложные, чем в семье. Автор дает родителям рекомендации по созданию в семье таких условий, при которых дети научатся решать проблемные ситуации, будут самостоятельными и скромными [7, с. 68].

М. Нин также дает рекомендации по семейному воспитанию в книге «Как стать хорошими родителями». Он считает, чтобы стать хорошими родителями, нужно развиваться вместе с детьми. Автор ставит три вопроса: достаточно ли одной любви для взаимопонимания между родителями и детьми; как не навредить ребенку из-за невнимательного и небрежного отношения к ребенку; какие психолого-педагогические методики нужно использовать родителям для установления гармоничных отношений между родителями и детьми [6, с. 57].

В случае возникновения разногласий в Китае принято идти на компромисс во избежание конфликта. Никто не хочет потерять лица или повлиять на потерю лица другим человеком. Избежание конфликта является важным средством для сохранения хорошей сети социальных связей. Все это относится и к воспитанию детей в китайской семье. Родительско-детские конфликты относятся к группе межличностных конфликтов, субъектами которых являются родители и дети, преследующие несовместные цели или одновременно стремящиеся к достижению одной и той же цели. Основными стратегиями разрешения родительско-детского конфликта являются: сотрудничество, компромисс,

конкуренция, уклонение. М. А. Строссом были выделены следующие тактики, применяемые родителями в разрешении родительско-детского конфликта: 1) дисциплинирование; 2) психологическая агрессия (вербальная агрессия); 3) физическая агрессия включает широкий диапазон применяемых действий телесные наказания, проявление жестокости, физическая жестокость) [4, с. 42].

В результате дальнейшего исследования данной проблемы современными учеными были выявлены основные тактики поведения, применяемые родителями в разрешении конфликтных ситуаций. Так, как в детском, так и в молодом возрасте ребенка китайские родители чаще используют различные виды физической жестокости. Данный факт доказывает влияние сыновней почтительности на отношения родителей и детей в китайских семьях.

По мере взросления ребенка китайские родители реже используют тактики физической агрессии, телесного наказания и т. д. и прибегают к использованию дисциплинирования. Это объясняется тем, что с увеличением возраста ребенка развивается его личность, воспитательная функция родителей играет все меньшую роль. После кризисного подросткового периода (кризис зависимости и независимости) ребенок становится более самостоятельным, и отношение родителя к ребенку более справедливое, поэтому уменьшается интенсивность и частота конфликтов между родителями и детьми.

Как в детском, так и в юношеском возрасте, родители более агрессивно относятся к ребенку своего пола и менее агрессивно к ребенку противоположного пола. Как отец, так и мать менее агрессивно относятся к дочери, чем к сыну. Причем отцы используют физические наказания чаще, чем матери, что объясняется гендерными различиями проявления агрессии мужчин и женщин. Основным отличием представлений о женской агрессивности от представлений о мужской агрессивности является то, что первая носит эмоциональный, а вторая – физический и инструментальный характер.

Независимо от пола ребенка в конфликтной ситуации со своими маленькими детьми китайские отцы используют различные виды физической жестокости. Китайские родители при выборе тактик разрешения родительско-детского конфликта всегда находят более строгий, агрессивный способ, чем белорусские родители.

В Китае обычно не говорят «нет», в основном, используется слово «да», которое означает «Я тебя слушаю!». Когда группа людей принимает решение, китаец ждет, чтобы другие люди выдвинули свои предложения, и потом старается подстроиться под общее решение группы. Таким образом, можно сохранить сеть *Guanxi* и избежать конфликта.

В конфуцианстве пожилой мужчина, отец неоспоримо является высшим авторитетом. Конфуций содействовал развитию понятия

почитания родителей при жизни. Несмотря на физическую слабость стариков нужно ценить за их знания и мудрость. Такой подход хорошо отображен в обряде праздника китайского Нового года. Во время обряда все встают на колени перед самыми старшими, после этого молодые преклоняют колени перед родителями и т.д. В обряде могут принимать участие и соседи. Благодаря этому детей поощряют хорошо учиться, родители стараются дать детям достойное образование. В школах, существует большая конкуренция и детям приходится проходить тестирование и участвовать во вступительных экзаменах уже в начальных классах.

Выводы: Китайская семья, с одной стороны, руководствуется традиционными нравственными принципами, с другой – испытывает сильное давление современных общественных норм. Традиционные конфуцианские нормы поведения предписывали и предписывают строгое обращение с ребенком, а дети воспитывались и воспитываются в глубочайшем почтении к родителям. Однако в настоящее время единственное чадо, «маленький император», получает от родителей все, что захочет, а потому растет избалованным и привыкшим к опеке многочисленной родни, нередко превращаясь в деспота всей семьи. У единственного ребенка-горожанина контакты часто ограничиваются родителями, у которых при нынешнем ритме жизни не хватает времени на полноценное общение с ним, и это сказывается на представлениях о будущей семейной жизни, духовно-нравственных установок подрастающего поколения.

Список цитированных источников

1. Конфуций. Конфуцианство [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.newacropol.ru/Alexandria/philosophy/Philosofs/Konphutsii/Uchenie_Konf. –Дата доступа: 15.01.2019.
2. Макгован, Д. Жизнь и нравы старого Китая / Д. Макгован. Китайцы у себя дома / И. Коростовец. Китайцы и их цивилизация. – Смоленск : Русич, 2003.
3. Овчинников, В. 90 миллионов «маленьких императоров» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2006/01/27/china.html>
4. Гусев, И. Китайчата: дети в китайской семье раньше и теперь / И. Гусев // Татарский мир – 2005. – № 3. – С. 36–39.
5. Линь, Лю. Нравственное воспитание детей в современной китайской семье на основе традиций народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2011. – 22 с.

6. 成墨初著, 谁说妈妈教不出男子汉 – 妈妈教育男孩应把握100个关键》, 新时代出版社, 2010年7月。 – 57-88页。

7. 东子, 原名范景宇著, 《父言育教, 决定孩子的一生》, 漓江出版社, 2008年7月。 – 43–68页。

8. Кадол, Ф. В. Сущность процесса воспитания, методы и формы его организации: практическое пособие / Ф. В. Кадол; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 47с.

THE CONTENT OF MORAL EDUCATION OF CHILDREN IN A CHINESE FAMILY

Li Yanchao – master's degree student of the Department of pedagogy, educational institution «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, liyanchao1989@sina.cn

The article is devoted to the problem of spiritual and moral education of children in the Chinese family. The features of the content of spiritual and moral education of children in the Chinese family. The analysis of development of spiritual and moral education of children in the Chinese family is presented. In the modern world, the traditional, large family, with the fixed roles of each spouse (husband – head, wife – performer), uniting several generations, was replaced by a new nuclear family of a married couple and children, with a typical equality of husband and wife. The system of its needs and interests has changed. These processes are taking place in China. Without their study it is impossible to predict the evolution of the institution of marriage and spiritual and moral education of children in the Chinese family. There is an increase in the number of inter-ethnic marriages. It should be noted that the main changes in the institution of family, characteristic of the modern world community, in the urban environment are more rapid and affect family education in China.

Key words: spiritual and moral education of children, education of children in China, Chinese family, Confucianism, family education, education of method, educational system.

Н. В. Копыткова,

кандидат юридических наук, доцент, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
Гомель, Республика Беларусь, natacop@rambler.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СВОБОДЫ СОВЕСТИ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена вопросам нормативного закрепления права на свободу совести, религии и их обеспечения на государственном уровне в процессе образования. Рассматривается проблема взаимоотношений образования и религии. Делается вывод, что светский характер образования дает практическую возможность реализации религиозной свободы.

Ключевые слова: свобода совести, религия, право, светское образование, вероисповедание.

Свобода мысли, совести и вероисповедания является фундаментальным правом, закрепленным в международных актах универсального и регионального характера. Всеобщая декларация прав человека 1948 г., Международный пакт о гражданских и политических правах 1966 г. закрепили право каждого человека на свободу мысли, совести и религии; это право включает свободу менять свою религию или убеждения и свободу исповедовать свою религию или убеждения как единолично, так и сообща с другими публичным и частным порядком в учении, богослужении и выполнении религиозных и ритуальных обрядов.

Европейское региональное законодательство в области прав человека содержит большой объем правовых вопросов, относящиеся к религиозному распространению знаний. В соответствии со ст. 9 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод 1950 г. (далее – ЕКПЧ) «Каждый человек имеет право на свободу мысли, совести и вероисповедания, и это право включает в себя также свободу смены религии или убеждений и свободу исповедовать религию или убеждения как индивидуально, так и сообща с другими, публичным или частным порядком в богослужении, обучении, отправлении религиозных и культовых обрядов» [1].

Статья 2 Протокола №1 ЕКПЧ касается особого аспекта свободы вероисповедания, а именно права родителей давать образование своим детям в соответствии с их религиозными убеждениями: «Никому не может быть отказано в праве на образование. Государство при осуществлении функций, которые оно принимает на себя в области образования и обучения, уважает право родителей обеспечивать такое образование и обучение, которые соответствуют их религиозным и философским убеждениям». Аналогичное положение содержится в статье 14 Хартии основных прав Европейского Союза.

Знания о религии являются неотъемлемым компонентом общей и профессиональной культуры современного человека. В настоящее время актуализировалась проблема взаимоотношений образования и религии, дискуссионным является вопрос о формах религиозного образования, прежде всего в учреждениях государственной системы образования.

Закрепление за светскими формами религиозного образования понятия «неконфессиональное религиозное образование» означает, что в качестве антонима слова «светский» следует использовать слово «конфессиональный».

Для уяснения сущности этих двух понятий считаю целесообразным придерживаться точки зрения российского ученого-педагога Козырева Ф.Н., который полагает, что конфессиональность образования определяется как связь образовательной деятельности с конфессиональной принадлежностью участников образовательного процесса. Конфессиональное религиозное образование - это образование для единоверцев, исходит из предпосылки принадлежности учащихся одной конфессии [2]. Таким образом, можно предположить, что такое образование должно быть направлено на воспитание в соответствии с установленными нормами и правилами в религиозной общине, на укрепления интересов определенной конфессии и на достижение единого мышления учащихся в вопросах вероисповедания. Не менее важным аспектом является принадлежность к единой религии ученика и учителя.

Неконфессиональное (светское) религиозное образование - это образование для всех. Оно исходит из признания свободы учащегося в выборе веры и конфиденциальности его религиозных убеждений. Презумпция «непринадлежности» учащегося к той или иной традиции вероисповедания становится в этом случае отправной точкой взаимодействия учителя с учеником.

При неконфессиональном религиозном образовании вопросы религии преподаются не как мировоззренческая норма и руководство к жизни, не как закон, а как объективный социальный и исторический факт. Роль школы - помочь учащемуся самостоятельно и свободно разобраться в сущности тех или иных религиозных правил и законов. Неконфессиональное образование не предполагает включения в процесс обучения совершения культовых действий и обрядов.

С правовой точки зрения различие между организацией религиозного образования на конфессиональных или неконфессиональных началах заключается в том, каким образом в этих двух случаях обеспечивается соблюдение свободы совести. В случае организации образования на конфессиональных началах оно достигается за счет разделения учащихся по конфессиональному признаку и предоставления им религиозного образования отдельно. При неконфессиональном образовании такого разделения не требуется, поскольку светским становится сам характер изучения и преподавания.

Пользуясь разнообразием идеологий, религия активно проникает в государственные образовательные учреждения. И здесь очень важно соблюсти баланс частных и публичных интересов, не нарушить права учащихся, придерживающихся разных форм мировоззрения, а также религиозных объединений. Однако на практике данный баланс зачастую нарушается, что приводит к судебному разбирательству. В практике Европейского суда по правам человека наиболее частыми являются дела, касающиеся ношения религиозной одежды или применение религиозной символики, предметом рассмотрения суда становятся и жалобы на содержание школьных учебных программ и на нарушение права родителей давать образование своим детям в соответствии с их религиозными убеждениями.

Для Республики Беларусь основным актом, порождающим обязательства в сфере защиты религиозных прав на международном уровне, является Международный пакт о гражданских и политических правах. Национальной правовой основой взаимоотношения образования и религии в Республике Беларусь являются: Конституция Республики Беларусь, Закон «О свободе совести и религиозных организациях» 1992 г. (в редакции 2002 г.), (далее – Закон 2002 г.), Закон «О правах ребенка» 1993 г., Кодекс «Об образовании» 2011 г. Реализуя конституционный принцип свободы совести о праве каждого самостоятельно определять

свое отношение к религии, законодательство Республики Беларусь закрепляет светскость государственного образования. Статья 9 Закона 2002 г. устанавливает, что «национальная система образования в Республике Беларусь носит светский характер и не преследует цели формирования того или иного отношения к религии». Закрепляется право граждан на равные возможности доступа к национальной системе образования независимо от их отношения к религии. При этом в учреждениях образования не допускаются создание религиозных организаций, их анонимная или иная противоречащая законодательству деятельность. Идея «светского характера образования» заложена также в ст. 2 Кодекса «Об образовании».

В соответствии со ст. 9 Закона 2002 г. учреждения образования в вопросах воспитательной деятельности на основании письменных заявлений родителей или лиц, их заменяющих (самих совершеннолетних обучающихся), во вне учебное время могут взаимодействовать с зарегистрированными религиозными организациями с учетом их влияния на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа. Законодательные ограничения деятельности религиозных организаций в государственных учебных учреждениях обусловлены определяющим правом родителей на воспитание своих детей в соответствии со своим собственным отношением к религии. Согласно ст. 5 Закона 2002 г. родители или лица, их заменяющие, по взаимному согласию вправе воспитывать своих детей в соответствии со своим собственным отношением к религии. Государство не может вмешиваться в воспитание ребенка, основанное на определенном религиозном мировоззрении родителей или лиц, их заменяющих, за исключением случаев, когда побуждение к религиозным действиям угрожает непосредственно жизни или здоровью ребенка, нарушает его законные права. Данная правовая норма совпадает с содержанием ст. 20 Закона о правах ребенка.

Статья 6 Закона 2002 г. закрепила равенство религий и вероисповеданий перед законом. Идеология религиозных организаций не может устанавливаться в качестве обязательной для граждан.

Проблема равенства религий сводится не только к юридическому равенству религий перед законом. Как указывает В. Старостенко: «Помимо юридического аспекта существует культурно-исторический аспект. И если

юридическое равенство религий бесспорно для любого демократического государства, то равенство в культурно-историческом смысле – нет» [3].

Именно это подчеркивается в преамбуле Закона 2002 г., где признается определяющая роль православной церкви в историческом становлении и развитии духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа и указаны ведущие белорусские религии и конфессии.

Республика Беларусь – многоконфессиональное государство. В нашей стране зарегистрировано 25 религиозных конфессий и направлений. По данным Информационно-аналитический центр при Администрации президента в 2018 более 62% граждан Беларуси считали себя верующими (какой-либо из конфессий) [4].

Согласно ст. 8 указанного закона «Государство может строить свои взаимоотношения с религиозными объединениями путем заключения с ними соглашений в соответствии с гражданским законодательством Республики Беларусь». В соответствии с данной нормой 12 июня 2003 года было подписано соглашение «О сотрудничестве между Республикой Беларусь и Белорусской Православной Церковью». Право на особые отношения с культуuroобразующей религией не является нарушением принципа равенства религий в юридическом смысле. Данное Соглашение не ограничивает права других конфессий в совершенствовании их отношений с государством.

Европейская правовая традиция исходит из дифференциации статуса религиозных организаций, когда при сохранении юридического равенства религиозных организаций перед законом государство выделяет исторически традиционные религиозные организации и оговаривает право на преимущественное сотрудничество с ними (принцип равноправия).

В ряде стран существует официальная, или государственная религия, поддерживаемая на официальном уровне. Большинство европейских государств из всей массы конфессий выделяют приоритетные, оказывающие значительное влияние на культурную, общественную и религиозную жизнь страны. В Бельгии государством официально признаны 6 религиозных культов. Статья 24-я Конституции и Федеральный закон страны от 29.05.1959 г. («Школьный пакт») предписывают школам предоставлять ученикам выбор между одной из признанных религий (или же «светской моралью») для обязательного изучения в рамках школьной программы по 2 часа в неделю на

протяжении всего периода обучения в школе - с 6 до 18 лет [5]. В Польше религиозным предметом является католический Закон Божий. Преподавание для детей других вероисповеданий осуществляется, если учеником не менее трех. В противном случае организуются совместные курсы для учеников нескольких школ. Однако каждый школьник обязан изучить курс своей религии. Во всех литовских школах ведётся изучение католической религии, школьная программа предоставляет возможность учащимся выбора одной из двух дисциплин — католичества или светской этики. В России с 2012 г. по распоряжению правительства в школах ввели новый предмет – «Основы мировых религиозных культур». В Албании религия не преподается в государственных школах.

В Республике Беларусь вопрос о введении религии в школьную программу учебных курсов, в частности о православии, на государственном уровне не ставился и не ставится, в соответствии с законодательно закрепленным светским характером государственного образования.

В государственных учреждениях образования Республики Беларусь факультативные учебные курсы религиозоведческой и теологической проблематики изучаются по программам, утвержденным Министерством образования Республики Беларусь и согласованным с Белорусской Православной Церковью. Министерство образования Беларуси и Белорусский экзархат разработаны программы факультативного курса: «Основы православной культуры», «Святыни белорусского народа», «Основы Православной культуры», «Духовные основы культуры», «Культура и религия», «Основы религиоведения» и др. Факультативный характер предмета означает, что успеваемость по нему не отражается в аттестате, и посещение уроков по данному предмету возможно только по желанию родителей и ребенка.

Белорусским законодательством установлен определенный порядок организации религиозного обучения. Религиозные организации вправе в соответствии со своими уставами создавать для религиозного просвещения детей и взрослых учебные группы и воскресные религиозные школы, используя для этого принадлежащие и предоставляемые им в пользование помещения, кроме помещений, принадлежащих государственным учреждениям образования.

Таким образом, свобода совести, закрепленная Конституцией Республики Беларусь, не только провозглашается в нашей стране, но и гарантируется соответствующими политическими, идеологическими, правовыми и материально-организационными факторами. В основе особого отношения государства с культуuroобразующей религией лежит культурно-исторический фактор, что не является нарушением принципа равенства религий в юридическом смысле.

Светский характер образования дает практическую возможность реализации основных принципов, обеспечивающих религиозную свободу, в частности, права на исповедание любой религии и право менять свои религиозные убеждения. Отсутствие принуждения в исповедании или неисповедании какой-либо религии позволяет гражданину пользоваться юридическими и фактическими гарантиями исповедания религии, любого ее направления или быть неверующим.

Список цитированных источников

1. Конвенция о защите прав человека и основных свобод [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.echr.coe.int / Documents/Convention_RUS.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_RUS.pdf) – Дата доступа: 15.08.2019.

2. Козырев, Ф. Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе [Электронный ресурс] : диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.01 Санкт-Петербург, 2006 412 с. РГБ ОД, 71:07-13/141 – Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2006/Kozyrev_F_N_2006.pdf– Дата доступа: 15.08.2019.

3. Старостенко, В. Религия и образование в контексте национального законодательства Республики Беларусь о свободе совести [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://forb.by/node/490>. – Дата доступа: 15.08.2019.

4. Религия в Белоруссии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://news.21.by/other-news/2019/02/08/1722112.html> Дата доступа: 15.08.2019.

5. Модель, С. Преподавание предмета «Основы православия» в светских школах: опыт образования в Бельгии [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://pravoslavnye.ru/analitika/2007/10/30/prepodavanie_pr edmeta_osnovypravoslaviya_v_svetskih_shkolah_opyt_obrazovaniya_v_bel_gii/.– Дата доступа: 15.08.2019.

ENSURING FREEDOM OF CONSCIENCE IN THE CONTEXT OF NATIONAL EDUCATION LAW

Natallia Kapytkova – PhD, associate professor of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, natacop@rambler.ru

The article is devoted to the issues of normative consolidation of the right to freedom of conscience, religion and their maintenance at the state level in the educational process. The problem of the relationship between education and religion is considered. It is concluded that the secular nature of education provides a practical opportunity for the realization of religious freedom.

Key words: freedom of conscience, religion, law, secular education.

УДК 001.895:378.041-057.87:378.046.4

Н. В. Корсак,

старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, n_korsak@mail.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В САМООБРАЗОВАНИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Статья посвящена вопросам реализации инновационной деятельности в самообразовании слушателей переподготовки. Утверждается, что инновационной можно считать всякую деятельность, приводящую к ее существенным изменениям по сравнению с существующей традицией. Подчеркивается, что современный подход выдвигает в центр внимания чрезвычайно важную, но пока недостаточно реализованную на практике проблему организации самостоятельной работы слушателей в образовательном процессе. В статье представлены результаты опроса слушателей переподготовки о сформированности у них представлений о самообразовательной деятельности и их готовности к ее реализации на практике. Сделаны выводы о предстоящей работе по совершенствованию системы образования в отношении самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновации, самообразование, самообразовательная деятельность, слушатели переподготовки.

Актуальность исследования. Ориентация современной системы образования на гуманистическую парадигму выдвигает перед учреждениями дополнительного образования и повышения квалификации задачу – разрешение противоречия между требованиями новой практики и традиционными стереотипами педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Наука и практика призваны обеспечить философско-теоретическое обоснование инноваций в сфере высшего образования в целом и в самообразовательной деятельности в сфере повышения квалификации и переподготовки кадров, в частности.

Цель исследования – определить категорию инновационная деятельность в самообразовании, выявить сущность самообразовательной деятельности и ее реализацию слушателями переподготовки.

Современное образование является социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития нашего общества. Оно является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Понятие «инновация» выражает исторические закономерности процесса культурогенеза – постоянного порождения новых культурных явлений. Причина инноваций – необходимость адаптации общества к меняющимся условиям существования путем выработки новых смыслов, средств, технологий механизмов социализации.

Применительно к образованию «инновация» означает введение нового в цель, содержание, методы, формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности преподавателя и студента, в экономику образования, в организацию образовательного процесса и его управление.

Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся норм практики, либо – несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям. Тогда инновация оправдана, более того, необходима. По мнению В.И. Слободчикова, инновационная деятельность в своей наиболее полной развёртке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. А именно:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие») и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может, или должно быть («инновационный проект»);

- самообразовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о новом («реализация») [1].

Является очевидным, что личностный и профессиональный рост напрямую зависит от процессов самообразования и самосовершенствования, позволяет наиболее эффективно реализоваться будущему специалисту в своей деятельности, обеспечивая его развитие и саморазвитие, способствуя творческому подходу к делу. Как известно ресурс самообразовательной деятельности актуализируется при включении обучающегося в деятельность, в процессе которой он проходит через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта.

Как указывает Петрова М. А. в своем диссертационном исследовании, самообразовательная деятельность включает следующие структурные компоненты: мотивационный, концептуальный, деятельностно-рефлексивный, организационно-деятельностный и оценочный. В основе же процесса развития самообразовательной деятельности студентов лежит структурно-функциональная модель развития самообразовательной деятельности. Она в свою очередь включает целевой, структурно-содержательный, технологический, оценочный и предметно-рефлексивный компоненты, которые выполняют прогностическую, объяснительно-иллюстративную, ориентирующую, мониторинговую и корректирующую функции, отражающая специфику модульной технологии в процессе обучения в вузе, что влияет на динамику педагогического процесса в целом [2].

Считаем возможным соотнести вышеизложенные компоненты и функции, которые авторы относят к образованию в целом, с самообразовательной деятельностью слушателей переподготовки, т.к. они отражают и специфику образовательного процесса при получении второго образования.

Динамику же самообразовательной деятельности можно представить следующим образом:

- становление самообразовательной деятельности;
- успешное выполнение самостоятельно определенной и фиксированной нормы;
- выполнение фиксированной нормы с адекватной рефлексией;
- рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и тактической коррекцией нормы;

- самостоятельная постановка и снятие проблем;
- полная рефлексивная самоорганизация;
- системообразование в рефлексивном звене самообразовательной деятельности.

В структуре самообразовательной деятельности выделены четыре уровня, различающиеся позицией субъекта: исполнительский, исполнительно-управленческий, управленческо-исполнительный, управленческий. Становление самообразования, как отмечено во многих исследованиях, может осуществляться на основе самостоятельной работы субъектов (исполнительский уровень самообразования). Переход между уровнями осуществляется посредством усложнения рефлексивных процедур и, соответственно, освоения механизмов управления самообразовательной деятельностью.

Определение сущностных характеристик и механизмов управления самообразовательной деятельностью позволяет разработать конкретные образовательные технологии, инициирующие самообразовательную деятельность обучающихся, «запускающие» механизмы самоуправления [3].

Переноса данные теоретические обоснования в сферу практической реализации образовательной деятельности слушателей переподготовки, можно утверждать, что их самообразовательная деятельность – это процесс и результат развития умений постановки учебной задачи; реализации учебных действий и операций по решению задачи; контроля за ходом решения учебной задачи и оценки результата, построенный на основе использования учебно-методического комплекса.

В ходе самообразовательной деятельности происходят изменения в профессионально-личностной сфере слушателей, а именно: возникают предпочтения в выборе источника информации; познавательная активность преподавателя приобретает индивидуальный характер в предпочитаемых методах познания; происходит выбор индивидуальных типов рефлексии; возникают стремления к эмоциональной насыщенности учебного материала; проявляется индивидуальный характер в реализации индивидуального образовательного маршрута.

Как известно в системе высшего образования самообразовательная деятельность традиционно организуется по следующим формам:

- аудиторная самообразовательная деятельность. Эта деятельность осуществляется под непосредственным руководством и контролем преподавателя во время практических занятий.

- внеаудиторная самообразовательная деятельность. Это планируемая учебная и исследовательская работа обучающихся, выполняемая по заданию при методическом и научном руководстве и под контролем преподавателя, но не предполагающая его непосредственного и непрерывного участия.

В рамках внеаудиторной самообразовательной деятельности слушателей переподготовки необходимо практиковать следующие ее виды:

– *самообразовательная коллективная деятельность* - связанная с выполнением текущих заданий согласно учебному плану. Она предполагает написание эссе, составление глоссария, подготовку к практическим занятиям, тестированию, зачетам и экзаменам, подготовку научных статей и тезисов докладов на конференции, подготовку к выступлению на научных и практических конференциях и пр.

– *самообразовательная индивидуальная деятельность* - направляется на устранение отдельных пробелов в знаниях. Соответствующие задания предлагаются отдельным слушателям, для которых они являются обязательными. Слушатель работает по указанию преподавателя в удобное для него время.

– *Самообразовательная деятельность, связанная с овладением новым материалом.* Этот вид деятельности носит индивидуальный характер, но является обязательным для всех, выполняется в одно и то же время. Результаты обсуждаются на занятии.

– *Самообразовательная деятельность по собственной инициативе.* Слушатели могут прорабатывать материалы, не связанные непосредственно с изучаемыми разделами дисциплины. Они могут пользоваться консультациями преподавателя, но не обязаны отчитываться в выполнении заданий. Данный вид деятельности следует стимулировать и поощрять, так как он способствует осознанию слушателями прикладного значения изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности.

Однако в реалии существует разрыв между теоретическим освещением данных вопросов и практической их реализацией. Кроме того, не всегда слушатели переподготовки, особенно когда речь идет о заочной форме получения образования, понимают сущность самообразовательной деятельности, а тем более реализуют ее на практике. Из числа опрошенных слушателей на предложенные нами вопросы 41% респондентов отметили, что они «имеют представление, но не могут определить точно», 4 % вообще «не знают в чем суть самообразования». Последнее проявляется в неспособности ее реально осуществлять. Как показывает результат опроса, преобладающее число слушателей обладают достаточно высокой мотивацией к самообразовательной деятельности, однако, вследствие слабого владения нормами деятельности, техниками и способами, вследствие неразвитой волевой сферы, отсутствия навыков самоорганизации и самоуправления, оказываются не готовы к эффективной самообразовательной деятельности.

Выводы. Анализ ответов опрошенных выявил следующие противоречия:

– слушатели осознают необходимость самообразовательной деятельности, но при этом, ею не занимаются или занимаются неэффективно;

– существует потребность в самообразовательной деятельности, но традиционный образовательный процесс не обеспечивает его соответствующими средствами для ее осуществления.

Таким образом, традиционные формы образования позволяют слушателю получать отдельные блоки знаний, но, к сожалению, ценностно-целевые аспекты курсов остаются нереализованными, получаемая информация, если она не имеет явного прикладного характера, рассматривается скорее, как «знание впрок», либо с целью сдачи зачета. В таких условиях высшее образование не выполняет свою основную функциональную задачу и не способствует переводу специалиста в режим самообразования и саморазвития как основе дальнейшего профессионального самосовершенствования.

Практические рекомендации. Источниками знаний в самообразовании могут быть: газеты, журналы; литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.); телевидение; интернет; видео и аудиоинформация на различных носителях; семинары и конференции; платные курсы; мастер-классы; мероприятия по обмену опытом; экскурсии, театры, выставки, музеи, концерты, путешествия; курсы повышения квалификации.

Но необходимо понимать, что любая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт или нет каких-либо достижений. И в личном плане самообразования каждого слушателя обязательно должен быть список результатов, которые должны быть достигнуты за определенный срок.

При выполнении любого вида самостоятельной работы слушатели переподготовки должны пройти следующие этапы:

- определение цели самостоятельной работы;
- конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи;
- самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи;
- выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения);
- планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи;
- реализация программы выполнения самостоятельной работы;
- осуществление в процессе выполнения самостоятельной работы управленческих актов: контроль за ходом самостоятельной работы, самоконтроль промежуточных и конечного результатов работы,

корректировка на основе результатов самоконтроля программ выполнения работы, устранение ошибок и их причин.

Как мы видим, вопрос внедрения инноваций в самообразовательную деятельность слушателей должна решаться комплексно, в рамках учебной и внеучебной работы, на этапах планирования и реализации образовательных программ. Достижение поставленной цели становится возможным только при условии специально организованного образовательного процесса, целенаправленной деятельности всего профессорско-преподавательского состава вуза и максимальной мотивационной активности в самообразовании самих слушателей переподготовки.

Список цитированных источников

1. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 2009. – 383 с.

2. Петрова, М. А. Развитие самообразовательной деятельности студентов вуза на основе модульной технологии обучения [Электронный ресурс] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / М. А. Петрова – Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-samoobrazovatelnoj-dejatelnosti-studentov-vuza-na-osnove-modulnoj.html> . – Дата доступа 23.01.2019.

3. Михайлова, Н. С. Становление и развитие самообразовательной деятельности студента-заочника в практике высшего образования / Н. С. Михайлова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/114/75997.php> – Дата доступа 25.01.2019.

INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE SELF-EDUCATION OF REFERRING TRAINERS

Korsak Natalya - Senior Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, educational institution «Francisk Skaryna Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, n_korsak@mail.ru

The article is devoted to the implementation of innovation in self-education trainees. It is argued that innovation can be considered any activity that leads to its significant changes compared with the existing tradition. It is emphasized that the modern approach puts in the center of attention an extremely important, but so far insufficiently implemented in practice,

problem of organizing independent work of students in the educational process. The article presents the results of a survey of students of retraining on the formation of their ideas about self-education activities and their readiness for its implementation in practice. Conclusions about the upcoming work to improve the educational system in relation to self-education activities.

Key words: innovation activity, innovation, self-education, self-educational activity, retraining students.

УДК 213.031.263.4

Е. Е. Кошман,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, truhova2002@mail.ru

М. Г. Кошман,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, koshmanmg@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВЕКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются основные теоретико-методологические вектора модернизации современного школьного образования. Рассматриваются социальные, психологические и педагогические аспекты обеспечения интересов участников образовательного процесса в школе. Дана характеристика основных видов ответственности педагога. В понятийном плане раскрыты дисциплинарные процедуры в школе.

Ключевые слова: вектор, модернизация, школа, школьное образование, интересы субъектов образовательного процесса, ответственность педагога, дисциплинарные процедуры в школе, педагогическая деятельность.

Актуальность исследования: Динамические изменения социально-экономической ситуации в развитых странах мира, обострение

национальных и общечеловеческих проблем потребовали переосмысления роли образования. Проявилась неразрывная связь образования с процессами, происходящими в экономике, обществе, во всех сферах практической и духовной деятельности человека, возросло значение образовательной сферы как механизма развития общества. Образование – относительно самостоятельная сфера, способная в нынешних условиях при соответствующей политике задать импульс, ускорить развитие региона, двигать общество вперед. Образование может и должно стать неотъемлемым механизмом консолидации нации и развития национального самосознания – явления, посредством которого каждый народ приходит к осознанию своей исторической судьбы, своего места и роли в развитии мировой цивилизации и культуры. Выявление и определение собственной цели и собственного интереса становится сегодня действенным фактором самоорганизации и возрождения нации, принципом социальной политики государства Беларусь.

Школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Результатом гуманистической направленности педагогического процесса становятся современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, самостоятельно принимающие ответственные решения в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом, мобильностью и конструктивностью. Современная школа – это школа, соответствующая целям опережающего развития. Ее важнейшая задача сегодня состоит в том, чтобы предоставить учащимся возможность выбора собственной образовательной траектории, развить их мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь им стать полноценными гражданами страны. Ученики должны быть вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. В ней работают креативные учителя, открытые ко всему новому, готовые помочь своим ученикам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

Управление современной школой осуществляют менеджеры (администрация) на основе субъект-субъектных отношений. Она является широким информационным пространством с использованием информационных технологий в образовательном процессе. Это создание, развитие и эффективное использование управляемых информационных образовательных ресурсов, в том числе личных пользовательских баз и банков данных и знаний учащихся и педагогов с возможностью повсеместного доступа для работы с ними. Методологический анализ научно-методической литературы и образовательной практики показывает,

что стратегическими направлениями совершенствования современного школьного образования выступают следующие: социальные и психолого-педагогические аспекты обеспечения интересов участников образовательного процесса в школе; социально-педагогическая ответственность учителей и администрации в современной школе; педагогические.

Цель исследования: выявить основные теоретико-методологические вектора модернизации современного школьного образования в нашей стране.

Методы исследования: для выявления основных теоретико-методологических векторов модернизации современного школьного образования были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез; метод восхождения от абстрактного к конкретному; метод моделирования, идеализации и абстракции; метод мысленного эксперимента.

Результаты исследования и их обсуждения. Кратко раскроем сущностные характеристики и основные содержательные линии данных векторов модернизации современного школьного образования в нашей стране. Первый вектор касается обучающихся как субъектов учебно-познавательной деятельности. Важнейшим аспектом взаимодействия и взаимосвязи ученика и школы является формирование потребностно-мотивационной сферы личности, где интерес выступает одним из основополагающих ее структурных элементов. Прежде чем переходить к описанию интересов участников образовательного процесса нам, в первую очередь, необходимо рассмотреть сущность понятия «интерес». В психологии под интересом понимается эмоционально окрашенная установка, направленная на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету (Л. С. Выготский). Это специфическая форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке личности в окружающей действительности. Понятие интерес определяется как потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане. Интерес - один из постоянных и сильнодействующих мотивов деятельности человека. Интерес является реальной причиной действий, ощущаемая человеком как особо важная причина. Интересы классифицируются по содержанию, то есть по их предметной отнесенности; по широте предметного содержания; по глубине, по их укорененности в системе потребностных отношений личности; по устойчивости; по силе; по длительности [1].

Интерес занимает промежуточное положение в усложняющемся ряду потребностных отношений человека к миру: он возникает на основе познавательного влечения (желания) к той или иной области действительности и в процессе своего развития может перерасти в устойчивую личностную потребность в активном, деятельном отношении к своему предмету, в склонность. Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что интерес качественно влияет на включение и устойчивое осуществление деятельности.

Потребностно-мотивационная сфера личности выступает «пусковым механизмом» осуществления критериального образовательного процесса в школе. Участниками образовательного процесса в школе являются обучающиеся, педагогические работники, законные представители обучающихся. Рассмотрим социальные и психолого-педагогические основы обеспечения интересов обучающихся в образовательном процессе.

В соответствии с современной педагогической парадигмой учащиеся выступают в роли субъекта учебно-познавательной деятельности. Важнейшим направлением совершенствования образовательного процесса в современной школе является профессионализм педагогических кадров [2]. Педагог в современной школе – лицо, ведущее преподавательскую или воспитательную работу (учитель, воспитатель, преподаватель, доцент, профессор и др.). Педагог выступает субъектом педагогической деятельности, в связи с чем, к нему предъявляется целый ряд требований. Одним из них является ответственность педагога. Понятие «ответственность педагога» рассматривается как определенное отношение к действительности, как свойство или качество личности, проявляющееся в педагогической деятельности [1]. Ответственность педагога – это личностное качество, которое заключается в осознании моральной необходимости выполнения социальных норм (в частности, личностных), а также способности индивида адекватно воспринимать справедливую оценку совершенных поступков, рефлексировать и осуществлять экспертизу своих действий с позиций гуманности и чистой совести. Это профессионально-этическое качество, выражается в готовности и способности предвидеть результаты педагогической деятельности и держать за их ответ. Для этого учителю должно быть свойственно: владение содержанием учебных дисциплин; владение современными теориями и технологиями обучения и воспитания; знание и реальный учет факторов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности. Основными видами ответственности педагога являются: социальная, педагогическая, личная, правовая, этическая и

материальная. Наличие в современной школе ответственного педагога – это в будущем залог ее успеха и процветания.

Образовательное право и его развитие – это перспективное направление модернизации школьного пространства. Современная школа – это социокультурный институт, который имеет сложную структуру и механизм функционирования. Важнейшим элементом деятельности школы, как педагогической системы, выступает организационно-управленческая деятельность ее администрации [3]. При этом отмечается недопустимость командно-административного стиля руководства, подавляющего инициативу, активность членов коллектива, свободу личности. Вместе с тем везде подчеркивается важность дисциплины, необходимость сочетания единоначалия и коллегиальности в руководстве школы, роль педагогического совета, профсоюза, родительского комитета, детского самоуправления.

Дисциплинарные процедуры - это внутренний и административный механизм для применения вышеперечисленных правил и осуществления эффективных дисциплинарных мер воздействия [4]. На практике хорошие дисциплинарные процедуры обычно содержат ожидаемые правила поведения. В ее реализации следует осуществить минимум шагов, которые обычно необходимо предпринять в рамках дисциплинарной процедуры – они известны так же, как «процедура государственного минимума». Работодатель обязан соблюдать данную процедуру, в противном случае, увольнение (отчисление) считается «автоматически несправедливым». Дисциплинарная процедура должна производиться по следующему образцу. Первым шагом процедуры государственного минимума является письменное заявление работодателя, с изложением обстоятельств (например, поведения), которые явились причиной для принятия дисциплинарных действий к участнику образовательного процесса. Так же могут быть объяснены причины, по которым они считают, что для дисциплинарной процедуры есть основания. Работодателю будет необходимо произвести расследование существующей жалобы на участника образовательного процесса и пригласить участника образовательного процесса на встречу для обсуждения проблемы. Собрание должно пройти до начала дисциплинарных процедур. Участник образовательного процесса имеет законное право пригласить с собой коллегу, родителей или представителя профсоюза на собрание. Работодатель должен сообщить участнику образовательного процесса о его правах на апелляцию принятого решения. Процедура апелляции похожа на дисциплинарную процедуру. Участник образовательного процесса должен написать

письмо, указав причины апелляции. Обычно созывается собрание с участием более старшего по рангу руководителя, чем тот, который участвовал на первом собрании – участник образовательного процесса имеет право прийти на собрании в сопровождении другого лица. Далее идет принятие конечного решения [5].

Дисциплинарные процедуры для педагогов осуществляются в соответствии с правовыми основами, регулирующими трудовые и связанные с ними отношения, а также нормирующими профессиональную деятельность учителя в школе. К ним относятся в первую очередь Кодекс Республики Беларусь об образовании и Трудовой Кодекс Республики Беларусь, а также различные нормативно-правовые документы общего и локального характера. В Кодексе Республики Беларусь об образовании эти вопросы рассматриваются в главе 6 «Педагогические работники и иные работники учреждений образования», статья 51 «Требования, предъявляемые к педагогическим работникам», статья 52 «Права педагогических работников», статья 53 «Обязанности педагогических работников». Основанием для «запуска» дисциплинарных процедур в отношении педагогических работников является дисциплинарный проступок, под которым понимается неисполнение или ненадлежащее исполнение работником по его вине возложенных на него трудовых обязанностей [3]. Состав дисциплинарного проступка включает два элемента: объективно противоправное поведение работника, которое выражается в самом факте неисполнения или ненадлежащего исполнения им трудовых обязанностей и может состоять как в действии (например, появление на работе в состоянии алкогольного опьянения), так и в бездействии (например, неявка на работу) (объективная сторона дисциплинарного проступка); вину работника в неисполнении или ненадлежащем исполнении им своих трудовых обязанностей (субъективная сторона дисциплинарного проступка). Указанные элементы необходимы и, вместе с тем, достаточны для привлечения работника к дисциплинарной ответственности. Материальный ущерб и причинная связь между ним и противоправными нарушением трудовой дисциплины в состав дисциплинарного проступка не входят и могут влиять лишь на выбор вида дисциплинарного взыскания или служить, в совокупности с другими условиями, основанием для материальной ответственности работника. Дисциплинарная ответственность состоит в применении работодателем к работнику одного из следующих видов дисциплинарного взыскания: замечание; выговор; увольнение.

Выводы. Таким образом, реализация рассмотренных выше векторов будет способствовать повышению уровня школьного

образования в нашей стране. Показателем эффективности сотрудничества администрации, педагогов, учащихся и родителей, являются уровни развития их совместной деятельности, а показателем наиболее полного обеспечения интересов всех участников образовательного процесса – уровень эффективности их совместной деятельности, а также уровень личностного развития и психологического здоровья. Ответственность педагога – это ключевой фактор качественного школьного образования. Соблюдение дисциплинарных процедур в школе позволит повысить ее эффективность за счет качественного осуществления образовательного процесса. Социально-психологическая служба в системе образования будет способствовать решению вышеперечисленных задач, связанных с реализацией национальной стратегии развития образования.

Список цитированных источников

1. Бороздина, Г. В. Психология и педагогика : учебник для бакалавров / Г. В. Бороздина. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 477 с.
2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – СПб. [б. и.], 2015. – 319 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 2 декабря 2010 года (с изменениями и дополнениями, 13 января 2011 г.). – Минск: Амалфея, 2013. – 469 с.
4. Дмитриев, Ю. А. Основы юридической педагогики как отрасли педагогики науки и учебной дисциплины / Ю. А. Дмитриев // Образование и право. – 2010. – № 8. – С. 7-23.
5. Певцова, Е. А. Основы правовых знаний / Е. А. Певцова. – М. : Владос, 2010. – 212 с.

CURRENT VECTORS OF MODERNIZATION SCHOOL EDUCATION

Koshman Alena – PhD, associate professor of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, truhova2002@mail.ru

Koshman Mikhail – PhD, associate professor of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, koshmanmg@mail.ru

The article reveals the main theoretical and methodological vectors of the modernization of modern school education. The social, psychological and pedagogical aspects of ensuring the interests of participants in the educational process at school are considered. The characteristic of the main types of responsibility of the teacher. In conceptual terms, disciplinary procedures are disclosed in the school.

Key words: vector, modernization, school, school education, interests of subjects of the educational process, teacher responsibility, disciplinary procedures at school, pedagogical activity.

УДК 347.53:37.091.12-057.54(476)

Л. А. Краснобаева,

кандидат юридических наук, доцент кафедры государственного управления, Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь, kolos75@tut.by

И. М. Синица,

кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и процесса, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, irasinitsa@yandex.by

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Особенность юридической ответственности в образовании обусловлена специфическим характером общественных отношений по поводу обучения и воспитания. В статье характеризуются формы юридической ответственности субъектов образовательных отношений в Республике Беларусь, а также проблемы, связанные с ее реализацией.

Ключевые слова: педагогический работник, юридическая ответственность, законодательство Республики Беларусь, субъекты образовательных отношений.

Согласно ст. 5 Кодекса об образовании Республики Беларусь субъектами образовательных отношений являются обучающиеся, законные представители несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники, учреждения образования, организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования, а также иные организации, индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

Правовая ответственность применительно к субъектам образовательных правоотношений предусматривается трудовым, гражданским, административным и уголовным законодательствами.

Особенность образовательно-дисциплинарной ответственности педагогических работников заключается в том, что законодательство не содержит перечень оснований и мер ответственности, и зачастую их формулировка носит опосредованный характер. Дисциплинарная ответственность, например, наступает за повторное в течение года грубое нарушение Устава учреждения образования; за применение (даже однократное) методов воспитания и обучения, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося; за появление на работе в состоянии алкогольного, наркотического или токсического опьянения; за невнимательность, допущенную к жизни и здоровью детей во время проведения уроков (занятий); за некорректное поведение по отношению к родителям обучающихся, коллегам и др.

В соответствии со ст. 53 Кодекса об образовании Республики Беларусь педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нормы. Совершения работником, выполняющим воспитательные функции, аморального проступка, несовместимого с продолжением данной работы, является дополнительным основанием прекращения трудового договора в соответствии с п. 3 ст. 47 Трудового кодекса Республики Беларусь. К числу лиц, выполняющих воспитательные функции, законодатель относит, в частности, профессорско-преподавательский состав учебных заведений и учителей школ.

Для увольнения педагогического работника по данному основанию не требуется неоднократности в совершении аморальных проступков. Увольнение по п. 3 ст. 47 Трудового кодекса Республики Беларусь не является мерой дисциплинарного взыскания, и поэтому трудовое законодательство не устанавливает конкретных сроков, в течение которых, работник, выполняющий воспитательные функции, может быть уволен с работы. Тем не менее, при решении вопроса об увольнении должно учитываться время, прошедшее с момента совершения такого аморального проступка, его тяжесть и последующее поведение работника.

Трудовое законодательство не раскрывает понятия «аморальный проступок» и не приводит примеров действий, которые подпадают под

данное определение. Это ведет к достаточно субъективной оценке поведения лица, для которого воспитательные функции являются основным содержанием его работы, как аморального, и признании его достаточным основанием для увольнения. К числу аморальных проступков, например, ученые традиционно относят применение методов воспитания, связанных с физическим или психологическим воздействием на обучающихся.

Основаниями для привлечения обучающегося к дисциплинарной ответственности являются противоправное, виновное (умышленное или по неосторожности) неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, возложенных на него как актами законодательства, так и локальными нормативными правовыми актами учреждения образования, например за опоздания или неявки без уважительных причин на учебные занятия; за оскорбления обучающихся и педагогов; за распространение информации, наносящей вред здоровью обучающихся; за порчу зданий, сооружений, оборудования или иного имущества учреждения образования; за курение (потребления) табачных изделий в здании и на территории учреждения и другие.

В белорусском законодательстве, на наш взгляд, существуют недостатки в нормативно-правовом регулировании института дисциплинарной ответственности в сфере образования, например, отсутствует легальное определение дисциплинарного проступка в образовательной сфере. Можно согласиться с тем, что отсутствие определения этого понятия «создает значительные затруднения в понимании того, какие противоправные деяния могут быть квалифицированы в качестве дисциплинарных проступков, и по каким признакам следует отличать дисциплинарные проступки от административных и гражданско-правовых» [1, с. 105].

Гражданско-правовая ответственность предусмотрена гражданским законодательством. Так согласно Гражданскому кодексу Республики Беларусь юридическое лицо либо гражданин возмещает вред, причиненный его работником при исполнении трудовых (служебных, должностных) обязанностей. Работниками признаются граждане, выполняющие работу на основании трудового договора (контракта), а также граждане, выполняющие работу по гражданско-правовому договору, если при этом они действовали или должны были действовать по заданию соответствующего юридического лица или гражданина и под его контролем за безопасным ведением работ.

Действующее законодательство об образовании не содержит специальных норм по вопросам материальной ответственности руководителей и работников образовательных учреждений, поскольку этот институт регламентирован нормами трудового законодательства.

Сотрудник учреждения образования может нести в установленном порядке материальную ответственность, предусмотренную трудовым законодательством при одновременном наличии следующих условий: 1) ущерба, причиненного нанимателю при исполнении трудовых обязанностей; 2) противоправности поведения (действия или бездействия) работника; 3) прямой причинной связи между противоправным поведением работника и возникшим у нанимателя ущербом; 4) вины работника в причинении ущерба. Ст.ст. 400-409 гл. 37 Трудового кодекса Республики Беларусь закрепляют основания, условия и порядок привлечения к материальной ответственности. Правовая ответственность иных категорий педагогических работников не отличается от ответственности учителей школы и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

На наш взгляд, вопросы материальной ответственности участников образовательного процесса, к которым относятся и учреждения образования, в действующем законодательстве отражены не в полной мере. Например, не регламентирован порядок возмещения материального ущерба, причиненного обучающимся некачественным обучением.

Стоит отметить, тем не менее, что в соответствии с нормами гражданского законодательства в случае, если будет установлено, что обучающийся получил травму по вине учреждения образования, его законные представители могут обратиться в суд с иском о компенсации морального вреда, а также о возмещении вреда при получении несовершеннолетним увечья или иного повреждения здоровья. Соответствующие иски удовлетворялись белорусскими судами [2].

Актуальным для белорусского законодательства является и вопрос, на который обращают внимание российские исследователи. Действующее законодательство не регулирует отношения, связанные с материальной ответственностью обучающихся за вред, причиненный ими образовательному учреждению в процессе проведения практических и иных занятий или нахождения в образовательном учреждении в период занятий. Отсутствие надлежащей регламентации по этому вопросу приводит к тому, что обучающиеся независимо от формы вины привлекаются как правило к полной материальной ответственности, что ставит их в неравное положение с работниками образовательных отношений, которые чаще всего несут ограниченную материальную

ответственность за ущерб, причиненный образовательному учреждению [\[1, с. 108\]](#).

Отметим, что Кодекс об административных правонарушениях Республики Беларусь не содержит норм, предусматривающих административную ответственность субъектов в образовательной сфере. И в целом, проблемы теории и практики применения административной ответственности за нарушения законодательства об образовании до сих пор не стали предметом самостоятельных научных исследований.

На наш взгляд, закон должен быть дополнен нормами, устанавливающими ответственность за нарушение права на образование, под которым следует понимать незаконное ограничение права на образование, выразившиеся в нарушении или ограничении права на получение общедоступного и бесплатного образования, а равно незаконные отказ в приеме в образовательную организацию либо отчисление (исключение) из образовательной организации. Также следует предусмотреть норму за нарушение требований к ведению образовательной деятельности. В данном случае подразумевается нарушение требований, выразившееся в ведении образовательной деятельности представителями образовательных организаций или нарушении правил оказания платных образовательных услуг.

Работники образовательных организаций несут в общем порядке уголовную ответственность в случаях, прямо предусмотренных Уголовным кодексом Республики Беларусь (далее – УК). В квалифицированных составах преступлений, педагогический работник указывается как специальный субъект. Так, УК указывает педагогического работника в качестве специального субъекта в ст. 165 – «Ненадлежащее исполнение обязанностей по обеспечению безопасности жизни и здоровья детей»; в ч. 3 ст. 171¹ – «Вовлечение в занятие проституцией либо принуждение к продолжению занятия проституцией»; в ч. 2 ст. 172 – «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления»; в ч. 2 ст. 173 – «Вовлечение несовершеннолетнего в антиобщественное поведение». Уголовная ответственность педагогических работников предусматривает в качестве меры уголовного наказания лишение права заниматься определенной деятельностью.

Обстоятельством, отягчающим ответственность, уголовное законодательство называет и совершение преступления в отношении лица, находящегося в материальной, служебной или иной зависимости от

виновного (п. 6 ч.1 ст. 64 УК). Данная норма предполагает, что совершение преступления педагогическим работником в сфере своей профессиональной деятельности, будет являться таким обстоятельством. Подобные нормы содержатся и в законодательстве иных стран, например, Узбекистана и Эстонии.

Судебная практика по делам, возбужденным по ст. 165 УК показывает, что к ответственности привлекались лица, осуществляющие воспитательные функции (воспитатели школьного оздоровительного лагеря [3] и учителя [4]). В первом случае воспитатели избежали наказания в связи с амнистией, во втором суд признал учителей виновными в ненадлежащем исполнении обязанностей по обеспечению безопасности жизни и здоровья детей, повлекшем по неосторожности смерть малолетнего, и приговорил к 3 с половиной годам ограничения свободы без направления в исправительное учреждение. Кроме того, их на 5 лет лишили права занимать должности учителя, воспитателя в учреждениях образования, а также обязали выплатить по 18 млн рублей.

В настоящее время в сфере образования следует выделять и коррупционные правонарушения, совершаемые субъектами образовательных отношений. Субъектами коррупционных преступлений в сфере образования могут быть как обучающиеся и их родители, так и ответственные лица образовательного учреждения. Тем не менее, на наш взгляд, нуждается в уточнении формулировка понятия «должностное лицо», данная в ст. 4 УК, применительно к педагогическим работникам в целях устранения неоднозначности в понимании этого термина.

Основные формы проявления коррупции в сфере образования являются вымогательство со стороны педагога во время экзаменационной сессии; навязывание преподавателем платных консультаций, покупки методических пособий собственного авторства; давление со стороны студентов, не желающих осваивать учебный предмет, на педагогов (навязывание взятки) с целью получения положительной оценки за экзамен (зачёт); давление, оказываемое на преподавателя коллегами или непосредственным руководством с целью выставления «избранному» студенту положительной оценки за экзамен (зачёт).

Можно обозначить распространенные виды коррупционных преступлений, указанные в УК, а именно, превышение власти или служебных полномочий, совершенное из корыстной или иной личной

заинтересованности; получение взятки; посредничество во взяточничестве; служебный подлог и другие.

Работника, совершившего коррупционное правонарушение, руководитель имеет право уволить в одностороннем порядке как допустившего однократно грубое нарушение трудовых обязанностей или как совершившего аморальный проступок, несовместимый с продолжением выполнения своих трудовых обязанностей. Работник может быть уволен и после вступления в законную силу приговора суда, которым работник осужден к наказанию, исключающему продолжение работы. Подозреваемые и обвиняемые по коррупционным делам, которые расследовались Следственным комитетом Республики Беларусь, – это, как правило, высокообразованные и интеллектуально развитые люди. Также оказалось, что среди них достаточно высокое количество женщин (около 40,5%). При этом в сфере образования более 70% коррупционных преступлений совершается именно женщинами.

Согласно данным правоохранительных органов количество коррупционных преступлений составило 45 в 2018 году, и снизилось на 20 % в 2019 году [5].

Выявление проблемных аспектов законодательного регулирования ответственности за нарушение правил, обеспечивающих безопасные условия обучения и воспитания, и разработка на этой основе рекомендаций по совершенствованию законодательства и практики применения административного и уголовного законов, является важной задачей в образовательной сфере на современном этапе.

Список цитированных источников

1. Сырых, В. М. Дисциплинарные проступки и материальная ответственность участников образовательных отношений / В. М. Сырых // Вестник Российского университета дружбы народов. – Сер.: Юридические науки. – 2001. – № 2. – С. 104–112.

2. Первый случай в Беларуси. Минчанка через суд добилась компенсации за серьезную травму сына в школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.intex-press.by/2018/09/22/pervyj-sluchaj-v-belarusi-minchanka-cherez-sud-dobilas-kompensatsii-za-sereznuyu-travmu-syna-v-shkole/>. – Дата доступа: 01.09.2019.

3. Спорный вопрос: кто несет ответственность за безопасность детей в аквапарках? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://news.tut.by/society/461803.html>. – Дата доступа: 07.09.2019.

4. В Кобрине вынесли приговор учителям, по вине которых в аквапарке утонула второклассница [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://virtualbrest.by/news36044.php>. – Дата доступа: 07.09.2019.

5. Генпрокуратура: зарегистрированных коррупционных преступлений в этом году стало меньше [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2019/june/36671/>. – Дата доступа: 07.09.2019.

SOME ASPECTS OF LEGAL RESPONSIBILITY OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL RELATIONS IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Krasnobaeva Lyudmila - Associate Professor, Department of Public Administration, Candidate of Legal Sciences, Law Faculty of the BSU; kolos75@tut.by

Sinita Irina - Associate professor of the Criminal Law and Process Department, Candidate of Legal Sciences, Law Faculty of the Francisk Scorina Gomel State University; irasinita@yandex.by

The article reviews the forms of legal responsibility of subjects of educational relations in Belarus, as well as related problems. The peculiarity of legal responsibility in education is determined by the specific nature of public relations regarding training and education.

Key words: educational assistance, legal responsibility, the educational legislation of Belarus, subjects of educational relations.

УДК 159.947.3

А. Н. Крутолевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, krutolew@yahoo.de

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИ АКТИВНЫХ И МАЛОАКТИВНЫХ СТУДЕНТОВ

Статья раскрывает особенности проявления и уровень самоактуализации студентов университета. Представлены результаты корреляционного и сравнительного анализа групп физически активных и малоактивных студентов и проявления у них

самоактуализации. Сравнительный анализ показал, что физически активные студенты более независимы и свободны, уверены в себе и умеют доверять окружающему миру, более чувствительны к своим желаниям и потребностям, а также имеют устойчивую адекватную самооценку.

Ключевые слова: физическая активность, студенты, самоактуализация, здоровьесберегающее поведение.

Актуальность исследования. Здоровьесберегающее поведение в современном мире стало актуальной темой для обсуждения. Особенно актуальна тема здоровья становится по отношению к учащейся молодежи, поскольку это будущие специалисты, выпускники высших школ и показатель общественного здоровья через 10-30 лет. Охрана и укрепление здоровья студенчества в основном определяется образом жизни.

Можно выделить качественные критерии здорового образа жизни, которые позволяют определить отличие содержания понятия «здоровый образ жизни» от понятия «образ жизни». Эти критерии выражаются в 3 компонентах: высокая социальная, трудовая, физическая активность; высокая нравственность; исключение вредных для здоровья сторон жизнедеятельности (курение, переедание, злоупотребление алкоголем и т. д.). Поэтому, важными факторами формирования здоровьесберегающего поведения у учащейся молодежи являются внутренняя мотивация, потребность, стимул вести здоровый образ жизни. Мотивация - побуждение молодого человека к действию, способность выполнять свои потребности, обусловленное его собственным желанием. Без внутренней мотивации студента на здоровьесберегающее поведение практически бесполезно говорить о каких-либо путях воздействия на формирование такого поведения. Поэтому, прежде всего, учащаяся молодежь должна сама осознавать, для чего им необходимо здоровье и здоровый образ жизни. Самоактуализация выступает в качестве обязательной составляющей познавательной, эмоционально-ценностной, действенно-волевой, регулятивной сторон самосознания, а также мотивационно-потребностного и поведенческого компонента, т. е. затрагивает все аспекты структуры самосознания. Тенденция к самоактуализации составляет сущность, «стержень» личности – стремление осознавать, познавать, раскрывать, а далее воплощать и реализовывать себя в деятельности. Самоактуализация является неотъемлемым атрибутом самосознания и саморазвития личности. Она проявляется в мотивационной

структуре, в личностно-смысловых образованиях, смысложизненных ориентациях, находящих свое последующее воплощение в профессиональной деятельности, общении и личной жизни.

Цель исследования – рассмотреть вопрос о различиях между физически активными и малоактивными студентами относительно составляющей потребностно-мотивационной сферы, а именно - самоактуализации.

Организация исследования. База исследования – учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В исследовании приняли участие студенты Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, 48 человек, из них юноши факультета физической культуры и девушки факультета психологии и педагогики. Средний возраст составил 18,84, минимальный возраст – 17 лет, максимальный – 22 года. Среди опрошенных студентов 44% составили девушки и 56%.

Для изучения вопроса о различиях между физически активными и малоактивными студентами относительно их потребностно-мотивационной сферы использовался критерий U-Манна-Уитни.

Методы исследования. Для выявления особенностей самоактуализации у студентов использовался опросник «Самоактуализация личности» Диагностика самоактуализации личности методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина. Опросник содержит 100 вопросов, с одним возможным вариантом ответа из двух. Опросник содержит следующие шкалы: «ориентация во времени», «ценности», «взгляд на природу человека», «потребность в познании», «стремление к творчеству и креативность», «спонтанность», «автономность», «самопонимание», «аутосимпатия», «контактность», «гибкость в общении». Средние значения по данной шкале представлены в таблице 1.

Для определения физически активных и физически малоактивных участников исследования группе студентов предлагалось ответить на вопрос: «как правило, пол часа в день, пять дней в неделю или более Вы посвящаете умеренным энергичным упражнениям, или занятию спортом»; данный вопрос является скрининговым вопросом о физической активности («As a rule, do you do at least half an hour of moderate or vigorous exercise (such as walking or a sport) on five or more days of the week?»), на него дается ответ «да» или «нет». Данный вопрос отражает рекомендации ВОЗ о физической активности как фактора, снижающего риск развития неинфекционных заболеваний и повышающего общее состояние здоровья [1].

Таблица 1 – Средние значения, стандартные отклонения, максимальные и минимальные значения по шкале «Самоактуализация личности»

Шкалы	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Самоактуализация	33	71	52,3	9,215
Ориентация во времени	2	10	5,61	2,319
Ценности	3	14	8,84	2,531
Взгляд на природу человека	1	8	4,10	1,599
Шкалы	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Потребность в познании	2	8	5,13	1,688
Стремление к творчеству и креативность	4	13	8,81	2,482
Автономность	4	15	7,97	2,401
Спонтанность	2	12	7,19	2,257
Самопонимание	2	9	4,87	1,708
Аутосимпатия	3	11	7,65	2,627
Контактность	2	8	5,26	1,591
Гибкость	3	8	5,06	1,365

По полученным результатам можно сделать вывод, что наиболее выраженными проявлениями самоактуализации у студентов являются такие качества личности, как стремление личности к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми (шкала «ценности»), творческое отношение к жизни (шкала «Стремление к творчеству и креативность»), автономное независимое самопонимание (шкала «Автономность») и осознаваемая позитивная «Я-концепции», которая служит источником устойчивой адекватной самооценкой (шкала «Аутосимпатия»).

Согласно скрининговому вопросу о физической активности 35 человек занимается физическими упражнениями не менее полу часа в день, пять раз в неделю, что составляет 74%. При этом, 26% (13 человек) недостаточно физически активны.

Гипотетически рассматривался вопрос о взаимосвязи проявлениями самоактуализации и здоровьесберегающим поведением студентов, а именно с их физической активностью. Для этого был рассчитан бисериальный коэффициент корреляции. Взаимосвязь физической активности и самоактуализации составляет $r=0,125$ при $p=0,52$, что говорит о статистически недостоверном результате. Полученные данные указывают

на то, что физическая активность студентов не связана с их самоактуализацией.

Возможным объяснением данных результатов корреляционного анализа могло бы быть то, что участники исследования являются студентами и их физическая активность осуществляется в рамках образовательного процесса и не является результатом работы над собой и раскрытием своего потенциала. Возможно и то, что для большинства участников исследования в возрасте 18-19 лет стремление к самоактуализации не является основополагающим.

Результаты исследования. Гипотетически рассматривается вопрос о наличии различий между группами физически активных и малоактивных студентов относительно их потребностно-мотивационной сферы, - проявлений самоактуализации. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительный анализ групп студентов относительно проявлений у них самоактуализации

Шкалы	U-критерий	Достоверность (p)
Самоактуализация	69,5	0,49
Ориентация во времени	73,500	0,617
Ценности	76,000	0,702
Взгляд на природу человека	75,500	0,678
Потребность познания	74,000	0,631
Креативность и стремление к творчеству	80,000	0,848
Автономность	65,000	0,365
Спонтанность	56,000	0,180
Самопонимание	69,500	0,485
Аутосимпатия	59,000	0,233
Контактность	68,000	0,442
Гибкость в общении	69,500	0,481

Обсуждение результатов исследования. Здоровый образ жизни очень многостороннее направление стиля жизни. Его нельзя рассматривать только как отказ от вредных привычек и занятия спортом. Здоровый образ жизни отражает обобщенную типовую структуру форм жизнедеятельности личности, для которой характерно единство и целесообразность процессов самоорганизации и самодисциплины, саморегуляции и саморазвития, направленных на укрепление адаптивных возможностей организма, полноценную самореализацию своих сущностных сил, дарований и способностей в общекультурном и профессиональном развитии,

жизнедеятельности в целом. Здоровый образ жизни создает для личности такую социокультурную микросреду, в условиях которой возникают реальные предпосылки для высокой творческой самоотдачи, работоспособности, трудовой и общественной активности.

О более гармоничном и многостороннем развитии физически активных студентов можно судить по результатам данного исследования. Исследование показало, что физически активные студенты имеют более высокий уровень самоактуализации, более независимы и свободны, уверены в себе, доверяют окружающему миру, более чувствительны к своим желаниям и потребностям, а также имеют устойчивую адекватную самооценку, более общительны и доброжелательны по отношению к окружающим. более открыты новым впечатлениям и имеют интерес к объектам, не связанным прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. О важности развития мотивационно-ценностного компонента, как условия успешности становления профессиональной деятельности молодых специалистов говорится в исследовании Е.В. Овчаровой [2].

Исследуя структуру самореализации личности студента в учебно-профессиональной деятельности, Л.В. Цурикова выделила такие компоненты самореализации, как мотивационно-целевой (наличие познавательного и профессионального интереса), содержательный (действенность и системность знаний) и регулятивный (рефлексивность и самостоятельность). Таким образом, профессиональная компетентность связана с проявлениями личностно-профессионального роста и совершенствования, а также, с самоактуализацией и самореализацией [3].

Выводы: Сравнительный анализ двух групп студентов показал, что физически активные студенты имеют более высокий уровень самоактуализации, отличаются от малоактивных студентов относительно веры в людей и силу человеческих возможностей, а также, более открыты новым впечатлениям и имеют интерес к объектам, не связанным прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Физически активные студенты более независимы и свободны, уверены в себе и умеют доверять окружающему миру, более чувствительны к своим желаниям и потребностям, а также имеют устойчивую адекватную самооценку, более общительны и доброжелательны по отношению к окружающим. По результатам эмпирического исследования потребностно-мотивационной

сферы физически активных и малоактивных студентов не было выявлено статистической достоверной разницы в отношении самоактуализации.

Практические рекомендации. Самоактуализация является важным условием для становления счастливой, успешной личности, также становления человека как профессионала своего дела, полного раскрытия всех возможностей человека. Саморазвитие играет важную роль в становлении будущего профессионала, повышение работоспособности, развитие личности, формирование уверенности в себе, в своих способностях, самореализации в творческой работе, выбора жизненного пути личности.

Были выявлены особенности проявления самоактуализации студентов в зависимости от их физической активности. Данные результаты позволяют предположить, какие проявления самоактуализации в наибольшей степени связаны со здоровьесберегающим поведением студентов.

Выделяя наиболее существенные проблемы в развитии и поддержании у молодежи здоровьесберегающего поведения можно, прежде всего, указать на удерживание режима труда и отдыха и на крайне низкую двигательную активность студентов. Оптимальный двигательный режим - важнейшее условие здорового образа жизни. Его основу составляют систематические занятия физическими упражнениями и спортом, эффективно решающие задачи укрепления здоровья и развития физических способностей молодежи, сохранения здоровья и двигательных навыков, усиления профилактики неблагоприятных возрастных изменений.

Еще одной проблемой является отсутствие мотивации, потребности и осознания необходимости здоровьесберегающего поведения у студентов, или неправильное определение понятия «здоровьесберегающего поведения», вследствие чего и возникает безразличное отношение к образу жизни и его здоровьесберегающих компонентам.

Список цитированных источников

1. Rose, S. B. A single question reliably identifies physically inactive women in primary care / S. B. Rose, C. R. Elley, B. A. Lawton // NZ Med J. – 2008. – № 1268. – S. 65–72.

2. Овчарова, Е. В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе : автореф. дис. ... канд. пс. наук / Е.В. Овчарова. – Ярославль, 2008.

3. Цурикова, Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук – Белгород, 2005.

FEATURES OF SELF-ACTUALISATION OF PHYSICAL ACTIVE AND PHYSICAL INACTIVE STUDENTS GROUPS

Krutolevich Hanna – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, krutolew@yahoo.de

The article reveals features and level of university students' self-actualisation. The results of correlation and comparative analysis of physical active and physical inactive students groups were presented. The study did not reveal the relationship between physical activity and the level of self-actualisation. Comparative analysis showed that physical active students are more independent and free, self-confident and able to trust the world around them, are more sensitive to their desires and needs, and also have steady adequate self-esteem. However, these results are not statistically significant.

Key words: physical activity, self-actualisation, students, health-protection behavior.

УДК : 378.091.4.58-057.875

Т. В. Куприянчик,

преподаватель кафедры теории и практики английского языка, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Статья посвящена теоретическим и содержательным аспектам организации студенческого самоуправления в вузе. Автор рассматривает основные теоретические положения, которые явились базой для

практической организации деятельности органов студенческого самоуправления. В рамках исследования студенческое самоуправление рассматривается как коммуникативно-ориентированная деятельность будущих учителей, которая направлена на активизацию и расширение их собственной коммуникативной практики в условиях близких к профессиональной деятельности. Представлены результаты анкетирования студентов на понимание сущности студенческого самоуправления и определение уровня его развития в академической группе и на этом основании выделены важнейшие условия повышения эффективности педагогического сопровождения куратором академической группы деятельность органов студенческого самоуправления.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, студенты, деятельность, органы студенческого самоуправления, куратор, будущие учителя, коммуникативная компетентность.

Актуальность исследования: Вопросы организации студенческого самоуправления в высших учебных заведениях являются актуальными в связи с вступлением Республики Беларусь в Болонский процесс. Для того чтобы соответствовать европейским стандартам, вузам необходимо иметь самоуправленческие организации. Кроме того, активное участие будущих учителей в деятельности органов студенческого самоуправления выступает одним из эффективных средств развития их коммуникативной компетентности.

Цель исследования: раскрыть теоретические основы практической организации студенческого самоуправления в вузе, определить уровень знаний студентов о студенческом самоуправлении и его развития в академической группе и на этом основании выделить условия повышения эффективности педагогического сопровождения деятельности его органов.

Организация исследования. База исследования – учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», факультет иностранных языков.

Результаты исследования: Большинство опрошенных оценивают уровень развития студенческого самоуправления как средний и скептически относятся к деятельности его органов. Активное же участие принимают, как правило, только актив группы.

Выводы: Именно педагогическое взаимодействие и сотрудничество куратора с академической группой стимулируют формирование у студентов готовности к участию в органах студенческого самоуправления и во многом обуславливают успех этой деятельности. Одной из главных задач куратора является – переубедить и заставить студентов поверить в свои силы и возможности, стимулировать их интерес к самому факту

самоуправления, объяснить сущность студенческого самоуправления и его влияние на развитие профессиональные качества будущих учителей, в частности их коммуникативную компетентность.

Проблема студенческого самоуправления является актуальной не только для системы профессионального образования Республики Беларусь, но и многих стран Европы. Так, одним из ключевых условий успеха Болонского процесса является сотрудничество и участие в нем на всех уровнях общественных организаций, вузов и студентов: «студенты должны принимать участие и влиять на организацию и содержание образования в университетах и других высших учебных заведениях» [1, с.64]. Для того чтобы соответствовать европейским стандартам, вузам необходимо иметь самоуправляемые студенческие организации.

В Беларуси деятельность организации студенческого самоуправления также достигла определенного успеха. В настоящее время многие элементы системы студенческого самоуправления успешно функционируют в БГПУ им. М. Танка, БГУ, ГрГУ им. Я. Купала, ВГМедУ, БГСА, БГА, МГУ им. А. Кулешова, ГГУ им. Ф. Скорины и др. Проблема развития студенческого самоуправления волнует наиболее активных представителей студенчества Беларуси. Об этом свидетельствовал первый форум студенческих советов вузов Минска, который прошел в конце 2008г. на базе учреждения образования «Белорусского государственного университета культуры и искусства». Он объединил самых активных представителей студенческого самоуправления, которые стремятся принимать активное участие в жизни своего вуза и тем самым влиять те процессы, которые происходят в обществе. Форум стал первым шагом на пути к созданию мощной организации студенческого самоуправления, которая охватывает не один вуз, и способствует созданию единого движения студенческого самоуправления в нашей республике.

Исторически свое развитие идея самоуправления учащейся молодежи получила в работах таких российских ученых и педагогов как, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, В. М. Опалихин, Н. И. Приходько, Р. И. Файнберг и др., положения которых могут быть использованы для организации самоуправления в вузе.

Так, автор многих публикаций по проблеме развития школьного самоуправления В. М. Коротов выявил и раскрыл основные черты системы самоуправления, которые могут быть основой и для студенческого самоуправления. Первая черта: каждому делу – свой организатор, каждому сложившемуся разделу работы – орган коллектива. Вторая черта: всем членам актива и каждому органу коллектива должны быть даны не мнимые и фиктивные, а действительные права и обязанности. Третья черта: самоуправление с самого начала создается как система, а не в виде разрозненных групп ученического актива, не связанных друг с другом.

Четвертая черта – принцип представительства: все ответственные за разделы работы в первичных коллективах входят в состав школьных комиссий и советов – органов единого школьного коллектива. Ученическое самоуправление, по мнению В. М. Коротова, имеет большое воспитательное значение, которое состоит в том, что «выступая в роли организатора в своем коллективе, воспитанники приобретают ряд моральных качеств, необходимых человеку» [2, с. 20]. К таким качествам автор относит личную ответственность за общее дело, инициативность и принципиальность во взаимоотношениях с товарищами, что в свою очередь, положительно сказывается на микроклимате и общении внутри коллектива.

Среди белорусских ученых, занимающихся проблемами развития самоуправления в ученических коллективах и имеющих значение для студенческого, можно назвать И. Ф. Харламова, В. Г. Кабуша, Ф. В. Кадола, В. В. Вавуло и др. Проблемами вузовского самоуправления во второй половине XX века занимались такие ученые, как Л. И. Шумская, Ж. М. Грищенко, Д. Г. Ротман, Л. А. Согласва, А. С. Чернышев, Р. С. Пионова, О. Л. Жук. По мнению исследователей, невозможно повысить качество подготовки специалистов без активной позиции самих студентов, которая формируется при широкой демократизации жизни студенческих коллективов, привлечения студентов к управлению учебным процессом, решению проблем, связанных с организацией быта и отдыха, к проведению воспитательной работы, развитию молодежных инициатив. Все это становится возможным с введением широкого самоуправления в студенческих коллективах.

Таким образом, анализ литературы позволяет рассматривать студенческое самоуправление как сложное социально-педагогическое явление. Оно выступает разновидностью общественного самоуправления, ставит в центр образовательного процесса в вузе личность студента. Не зависимо от того, какие элементы студенческого самоуправления ученые исследуют, они определяют его как одно из оптимальных профессионально и деятельностно направленных способов организации воспитательной работы со студентами в период их обучения в вузе. Студенческое самоуправление обеспечивает развитие у будущих специалистов инициативы, социальной активности и творческой самостоятельности, а также формирование у них таких общих личностно значимых качеств, как ответственность, разумная самостоятельность, управленческая компетентность, умение строить отношения в коллективе.

Направление нашего исследования подразумевает рассмотрение студенческого самоуправления с позиции его влияния на коммуникативную компетентность будущего учителя. В этой связи, студенческое самоуправление определяется как коммуникативно-ориентированная деятельность будущих учителей, которая направлена на

активизацию и расширение их собственной коммуникативной практики в условиях близких к профессиональной деятельности. Разнообразие органов студенческого самоуправления по формам и особенности его структуры позволяют студентам значительно разнообразить сферу своего общения, что положительно сказывается на обогащении их личного опыта решения коммуникативных задач. Ввиду того, что деятельность органов самоуправления направлена на решение учебно-воспитательных задач на основе расширяющейся инициативы, творчества и самостоятельности студентов, то можно говорить о том, что эта деятельность имеет много общего с профессиональной деятельностью учителя.

Однако для того, чтобы деятельность органов студенческого самоуправления являлась эффективным средством развития коммуникативной компетентности будущих учителей, необходимо начать с определения уровня развития самоуправления в академической группе и отношения самих студентов к деятельности его органов. С этой целью студентам была предложена анкета, которая показывает уровень знаний студентов по вопросам самоуправления в вузе, готовность и желание студентов участвовать в его органах, а также их мотивы. В анкетировании приняли участия студенты двух групп 1 курса и двух групп 3 и 4 курсов факультета иностранных языков. Так, уровень развития самоуправления в группе 59% студентов определили, как низкий, и 41% – как недостаточно высокий. На вопрос: какое участие Вы принимаете в органах студенческого самоуправления, 50% студентов ответили, что они вообще не принимают в нем участия, 24% – иногда принимают, а 27% считают, что недостаточно активное. К основным причинам неучастия в органах самоуправления 50% относят собственную пассивность, 41% – незнание целей, задач, 36% студентов убеждены, что в деятельности органов самоуправления присутствует формализм, 18% – не видят смысла в участии и 18% – ссылаются на отсутствие навыков и времени.

Необходимо отметить, что среди студентов преобладало скептическое отношение к организации самоуправления в группе. Студенты не верили в свои силы и возможности (этим и объяснялось их пассивность), в то, что администрация факультета готова на активное сотрудничество.

Именно педагогическое взаимодействие и сотрудничество куратора с академической группой стимулируют формирование у студентов готовности к участию в органах студенческого самоуправления и во многом обуславливают успех этой деятельности. В связи с этим возникает необходимость в определении ряда педагогических условий, которые повышают эффективность педагогического сопровождения куратором самоуправленческой деятельности студентов в академической группе.

В работах современных исследователей, занимающихся проблемами студенческого самоуправления, можно встретить тезис о том, что одним из важнейших условий повышения эффективности взаимоотношений

кураторов и студентов является *демократический стиль педагогического сопровождения* (Р. С. Пионова, О. Л. Жук, Л. И. Шумская, В. Т. Кабуш, Ф. В. Кадол и др.). Такой стиль, по мнению В. Т. Кабуша, обеспечивается постоянным привлечением, как кураторов, так и студентов к совместному обсуждению управленческих проблем и принятию совместных решений, что, в свою очередь, ведет к установлению демократического характера отношений между управленческой и самоуправленческой структурами [3]. Выполнение данного условия требует от кураторов решительности в постепенном предоставлении студентам реальных, а не формальных прав в решении всех вопросов жизни академических групп и вуза в целом.

Обязательным условием развития коммуникативной компетентности будущего учителя в системе студенческого самоуправления является совместная *аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность*, как по ходу, так и по завершении каждого дела, события, мероприятия, организуемого органами студенческого самоуправления. Это условие способствует формированию коммуникативного опыта студентов путем расширения их активной коммуникативной практики. Анализ результатов требует определенных навыков. Часто студенты не объективно оценивают проведение того или иного совместного мероприятия. Необходимо учиться совместно и всесторонне анализировать сложившиеся ситуации.

В связи с возрастанием пассивности студентов в проявлении инициативы и активности важным условием выступает *формирование мотивации участия в органах студенческого самоуправления и совершенствования их коммуникативной компетентности*. Неотъемлемой частью воспитательного процесса является его побудительная сторона, которая обеспечивает активность личности, мотивируемую направленность участия ее в самоуправлении. Номенклатура самоуправленческих мотивов студентов довольно многообразна. В основе самоуправления студентов могут лежать широкие социальные мотивы, отражающие общественную значимость самоуправления: профессиональные, отражающие значимость самоуправления для овладения будущей профессией; познавательные (связанные с потребностью в новых знаниях); мотивы материального поощрения (стипендия, поощрение за активное участие в органах самоуправления). Существует определенная иерархия мотивов, из которых всегда можно выделить мотив, занимающий доминирующее положение. Именно доминирующий мотив определяет общую направленность самоуправления, его место в системе отношений и ценностей будущего специалиста.

Следующим условием эффективного педагогического сопровождения является *постепенное усложнение функций* временных и постоянных органов студенческого самоуправления *и расширение их*

сферы деятельности. Это позволит куратору и группе перейти на качественно новый уровень общения и сотрудничества в процессе деятельности органов самоуправления. Студенты только начинают пробовать свои силы в управлении делами своей группы. Одновременно они получают свой первый опыт, который может быть, как успешным, так и нет. Как было уже отмечено, с помощью кураторов будущие учителя анализируют свои первые самостоятельные решения и корректируют свою дальнейшую работу. Добившись определенного успеха в самоуправленческой деятельности, студентам необходимо учиться дальше и не останавливаться на достигнутом. Так возникает потребность в усложнении функций временных и постоянных органов самоуправления.

Таким образом, роль куратора в повышении эффективности сотрудничества с академической группой в процессе деятельности органов студенческого самоуправления постепенно меняется. На начальном этапе его деятельность заключается в оказании помощи при организации временных и постоянных органов самоуправления, т.е. он является организатором. На следующем этапе, когда органы самоуправления начинают самостоятельно действовать, куратор постепенно передает свои организаторские функции совету самоуправления группы и выступает в роли консультанта. На последнем этапе при успешном функционировании органов самоуправления куратор выполняет функции партнера, продолжая принимать активное участие в жизни группы.

Список цитированных источников

1. Баландина, Т. Ю. Студенческое самоуправление: монография / Т. Ю. Баландина – Екатеринбург: УГТУ – УПИ 2007. – 151 с.
2. Коротов, В. М. Самоуправление школьников / В. М. Коротов. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1981. – 208 с.
3. Кабуш, В. Т. Самоуправление учащихся / В. Т. Кабуш. – Минск: АПО, 2004. – 187с.

THEORETICAL AND CONTENT ASPECTS OF STUDENT SELF-GOVERNMENT

Kupriyanchik T. V. – a teacher of foreign languages department, educational establishment « Gomel State University named after Francisk Skorina», Gomel, Republic of Belarus.

This article is devoted to the theoretical and content aspects of the organization of student self-government at the university. The author examines the main theoretical principles that were the basis for the practical organization of the student government activities. In the framework of the study, student self-governance is considered as a communicative-oriented activity of future teachers, which is aimed at enhancing and expanding their own communicative practice in conditions close to their professional activities. The results of students' questioning on the understanding of the essence of student self-government and determining its level of development in an academic group are presented, and on this basis, the most important conditions for improving the effectiveness of pedagogical support by the tutor of an academic group, the activities of student self-government bodies are highlighted.

Key words: student self-government, students, activities, student government bodies, a tutor, future teachers, communicative competence.

УДК 316.36-057.87

Е. А. Лупекина,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, lupekina@gsu.by

В. Н. Глеб,

студентка факультета психологии и педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БРАЧНЫХ ЭКСПЕКТАЦИЯХ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

В статье обсуждается проблема представлений о брачных ожиданиях и готовности к семейной жизни у молодых людей в Республике Беларусь. Брачные ожидания определяются как конкретизация брачных потребностей. В эмпирическом исследовании проанализированы наиболее значимые брачные ожидания юношей и

девушек. Проведен сравнительный анализ представлений о брачных ожиданиях и готовности к семейной жизни у школьников и студентов.

Ключевые слова: семья, брак, брачные ожидания, готовность к семейной жизни.

Исследование семьи длительное время велось, в основном, с позиций ее места в обществе и тенденций развития, что было связано с коренными изменениями в общественном устройстве и необходимостью осмысления задач общества в отношении такой важной стороны общественного производства как «производство самого человека». Менее изучалась семья с точки зрения внутренних психологических связей. В настоящее время исследования семейно-брачных отношений все больше склоняются к социально-психологическим.

В российской научной литературе проблема регулирования брачно-семейных отношений рассматривается с акцентом на регулирование демографических процессов, прежде всего, рождаемости, путем влияния на семью, оптимизации ее репродуктивной функции. Данная тенденция является актуальной и для Республики Беларусь. В социально-демографической политике Республики Беларусь существует установка на полную и многодетную семью как гарант развития общества, государства, нации. В данных условиях очень остро встает необходимость формирования готовности будущего поколения к семейной жизни, при этом происходит расширение спектра субъектов, которые осуществляют подготовку молодого поколения к семейной жизни. Кроме семьи, на которую общество возлагает указанные функции, в процесс воспитания будущего супруга входят и учреждения образования. В государственных образовательных стандартах достаточное внимание уделено осознанию учащимися значения семьи в жизни человека и общества, принятию ценности семейной жизни, уважение и забота к членам своей семьи.

Проблема готовности к семейной жизни молодых людей является достаточно острой для современного белорусского общества. По данным статистики в 2017 году в Республике Беларусь было зарегистрировано 66,2 тыс. браков и 32 тыс. разводов, в 2016 году – 64,5 тыс. браков и 32,6 тыс. разводов [1].

Готовность к семейной жизни. Подготовка молодых людей к жизни в будущей семье выступает неотъемлемой составной частью общей воспитательной системы будущих поколений. Еще недавно в обществе подготовленным к созданию семьи считали молодого человека, который достиг определенного возраста. Вместе с тем, изменения, обусловленные

культурно-исторической динамикой отношений в обществе, не только исключает, но и предполагает необходимость определённой подготовки будущего поколения к жизни в семье.

В современном обществе наблюдается значительный разрыв в традиционных представлениях о функционально-ролевых взаимоотношениях полов, о распределении супружеских обязанностей между ними.

Ведущий белорусский психолог Г. В. Лагонда разрабатывает экспектационную теорию брачных отношений [2]. **Брачные экспектации** (супружеские ожидания) – это системообразующее звено супружеских отношений, которое представляет собой проекции, конкретизированные брачные потребности супругов, спроецированные на поведение друг друга.

Положенная в основу теоретических построений категория «брачные экспектации» обладает достаточным эвристическим потенциалом для описания и объяснения всех наиболее значимых аспектов брачных отношений, а именно: выбор супруга, супружеская адаптация, супружеские конфликты и измены, распад брачных отношений [2].

С целью проследить динамику развития представлений о брачных экспектациях и готовности к семейной жизни у белорусских молодых людей в возрасте 16–20 лет, студенткой В. Н. Глеб. проведено исследование на базе СШ № 59, № 26 г. Гомеля и Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. В исследовании приняли участие 120 человек: из них 60 студентов ГГУ им. Ф. Скорины, в возрасте от 19 до 21 года и 60 учащихся 10 и 11 классов: из них 30 учащихся (15 девочек и 15 мальчиков) 10 класса школы № 59 и 30 учащихся (15 девочек и 15 мальчиков) 11 класса школы № 26.

Для определения представлений о супружеских экспектациях учащихся и студентов был использован опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (методика «РОП») В. Н. Волковой. Для определения готовности к семейной жизни была использована методика И. Ф. Юнда. «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни».

По данным исследования для девушек-студенток в будущей супружеской жизни наиболее значимой является эмоционально-терапевтическая функция брака (высокий уровень у 93% респондентов). Это означает, что девушки в первую очередь рассматривают брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации, исключительное значение имеют взаимная моральная и эмоциональная поддержка членов семьи.

В экспектационной теории брачных отношений Г. В. Лагонды разработана типология брачных партнеров, критерием для выделения типов в которой является наибольшая субъективная значимость одной из брачных потребностей. Выделено семь типов брачных партнеров: гедонистический (доминирует потребность в удовлетворении сексуального

влечения), детоцентрический (доминирует потребность в продолжении рода), эксклюзивный (доминирует потребность в подтверждении своей уникальности), инфантильный (доминирует потребность в любви), любящий (доминирует потребность в самоактуализации), зависимый (доминирует потребность в присоединении) и прагматичный (доминирует потребность в материальном благополучии) [2].

Исходя из данных нашего исследования большинство девушек-студенток обнаруживают инфантильный (доминирует потребность в любви) и зависимый (доминирует потребность в присоединении) типы брачных отношений.

По данным исследования для девушек-студенток в будущей супружеской жизни также значима (высокий уровень у 73% респондентов) установка, отражающая желание иметь внешне привлекательного супруга и установка на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться.

57% девушек-студенток обнаруживают высокий уровень ожиданий в отношении внешней социальной активности (профессиональной, общественной) будущего супруга, необходимой для стабильности брачно-семейных отношений.

53% девушек-студенток обнаруживают высокий уровень ожиданий в отношении активной родительской позиции брачного партнера, считают родительство основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи.

Для большинства (73%) юношей-студентов в будущей супруге наиболее значимыми являются внешняя привлекательность и возможность быть матерью. Также у 60% респондентов ярко выражены ожидания от партнерши активного разрешения хозяйственно-бытовых вопросов.

По данным исследования большинство юношей-студентов (77 %) и девушек-студенток (70 %) имеют удовлетворительный (средний) уровень готовности к семейной жизни. Достаточный (высокий) уровень готовности к семейной жизни наблюдается у 30 % девушек и у 23 % юношей, что говорит о высокой степени осознанности этими молодыми людьми особенностей брачно-семейных отношений. Недостаточный (низкий) уровень готовности к семейной жизни среди студентов не был выявлен.

Таким образом, по данным нашего исследования можно сделать вывод о том, что девушки-студентки и юноши-студенты имеют более или менее дифференцированные экспектации, т.е. ожидания в отношении будущего супруга.

По данным исследования в отличие от студентов, учащиеся старших классов и юноши, и девушки имеют плохо сформированные представления о своём будущем супруге, недифференцированные брачные экспектации. Настораживает низкий уровень ожиданий в отношении родительско-воспитательной функции будущего супруга.

Большинство девушек-старшекласниц (73%) и юношей-старшекласников (80%) имеют удовлетворительный (средний) уровень готовности к семейной жизни. Достаточный (высокий) уровень готовности к семейной жизни среди учащихся не был выявлен. Недостаточный (низкий) уровень готовности к семейной жизни обнаружен у 27% девушек-старшекласниц и 20% юношей-старшекласников.

Таким образом, общий уровень готовности к семейной жизни у учащихся ниже, чем у студентов. Большинство студентов уже имеют представления и экспектации в отношении будущей супружеской жизни. У старшекласников очевидно наблюдается слабо-дифференцированное представление о супружеских ролях и супружеских экспектациях. Данный факт подчеркивает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по подготовке молодежи к семейной жизни.

По данным исследования Лагонды Г.В., выбор супруга определяется прежде всего брачными экспектациями потенциальных партнеров. Каждый из них стремится найти такого спутника жизни, который бы максимально соответствовал собственному «проверочному списку» супружеских ожиданий. В сознании людей их брачные потребности представлены в виде супружеских ожиданий, их удовлетворенность браком положительно коррелирует со степенью реализации межличностных брачных экспектаций каждого из супругов [2].

Несогласованность брачных экспектаций, неумение супругов распределять роли при реализации семейных функций по данным психологических исследований зачастую является причиной неудовлетворенности браком. Молодые супруги не готовы адекватно распределять супружеские обязанности и ответственность, перекладывая их на партнера, ожидая от партнера исполнения тех или иных функций семьи. Поэтому так важно готовить молодых людей к семейной жизни, специально формировать у них семейные ценности: представления о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнеров.

Подготовка молодых людей к семейной жизни предполагает комплекс всесторонних взаимодействий с родителями, учителями, сверстниками, с помощью средств культуры и массовой информации, которые приводят к осознанию особенностей брачно-семейных взаимоотношений, развитию определённых чувств, формированию представлений, взглядов, убеждений, качеств и привычек, которые связаны с готовностью к браку и семейной жизни.

Среди многочисленных аспектов проблемы формирования психологической готовности молодых людей к семейной жизни в качестве

одного из главных можно выделить правильное понимание молодых людей роли семьи и брака в современном обществе, что связано с особенностями формирования у них установок и ориентацией на вступление в брак. Еще один существенный элемент в подготовке молодых людей к семейной жизни включает установку, ориентацию на рождение детей и обзаведение достаточным количеством детей в семье.

По данным белорусских исследователей [2], нормативная для нашего культурного пространства модель брака характеризуется следующими признаками: моногамией, гетеросексуальностью, добровольностью, зрелостью субъектов отношений, юридическим оформлением, долгосрочностью, а также ориентацией на создание семьи и продолжение рода.

Список цитированных источников

1. Браки, разводы и общие коэффициенты брачности и разводимости [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/>. – Дата доступа: 14. 04. 2018.
2. Лагонда, Г. В. Экспектационная теория брачных отношений: автореф. дис. ...док. психол. наук: 19.00.05 / Г. В. Лагонда. – Минск, 2018. – 44 с.

IDEAS ABOUT MARRIAGE EXPECTATIONS SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

Lupekina Elena – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, lupekina@gsu.by

Gleb Valentine – student, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus

The article discusses the problem of ideas about marriage expectations and readiness for family life in young people in the Republic of Belarus. Marriage expectations are defined as the specification of marriage needs. The empirical study analyzed the most significant marital expectations of boys and girls. Provo-den a comparative analysis of the representations about marriage expectations and davnosti of family life among schoolchildren and students.

Key words: family, marriage, marriage expectations, readiness for family life.

И. А. Мазурок,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин института повышения квалификации и переподготовки кадров, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, mazurok@gsu.by

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена исследованию проблемы социально-психологической адаптации первокурсников к условиям специализированного учреждения образования. На основе анализа теоретических материалов, факторов, влияющих на процесс социально-психологической адаптации учащихся специализированного учреждения военной направленности, и результатов эмпирического исследования деятельности учреждения образования по адаптации обучающихся и ее результатов определена последовательность действий и разработан алгоритм управления социально-психологической адаптацией первокурсников. Алгоритм управления включает аналитический этап, этапы прогнозирования и планирования, организации, контроля и коррекции. В материалах представлены основные направления управленческой деятельности, раскрыто содержание работы специалистов специализированного учреждения образования на каждом из этапов.

Статья адресована научным и практическим работникам системы образования.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, факторы социально-психологической адаптации, управление социально-психологической адаптацией

Введение. Образование в Республике Беларусь представлено системой взаимосвязанных между собой единой целью учреждений разного типа и уровня, которые обеспечивают непрерывный процесс, направленный на развитие личности, на получение общеобразовательной и специальной подготовки. Переход учащихся на очередной уровень образования требует от них усилий на приспособление к социальным и физическим требованиям новой среды.

По мнению Ф. Б. Березина, социально-психологическую адаптацию можно описать как отсутствие переживания конфликта со средой [1, с. 76].

Под социально-психологической адаптацией понимают процесс взаимодействия индивида и социальной среды, в ходе которого, находясь в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностного взаимодействия, индивид приобретает различные механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и их комплексы, а также другие особенности и подструктуры, которые имеют адаптивное значение. Характерными чертами проблемной ситуации являются: ощущение личностью наличия блокады, когда возникает препятствие перед её целенаправленной деятельностью; переживание трудности, которую предстоит преодолеть; временное незнание способов, путей решения задач, выхода из ситуации, способов её преобразования; необходимость принятия какого-либо решения [2, с. 159]. Исходя из исследуемой проблемы, нас интересует социально-психологическая адаптация как один из важнейших видов адаптации первокурсников к условиям специализированного учреждения образования.

Основная часть. Социальный фактор, процесс общения и построения эффективной коммуникации с преподавателями и учащимися, необходимость приспособиться к новым условиям и требованиям – важный момент при поступлении в новое учебное заведение, в отличие, например, от адаптации к новому климату или при переезде в другой город. Адаптация к условиям обучения в специализированном лицее, связанная с резким изменением социального статуса личности, происходит в условиях усложнения деятельности и изменениях представлений об особенностях новой социальной микросреды.

В целом, при анализе факторов, влияющих на процесс социально-психологической адаптации учащихся специализированного учреждения военной направленности, следует учитывать сложности, с которыми сталкиваются все поступившие при смене места учебы. К этим сложностям относят: объективные трудности (тип учреждения, нагрузка, особенности режима дня, проживание в общежитии); возрастные особенности: период полового созревания, возрастные потребности и степень их удовлетворенности, особенности функционирования нервной системы, проявления эмоций; интеллект и специальные способности первокурсника. Кроме того, специализированные учебные заведения военной направленности предъявляют ряд дополнительных повышенных требований к физическому развитию и уровню интеллектуального развития, к коммуникативным и личностным свойствам своих учащихся.

В связи с этим стоит вопрос решения трудностей адаптации обучающихся специализированных на начальном этапе обучения через создание эффективной системы социально-психологического сопровождения образовательного процесса. Знание психологических

особенностей возраста учащихся специализированного учреждения образования, характеристик и категорий учащихся и факторов, влияющих на процесс социально-психологической адаптации, помогает куратору и педагогам грамотно строить взаимодействие с учащимися, а также при возникновении определенных сложностей своевременно обращаться за помощью к узким специалистам – психологам, социальным педагогам. Эффективно налаженное управление педагогическим и воспитательным процессом помогает преодолевать трудности, связанные с адаптацией учащихся к условиям специализированного учреждения образования.

С целью создания условий для формирования гармонично развитой личности, с мировоззренческими позициями и установками в отношении обучения и профессии, обеспечивающие способность и готовность выпускника продолжать обучение дальше необходимо выработать алгоритм управления успешной адаптацией к условиям государственного учреждения образования «Специализированный лицей при Университете гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь».

Алгоритм управления процессом адаптации можно представить следующим образом:

Аналитический этап, на котором представителями администрации осуществляется анализ деятельности за предыдущий учебный год, в том числе и деятельность по организации успешной адаптации первокурсников. Анализ осуществляется на основании поданных документов структурными подразделениями, в частности анализа работы педагога-психолога, педагога социального, кураторов взводов. Анализ обязательно должен содержать положительные моменты, что получилось, и проблемы в организации деятельности по данному направлению, что не получилось, обязательно в анализе должны быть описаны предложения по решению проблем в следующем учебном году и поставлены задачи по реализации предложений.

Прогностический этап: результаты анализа и их обобщение целесообразно заслушать на совещании у заместителя начальника, определить пути решения проблем, наметить планы. Руководителю важно осуществлять не только оперативное, тактическое, но и стратегическое планирование, что предполагает продуманность решений и управленческих действий по организации деятельности по определенному направлению, поэтому важен прогностический этап, который предполагает прогнозирование деятельности и ее результатов. Этап прогнозирования в управлении позволит руководителю создавать более качественные продукты управленческой деятельности долгосрочного характера, обоснованно корректировать реализацию стратегии развития образовательной системы, изучать будущие возможности и формировать конкурентные преимущества образовательного процесса в учреждении.

Планирование деятельности по организации адаптации должно проходить под контролем представителей администрации (заместителя начальника), осуществляется в конце августа с учетом ранее обозначенных направлений и задач. Заместитель начальника должен отследить, чтобы работа по адаптации была отражена в планах службы психолого-педагогического сопровождения, педагога-психолога, педагога социального, кураторов взводов. Кроме того, работу по адаптации обязательно отразить в годовом плане учреждения образования.

Организационный этап – самый долгосрочный и содержательный. На данном этапе осуществляется основная работа по обеспечению адаптации учащихся первого курса. Представителям администрации необходимо знать основные положения рекомендации по организации успешной адаптации, чтобы иметь возможность контролировать процесс.

Организации адаптации учащихся первого курса можно представить через реализацию следующих этапов:

I этап (сентябрь-октябрь). На данном этапе стоит задача оценить соматический, психологический и социальный статус учащихся нового набора, их информирование об условиях, организации и содержании учебной деятельности в лицее. Оказать психолого-педагогическую поддержку вхождения бывших школьников в новую образовательную среду. Создание воспитательного пространства для раскрытия индивидуальных особенностей обучающихся первого курса: проведение записи в объединения по интересам, спортивные секции.

В течение сентября-октября среди учащихся первого курса проводится анкетирование и социологический опрос с целью выявления проблемной области, связанной с адаптацией первокурсников. Через диагностирование выявляются особенности психологических проблем, затрудняющих адаптацию: мотивация к учебной деятельности, способность к сознательной саморегуляции поведения, уровень притязаний, коммуникативные особенности студентов – первокурсников. На основании комплексного психодиагностического обследования формулируются цели и задачи психокоррекционной работы с учащимися по адаптации.

II этап (ноябрь-декабрь). На данном этапе разрабатываются социально-психологические мероприятия по адаптации первокурсников. Проводятся психокоррекционные мероприятия, которые подразумевают организацию мероприятий по сплочению коллектива, деловых игр в учебных группах первокурсников при тесном взаимодействии с офицерами и кураторами взводов.

III этап (январь-май). Задачи данного этапа:

- использовать полученную информацию для проведения семинаров кураторов взводов, индивидуальных и групповых консультаций педагогов

с целью предотвращения проблемных ситуаций в образовательном процессе;

- организовать коррекционно-развивающую, профилактическую работу с учащимися для формирования сплоченных коллективов и помощи дезадаптированным учащимся;

- включить мероприятия по технологии «Равный обучает равного»;

- проводить консультации и просвещение родителей учащихся, не адаптировавшихся к учебе в новой среде.

IV этап (май) – проведение итогового обследования. Его осуществляют педагогические работники, организующие процесс адаптации педагог-психолог, педагог социальный, кураторы взводов. Проведение итоговой диагностики позволяет выявить проблемы в организации адаптации и справиться их: разработать рекомендации, провести беседы, тренинги, мероприятия.

Этап контроля и коррекции – осуществляется контроль за выполнением планов работы, проводится необходимая коррекция.

Таким образом, основными направлениями управленческой деятельности по адаптации учащихся к условиям обучения в специализированном лицее являются:

- организация и координация процессом адаптации учащихся I курса, создание приказов по организации психолого-педагогического сопровождения первокурсников;

- организация методической работы по вопросам адаптации учащихся;

- анализ состояния учебно-методической и воспитательной работы в учреждении образования по адаптации учащихся и разработка предложений по повышению ее эффективности;

- оказание помощи педагогическим работникам в определении содержания, методов и средств работы с учащимися в адаптационный период;

- обобщение и распространение наиболее результативного опыта педагогов;

- оказание консультативной и практической помощи педагогическим работникам.

Заключение. Социально-педагогическое сопровождение адаптации учащихся первого курса в условиях жизнедеятельности лицея должно носить технологический характер, которому присущи следующие признаки: разделение процесса на взаимосвязанные этапы, координирование и поэтапное выполнение необходимых действий, направленных на достижение искомого результата, однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, а также должно строиться на следующих принципах: индивидуальной

обусловленности, гуманизма, личностной обусловленности характера и направленности социально-педагогической помощи, взаимосвязи профессионализма и результативности деятельности всех участников процесса социально-педагогического сопровождения учащихся первого курса, принцип социальной обусловленности, принцип средовой обусловленности, принцип педагогизации среды, целенаправленности, преемственности, воспитания личности в коллективе и через коллектив, принцип единства требований, воспитания успехом, вариативности.

Условиями успешной адаптации учащихся первого курса являются: социокультурная среда жизнедеятельности лица, а также благоприятная атмосфера учебно-воспитательного пространства, социально-психолого-педагогическая компетентность субъектов социально-педагогического сопровождения адаптации учащихся первого курса.

Список цитированных источников

1. Березин, Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека: учебно-методическое пособие / Ф. Б. Березин. – М.: Институт социологии РАН, 2001. – 270 с.
2. Бирюкова, М. В. Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения / М. В. Бирюкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – 2008. – № 12 (88). – С. 158–162.

THE MANAGEMENT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mazurok Iryna – Candidate of Sciences (PhD), Docent of Pedagogics, Head of the Department of Social Humanities, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, mazurok@gsu.by

This article is devoted to the study of the problem of socio-psychological adaptation of freshmen to the conditions of specialized educational institutions. On the basis of the analysis of theoretical materials, factors affecting the process of socio-psychological adaptation of students of specialized institutions of military orientation, and the results of empirical

research of educational institutions for the adaptation of students and its results, the sequence of actions and the algorithm of management of socio-psychological adaptation of freshmen. The control algorithm includes the analytical stage, the stages of forecasting and planning, organization, control and correction. The materials present the main directions of management activities, the content of the work of specialists of specialized educational institutions at each stage.

The article is addressed to scientific and practical workers of the education system.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, socio-psychological adaptation, management of socio-psychological adaptation.

УДК 37.041.1

В. Ю. Матвеев,

кандидат юридических наук, заведующий Лабораторией образовательного права Московского городского педагогического университета,
MatveevVU@mgpu.ru

ПРАВО УЧАЩИХСЯ НА РАБОЧИЕ ТЕТРАДИ ПО ПРЕДМЕТУ: РОССИЙСКАЯ ПРАКТИКА

Данная статья посвящена рассмотрению российских государственных гарантий права на образование, в частности, по бесплатному обеспечению учащихся учебниками, учебными пособиями, а также средствами обучения и воспитания, а также рассмотрению подходов к толкованию данных понятий в нормативных актах и судебной практике. В частности, рассматривается вопрос о допустимости или недопустимости включения в понятие «учебное пособие» рабочих тетрадей. По итогам рассмотрения делается вывод о том, что однозначного ответа на данный вопрос российское законодательство не содержит, а использованная в имеющихся по данному вопросу судебных решениях аргументация имеет определенные изъяны. При этом позиция, выраженная в судебной практике, и позиция Минобрнауки России по рассматриваемому вопросу не всегда совпадает.

Ключевые слова: учебник, учебное пособие, рабочая тетрадь, средства обучения и воспитания.

Право на образование является одним из важнейших прав человека. Важной гарантией доступности общего образования является гарантия бесплатности предоставления учащимся учебников и учебных пособий, однако сложившаяся в РФ практика свидетельствует, что существует ряд спорных вопросов, касающихся объема предоставления данной гарантии, в частности бесплатности рабочих тетрадей по предметам.

Задачей данной статьи является рассмотрение вопроса о том, должны ли предоставляться рабочие тетради по предметам учащимся бесплатно или нет.

Отдельная ст. 35 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) посвящена регулированию пользования учебниками, учебными пособиями, средствами обучения и воспитания. Согласно ч. 1 данной статьи обучающимся, осваивающим основные образовательные программы за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ и местных бюджетов организациями, осуществляющими образовательную деятельность, бесплатно предоставляются в пользование учебники и учебные пособия, а также учебно-методические материалы, средства обучения и воспитания.

Несмотря на то, что на первый взгляд из данной нормы следует, что вся необходимая учебная литература должна предоставляться обучающимся бесплатно, в практике применения данной нормы данный вывод оказывается неверным.

Обязательным атрибутом учебного процесса в современной школе становятся рабочие тетради. Как отмечает, и.о. академика-секретаря отделения общего среднего образования Российской академии образования В. Дронов: «если будет принято решение о необязательности рабочих тетрадей, мы будем отброшены на много лет назад» [1]. В письме Минобрнауки России от 16.05.2018 № 08-1211 отмечается, что в образовательных организациях, расположенных на территории РФ, сложилась многолетняя практика использования рабочих тетрадей. Рабочие тетради в целом с учебником составляют учебно-методический комплект и значительно улучшают усвоение учебного материала, а также повышают успеваемость обучающихся по различным предметам.

В этой связи возникает вопрос о том, должны ли предоставляться рабочие тетради обучающимся бесплатно, и если ответ будет

положительным, то к чему они относятся: к учебникам и учебным пособиям или же к средствам обучения и воспитания.

Несмотря на то, что в отличие от ранее действовавшего Закона РФ «Об образовании» Закон об образовании содержит определения значительного количества понятий, определений понятий «учебник» и «учебное пособие», в нем не содержится. С.П. Постыляков и С.В. Янкевич считают, что это серьезный пробел в правовом регулировании [2].

К средствам обучения и воспитания рабочие тетради отнесены быть не могут, в связи с тем, что п. 26 ст. 2 Закона об образовании определяет данное понятие как приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности.

В этой связи единственным способом ответить на поставленный вопрос будет являться обращение к подзаконным нормативным актам.

Если не считать писем отдельных федеральных органов власти, то, пожалуй, единственным нормативным актом, определяющим рассматриваемые понятия, является ГОСТ 7.60-2003.

Согласно данному ГОСТу, учебник – это учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела, части, соответствующее учебной программе, и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Учебное пособие – это учебное издание, дополняющее или заменяющее частично или полностью учебник, официально утвержденное в качестве данного вида издания. В рассматриваемом ГОСТе содержится и определение понятия «рабочая тетрадь» – это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета.

Споры о том, должны ли рабочие тетради предоставляться учащимся бесплатно, становились также предметом судебного рассмотрения. В качестве примера можно привести Апелляционное определение Верховного суда Республики Коми от 22.05.2014 по делу № 33-2365/2014г. В рамках рассмотрения данного дела прокурор как его инициатор утверждал, что приобретение таких рабочих тетрадей осуществляется

родителями учеников самостоятельно, что противоречит требованиям Закона об образовании, гарантирующего бесплатное предоставление учащимся учебников и учебных пособий.

Суд отметил, что стороны расходятся в понимании рабочей тетради. Прокурор настаивает на отнесении рабочей тетради к собственно учебным пособиям, без применения которых невозможно усвоение материала по учебнику. Ответчик полагает, что рабочая тетрадь не является учебным пособием, и со ссылкой на СанПиН 2.4.7.1166-02 относит их к практикумам.

По итогам рассмотрения суд пришел к выводу, что и ГОСТ 7.60-2003, и СанПиН 2.4.7.1166-02 выделяют рабочую тетрадь в самостоятельный раздел («рабочая тетрадь» и «практикум» соответственно), поскольку она используется только для индивидуальной самостоятельной работы. Оснований полагать, что рабочие тетради являются составной частью учебника, дополняют или заменяют его, не имеется, поэтому к учебному пособию по смыслу вышеприведенных нормативных актов их отнести нельзя.

С аналогичной мотивацией и по схожему делу было также принято Апелляционное определение Верховного Суда Республики Татарстан от 21.09.2015 № 33-14027/2015. Примечательна в нем аргументация помощником прокурора своей позиции. В обосновании он указывает, что школой не осуществлялось приобретение рабочих тетрадей для учащихся, использование которых предусмотрено включением наряду с учебниками в учебно-методические комплексы. Довод о том, что в бюджете недостаточно средств на приобретение рабочих тетрадей не может служить основанием для отказа в обеспечении ими учащихся, поскольку обязанность предоставления учебных пособий на бесплатной основе закреплено Законом об образовании.

Следует согласиться с помощником прокурора, что отказ в предоставлении учащимся рабочих тетрадей связан скорее с недостатком бюджетных средств, нежели с внятной позицией законодателя, лишаящего обучающихся этой важной составляющей учебной литературы. Представляется, что обоснование бездействия школы в этом направлении требованиями ГОСТ и СанПиН является серьезным допущением и распространением определения понятий, данных исключительно для определенных узких целей, на другие отношения, имеющие свои собственные особенности.

Так, в ГОСТ 7.60-2003. в разделе «Область применения» отмечается, что настоящий стандарт устанавливает термины и определения понятий, употребляемых в области книгоиздания. Термины, установленные настоящим стандартом, рекомендуются для применения во всех видах документации и литературы в области книгоиздания, входящих в сферу работ по стандартизации и/или использующих результаты этих работ. Иными словами, данный ГОСТ не только должен применяться исключительно в сфере книгоиздания, но и помимо этого носит рекомендательный характер. В этой связи достаточно шатко выглядит ссылка на него как однозначно выделяющую рабочую тетрадь в отдельную от учебных пособий группу изданий. Тем более, что приведенное выше определение из данного источника начинается со слов «рабочая тетрадь: учебное пособие...».

Примечательной в этой связи выглядит позиция Минобрнауки России. В его письме от 25.09.2014 № 08-ПГ-МОН-30770 отмечается, что ГОСТ 7.60-2003. относит рабочую тетрадь к учебным пособиям. Далее говорится о том, что общеобразовательная организация самостоятельно определяет список учебников и учебных пособий, необходимых для реализации общеобразовательных программ. Вопрос обеспечения обучающихся учебниками и учебными пособиями в соответствии с указанным выше списком относится к компетенции общеобразовательной организации. Решение об их приобретении принимается образовательной организацией исходя из целесообразности и эффективности использования средств, доведенных до образовательной организации. В конце письма Министерство обращает внимание, что педагогическими работниками школы в образовательном процессе могут использоваться различные методики обучения, которые позволяют достичь освоения обучающимся образовательной программы и без использования рабочих тетрадей. Иными словами, письмо отмечает, что если решение использовать рабочие тетради в образовательном процессе принято, то общеобразовательная организация должна обеспечить ими учащихся.

Данный вывод подтверждается и судебной практикой. В постановлении Пермского Краевого Суда от 14.12.2018 № 44а-1775/2018 суд пришел к выводу о том, что М., являясь директором школы, в нарушение требований действующего законодательства не предпринял мер, препятствующих нарушению прав обучающихся образовательной организации на общедоступное и бесплатное

начальное, основное и среднее образование. Им были приняты и утверждены рабочие программы на 2017-2018 учебный год, предусматривающие использование в учебном процессе рабочих тетрадей для учащихся 4, 5, 6, 7, 8, 10-11 классов, которыми школа не обеспечена, финансовых документов, подтверждающих приобретение рабочих тетрадей за счет бюджетных ассигнований не представлено. Приобретение необходимых для использования в образовательной деятельности рабочих тетрадей инициировано администрацией школы на заседаниях родительских комитетов. Рабочие тетради были приобретены централизованно за счет денежных средств родителей (законных представителей), тем самым М. допустил незаконное ограничение права на образование, выразившиеся в нарушение права на получение общедоступного и бесплатного образования и его действия верно квалифицированы по ч. 1 ст. 5.57 КоАП РФ.

Таким образом, позиция Минобрнауки России и судебная практика по рассматриваемому вопросу свидетельствуют об отсутствии четкой позиции. С одной стороны, утверждается, что приобретение школами рабочих тетрадей не является обязательным, с другой стороны констатируется, что если школа предусматривает рабочие тетради в качестве обязательного элемента учебно-методического комплекта по предмету, то она обязана обеспечить ими обучающихся. При этом Минобрнауки России фактически утверждает, что отказ от использования рабочих тетрадей может ухудшить усвоение учебного материала и снизить успеваемость обучающихся по различным предметам. В связи с этим в очередной раз ставится под сомнение принцип равенства в доступе к качественному образованию, поскольку в сложившихся условиях приобретение рабочих тетрадей будет зависеть от степени финансовой обеспеченности образовательной организации либо вопреки гарантиям законодательства ляжет на плечи родителей (законных представителей) учащихся.

Несколько иная ситуация по рассматриваемому вопросу складывается в Республике Беларусь. Пункт 2 ст. 39 Кодекса Республики Беларусь об Образовании предусматривает, что по общему правилу обучающиеся по общеобразовательным программам обеспечиваются учебниками и учебными пособиями за плату. Вместе с тем данной нормой установлен широкий круг лиц, для которых устанавливается бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями.

Комментируя проблему обеспечения обучающихся в Республике Беларусь, Ю. Ванина, пресс-секретарь Министерства образования Республики Беларусь отметила, что использование рабочих тетрадей в образовательном процессе не является обязательным. Это прописано в инструктивно-методическом письме Министерства образования... Министерство выделяет бюджетное финансирование только на учебные тетради для первого класса, где они являются обязательными. Все остальные классы используют тетради только как дополнительный вариант работы [3].

Впрочем, ГОСТ 7.60-2003 был принят Межгосударственным советом по стандартизации, метрологии и сертификации (протокол № 23 от 22.05.2003) и за его принятие проголосовал среди прочих Госстандарт Республики Беларусь. В связи с этим, его понятийный аппарат может также применяться в спорах относительно того, должны ли отдельные обучающиеся бесплатно обеспечиваться рабочими тетрадями, или нет.

Проведенное в данной статье рассмотрение показало, что обязательность обеспечения учащихся российских школ рабочими тетрадями за счет соответствующих бюджетов, несмотря на признаваемое всеми заинтересованными сторонами их достоинств и существенного позитивного влияние на качество образования, оспаривается по формальным основаниям и со ссылками на нормативные документы, имеющие весьма посредственное отношение к сфере образования. Вместе с тем, необходимо признать, что настоящей причиной является вовсе не надуманные запреты законодательства на приобретение рабочих тетрадей за счет бюджетных средств, а недостаточность таких средств. В связи с этим, до изменения финансовой ситуации надеяться на внесение необходимых уточнений в понятийный аппарат Закона об образовании, исключаящих различное толкование терминов «учебник» и «учебное пособие» вряд ли возможно.

Список цитированных источников

1. Рабочие тетради для школы должны быть бесплатными: в Госдуме и ВШЭ объяснили, как этого добиться [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://riafan.ru/1089756-rabochie-tetradi-dlya-shkoly-dolzhen-byt-besplatnymi-v-gosdume-i-vshe-obyasnili-kak-etogo-dobitsya> (Дата обращения: 04.09.2019).

2. Постыляков, С. П. Реализация прав и обязанностей обучающихся: анализ российского законодательства и правоприменительной практики // С. П. Постыляков, С. В. Янкевич.– Реформы и право. – 2015. № 2. – С. 54.

3. Министерство образования – о рабочих тетрадях: Их использование не обязательно [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kp.by/daily/26436/3307860/> (Дата обращения: 04.09.2019).

THE RIGHT OF STUDENTS TO WORKBOOKS ON THE SUBJECT: RUSSIAN PRACTICE

Vitaly Matveev – PhD, Head of the Laboratory of Educational Law, Moscow City University, MatveevVU@mgpu.ru

This article is devoted to the consideration of Russian state guarantees of the right to education, in particular, on the free provision of students with textbooks, study aids, as well as training and educational facilities, and consideration of approaches to the interpretation of these concepts in normative acts and judicial practice. In particular, the question of the admissibility or inadmissibility of the inclusion of workbooks in the concept of «study aids» is considered. Based on the results of the review, it is concluded that the Russian legislation does not contain an unambiguous answer to this question, and the argumentation used in the court decisions on this issue has certain flaws. At the same time, the position expressed in judicial practice and the position of the Russian Ministry of Education and Science on this issue do not always coincide.

Key words: textbook, study aid, workbook, teaching and educational tools.

УДК 342.7:37.018:376-056.

Л. Е. Можаява,

старший преподаватель кафедры теории и истории государства и права, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, mozhaeva@gsu.by

ЛЮДИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена проблеме регламентации правового положения людей с инвалидностью в образовательном процессе. Раскрыты вопросы закрепления прав людей с инвалидностью, выступающих в качестве различных участников образовательного процесса. Рассмотрены вопросы обеспечения права человека с инвалидностью на образование.

Ключевые слова: инвалидность, образовательный процесс, люди с инвалидностью, обучающийся, педагогический работник, законный

представитель, права, обязанности, специальное образование, инклюзивное образование.

Понятие «образовательный процесс» рассматривается различными науками, и прежде всего, педагогическими.

Исходя из легального определения, закрепленного в пп. 1.9 п.1 ст.1 Кодекса Республики Беларусь об образовании, образовательный процесс необходимо рассматривать как целостную систему, включающую в себя ряд компонентов (обучение, воспитание). В данной системе происходит взаимодействие определенных субъектов – участников образовательного процесса. С одной стороны, в качестве участников образовательного процесса в Республике Беларусь выступают педагогические работники, с другой – обучающиеся и законные представители несовершеннолетних обучающихся. При этом, люди с инвалидностью могут быть участниками образовательного процесса как в качестве педагогических работников, так и обучающихся и их законных представителей.

Педагогическими работниками признаются лица, которые осуществляют педагогическую деятельность (реализуют содержание образовательных программ, программ воспитания, осуществляют научно-методическое обеспечение образования и (или) осуществляют руководство образовательной деятельностью учреждения образования, его структурных подразделений) [\[1, ст.50 п.1\]](#).

Педагогическая деятельность может осуществляться только физическими лицами на основании трудового или гражданско-правового договора, а также индивидуальными предпринимателями, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность. Таким образом, в качестве педагогических работников могут выступать физические лица и в некоторых случаях – индивидуальные предприниматели.

Правовой статус педагогических работников определяется, прежде всего, Кодексом Республики Беларусь об образовании. В частности, статьи 52 и 53 указанного Кодекса содержат перечни прав и обязанностей педагогических работников. В данных перечнях отсутствует прямое указание на специфику деятельности, связанную с инвалидностью, за исключением обязанности соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с особенностями психофизического развития [\[1, ст.53 п.1 пп.1.6\]](#).

Иные права и обязанности педагогических работников устанавливаются законодательством, учредительными документами и иными локальными нормативными правовыми актами учреждений образования и организаций, индивидуальных предпринимателей, их трудовыми или гражданско-правовыми договорами. Таким образом, к общественным отношениям в сфере образовательного процесса, не

урегулированным Кодексом Республики Беларусь об образовании, применяется гражданское и иное законодательство. И здесь важную роль играют нормы трудового законодательства, учитывающие особенности людей с инвалидностью и устанавливающие им определенные гарантии.

Прежде всего, Трудовой кодекс Республики Беларусь содержит запрет дискриминации по недостаткам физического или психического характера, не препятствующим исполнению соответствующих трудовых обязанностей [2, ст.14 ч.1]. В то же время трудовое законодательство по причине необходимости особой заботы государства о лицах, нуждающихся в повышенной социальной и правовой защите, – людях с инвалидностью, закрепляет особенности регулирования труда людей с инвалидностью. Это и неустановление при приеме на работу испытания (ч.1 ст.287), и привлечение инвалидов к сверхурочной работе, работе в ночное время, в государственные праздники и праздничные дни, работе в выходные дни только с их согласия и при условии, если такая работа не запрещена им индивидуальными программами реабилитации инвалидов (ч.5 ст.287), и направление в служебную командировку только с их согласия (ч.6 ст.287), и недопущение замены денежной компенсацией отпусков (ч.2 ст.161) [2] и др.

Человек с инвалидностью может выступать в образовательном процессе и в качестве обучающегося, то есть лица, принятого для освоения содержания образовательной программы [1, ст.1 п.1 пп.1.11]. Важным является закрепление в качестве одного из принципов государственной политики в сфере образования – обеспечение равного доступа к получению образования [1, ст.2 п.1 пп.1.4].

Среди основных направлений государственной политики в сфере образования следует выделить обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования, а также создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи. Данные направления способствуют реализации принципа обеспечения равного доступа к получению образования.

Следует отметить, что в данных направлениях речь идет о лицах с особенностями психофизического развития, под которыми понимаются лица, имеющие физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают их социальную деятельность и препятствуют получению

образования без создания для этого специальных условий [1, ст.1 п.1 пп.1.5]. Данное понятие шире понятия «люди с инвалидностью», поскольку оно не всегда связано с установлением группы инвалидности. В то же время люди с инвалидностью в образовательном процессе относятся к категории лиц с особенностями психофизического развития. Отметим, что существует устойчивая тенденция роста числа детей с особенностями психофизического развития. В 2018 году их количество достигло 161 194 человека, из них – 12 648 имеют инвалидность [3]. При этом, специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью охвачены 99,9 % таких детей [4]. Функционирует банк данных о детях с особенностями психофизического развития, который позволяет отслеживать тенденции в развитии специального образования с целью оптимизации сети учреждений специального образования и координации мер по улучшению качества управления системой специального образования.

Данной категории обучающихся при получении образования оказывается коррекционно-педагогическая помощь и создаются специальные условия для получения образования с учетом особенностей их психофизического развития. Их право на образование обеспечивается созданием специальных условий для получения образования, их интеграции в общество, социализации [1, ст.3].

Для лиц с особенностями психофизического развития в системе образования специально создана система специального образования. Специальное образование – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования [1, ст.14]. Оно направлено на подготовку лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество.

Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 10 июня 2010 года № 60 утвержден Образовательный стандарт «Специальное образование (основные нормативы и требования)». Данный Образовательный стандарт определяет общие требования к учреждениям, обеспечивающим получение специального образования, содержанию специального образования на уровне общего среднего образования, срокам обучения применительно к разным категориям лиц с особенностями психофизического развития, оптимальному объему учебной нагрузки в

учреждениях, обеспечивающих получение специального образования, уровню подготовки выпускников с особенностями психофизического развития, документам об образовании.

Образовательный стандарт специального образования является основой для разработки учебных планов специального образования на уровне общего среднего образования, учебных программ по учебным предметам, программ коррекционных занятий учебных планов специального образования. В частности, постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2019 года № 106 утверждены учебные планы специального образования на уровне общего среднего образования на 2019/2020 учебный год, в которых содержатся перечни учебных предметов и количество учебных часов в неделю по классам. Состав учебных предметов определяется в зависимости от возможностей освоения содержания учебных предметов отдельными категориями лиц с особенностями психофизического развития.

На основании требований Образовательного стандарта специального образования разрабатываются образовательные стандарты по отдельным учебным предметам и коррекционным занятиям учебных планов специального образования.

Образовательные программы специального образования реализуются учреждениями специального образования, иными учреждениями образования, организациями (детские дома, специальные учебно-воспитательные учреждения, специальные лечебно-воспитательные учреждения, образовательно-оздоровительные центры и др.) и индивидуальными предпринимателями, которым предоставлено данное право.

В зависимости от физических и (или) психических нарушений создаются учреждения специального образования для лиц:

- с интеллектуальной недостаточностью;
- с тяжелыми нарушениями речи;
- с нарушением слуха;
- с нарушениями зрения;
- с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

Законодательство также выделяет следующие виды учреждений специального образования:

- специальное дошкольное учреждение;

- специальная общеобразовательная школа (специальная общеобразовательная школа-интернат);
- вспомогательная школа (вспомогательная школа-интернат);
- центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;
- иное учреждение специального образования [1, ст.261 п.2].

В системе специального образования функционируют 47 специальных дошкольных учреждений, 24 специальных общеобразовательных школы (специальных общеобразовательных школ-интернатов), 26 вспомогательных школ (вспомогательных школ-интернатов), 141 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [4].

Для обучающихся с особенностями психофизического развития существуют определенные правовые гарантии:

- бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;
- бесплатная коррекция физических и или психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования;
- подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах;
- бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями;
- бесплатное проживание и питание в учреждениях специального образования и др.

Для обучающихся людей с инвалидностью существуют дополнительные по сравнению с указанными выше правовые гарантии:

- право на социальную стипендию;
- бесплатное проживание в общежитиях государственных учреждениях образования;
- льготы при приеме для получения профессионально-технического образования и др.

В образовательном процессе в рамках системы специального образования одним из участников являются законные представители лица с особенностями психофизического развития. Ими являются его родители, усыновители, опекуны, приемные родители или попечители.

Сегодня уже можно говорить об обеспечении реализации равного права на образование для всех лиц, независимо от состояния их здоровья, чему способствует интеграция общего и специального образования в единое образовательное пространство. Еще до начала 1990-х годов приоритетным направлением в образовании и воспитании детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития являлось их обучение в специальных школах-интернатах. Современная государственная политика основывается на интеграции в общество, обучение в условиях

обычного или специального класса массовой или специальной школы, где дети получают образование в благоприятных условиях.

В связи с этим одной из задач развития системы специального образования стало развитие инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития. Важным шагом для нашего государства стало утверждение Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министра образования Республики Беларусь от 22 июля 2015 года № 608) и Плана мероприятий по ее реализации (приказ Министра образования Республики Беларусь от 29 января 2016 года). Около 70 % от общего количества детей с особенностями психофизического развития получают специальное образование в условиях интеграции [3].

При этом на фоне увеличения количества специальных групп и групп интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования (3115 в 2018/2019 учебном году) нелогичным является уменьшение количества специальных классов и классов интегрированного обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования с 5765 в 2011/2012 учебном году до 5056 в 2018/2019 учебном году.

Бесспорно, Республике Беларусь необходимо продолжить развитие инклюзивных процессов в образовании, обеспечивающих людям с инвалидностью доступность образования. Для этого, прежде всего, необходимо внести изменения и дополнения в Кодекс Республики Беларусь об образовании с целью закрепления понятия инклюзивного образования и условий его получения.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.
2. Трудовой кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс] : 26 июля 1999 г., № 296-З : принят Палатой представителей 8 июня 1999 г. : одобр. Советом Респ. 30 июня 1999 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.
3. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego>

[srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/spets-obr/informatsiya/](http://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/spets-obr/informatsiya/).

– Дата доступа: 08.09.2019.

4. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/spets-obr/>. – Дата доступа: 08.09.2019.

DISABLED PEOPLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Mazhayeva Liudmila – senior lecturer of the department of theory and history of state and law, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, mozhaeva@gsu.by

The article is devoted to the problem of regulating the legal status of people with disabilities in the educational process. The issues of securing the rights of people with disabilities acting as various participants in the educational process are disclosed. The issues of ensuring the right of a person with a disability to education are considered.

Key words: disability, educational process, people with disabilities, student, teacher, legal representative, rights, obligations, special education, inclusive education.

УДК 342.7-057.875:377.8(73)

И. В. Немкевич,

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, iharn@tut.by

ПРАВА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТА АМЕРИКАНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена изучению практики нормативного регулирования поведения студентов в конкретном американском колледже – Колледже Северо-Западного Мичигана. Представлены результаты анализа Кодекса

поведения студентов, Кодекса поведения в общежитиях, Кодекса академического поведения и других нормативных документов колледжа.

Ключевые слова: нормативное регулирование, поведение, права, ответственность, санкции, процедуры.

Ознакомление с практикой зарубежных государств обеспечивает значимый ресурс деятельности по совершенствованию отечественной системы высшего образования. Потребность в разработке инновационных подходов в такой деятельности объясняет необходимость первоочередного обращения к моделям организации образовательного процесса, которые кардинально отличаются от унаследованных у советского периода принципов, методик и правил. Предметом рассмотрения данной статьи является практика нормативного регулирования поведения студентов в одном из высших учебных заведений США – Колледже Северо-Западного Мичигана (Northwestern Michigan College, NMC).

Основанный в 1951 году в городе Траверз-Сити (штат Мичиган), колледж предоставляет сегодня образовательные услуги 50 тысячам обучающихся в регионе и за его пределами. Ежегодно в нем получают образование разных ступеней и закладывают основы своего профессионального будущего около пяти тысяч студентов. Колледж предлагает более 100 академических программ и курсов продленного образования от «Авиации» и «Астрономии» до «Кулинарного искусства». Университетский Центр колледжа обеспечивает также получение университетских степеней по 50 программам шести партнерских университетов.

Американская модель высшего образования не предусматривает ведомственного руководства и работы по министерским инструкциям. Вузы автономны в своей деятельности и руководствуются в ней внутренними нормативными документами, заработанными в соответствии с федеральными законами и законодательством штата. При этом основой нормативного регулирования служат отнюдь не приказы ректора (Президента колледжа) или решения его методических органов. В качестве такого основополагающего элемента выступают документы особого рода – «Политики» («Policy») колледжа по всем сферам, направлениям и задачам его деятельности. Такие документы определяют цели регулирования, закрепляют его принципы, конкретизируют круг и компетенцию исполнителей, детально излагают порядок и процедуры регулирования. «Политики» утверждаются высшим органом колледжа – Советом попечителей, который периодически проводит их ревизию и переутверждает либо обновляет своим решением. Подписанные Президентом колледжа, «Политики» реализуются в повседневной деятельности администрации, преподавательского состава, студентов и

обсуживающего персонала. Разумеется, их содержание открыто: на сайте NMC приведены тексты всех 192 действующих в нем сегодня «Политик» - документов разного объема от «Миссии» и «Ценностей» до «Колледжа свободного от табака» [1].

В числе описанных выше нормативных документов главенствующую роль в определении прав, обязанностей и правил поведения студентов выполняют правила, изложенные в двух «Политиках» колледжа – «Права и ответственность студентов», «Права и ответственность студентов – Процедуры». Первый из них следующим образом формулирует руководящие принципы: «Колледж Северо-Западного Мичигана занимается созданием академического сообщества, которое способствует интеллектуальным исследованиям, поддерживает энергичные дискуссии и уважает свободу и достоинство личности. Вежливость, разнообразие мнений и свобода выражения мнений ценятся как необходимая основа здорового учебного сообщества. Студенты являются неотъемлемыми членами этого сообщества и должны участвовать в поддержании его ценностей» [2]. Целью политики называется защита прав, гарантированных Конституцией США, и обеспечение членам сообщества безопасной среды, свободной от насилия, запугивания, мошенничества, краж и домогательств. К числу руководящих принципов отнесена обязательная публикация любых процедур, применяемых в ходе реализации данной политики.

Детализированным изложением таких процедур является объемный (22 страницы) второй нормативный документ колледжа NMC. Его основными структурными элементами являются: 1) «Общие положения» и уточнение юрисдикции; 2) «Кодекс поведения студентов»; 3) «Кодекс поведения в общежитиях»; 4) «Кодекс академического поведения»; 5) перечень стандартов и процедур, применяемых к отдельным группам студентов; 6) органы колледжа, рассматривающие жалобы и апелляции; 7) процедуры обжалования. Отметим закрепление за студентами в «Общих положениях» права на справедливое отношение со стороны колледжа, права на получение информации о политике и нормативных документах колледжа, касающихся их, а также права любого студента, обвиненного в нарушении правил, на справедливую и сбалансированную процессуальную защиту. Четкую структуру имеют и все три включенные в «Политику» кодексы поведения: перечень видов недопустимого (запрещенного) поведения; процедура реагирования; санкции; порядок обжалования дисциплинарных взысканий.

Отсутствие в рассматриваемых документах, регулирующих поведение студентов колледжа, обширного перечня декларированных прав и обязанностей не может не обратить на себя нашего внимания. Американская концепция прав человека исходит из признания приоритета эффективных юридических средств защиты свободы и прав граждан от

конкретных на них покушений над формальным декларированием «каталога» разнообразных прав (негативный способ закрепления прав и свобод). В соответствии со знаменитым принципом «Разрешено все, что не запрещено законом», американский подход заключается в стремлении формально (юридически) оговорить необходимые ограничения свободы и детально проработать процедурные механизмы ограничительных мер, а также разрешения возникающих в связи с ними споров. Именно этим и обусловлены структура и содержание анализируемых правил NMC.

«Кодекс поведения студентов», например, в перечень запрещенных включает 21 вид поведения и поступков. Среди них – вмешательство в процесс преподавания, включая использование ненормативной лексики по отношению к другому студенту или преподавателю; физическое насилие, оскорбления и угрозы; все виды дискриминации (в том числе и по признаку политической или религиозной принадлежности, роста или веса); неправомерное использование документов колледжа или его компьютерной системы; умышленное непослушание должностных лиц колледжа или уполномоченных агентов, действующих при исполнении своих обязанностей; непристойное поведение; несанкционированная запись или съемка изображений и многие другие. В перечне из 31 пункта «Кодекса поведения в общежитиях» в первую очередь прописан запрет на производство, хранение и употребление алкоголя, наркотиков и ингаляторов для них. Запрещено и присутствие в комнатах, где употребляют запрещенное вещество, даже если присутствующий при этом не употреблял их сам. Среди разнообразных наказуемых поступков – нарушение режима тишины («часов вежливости»); курение; сжигание благовоний или других сильно пахнущих веществ; катание на досках, роликах или велосипедах; нарушение порядка пребывания гостей и даже хранение в комнатах срезанных растений, зелени (кроме цветочных горшков). На наш взгляд, представляют практический интерес включенные в «Кодекс академического поведения» развернутые определения обмана и плагиата на экзаменах, в контрольных или научных работах. Обман, к примеру, определен как фальсификация данных в отчете, на экзамене или в резюме; предоставление или получение помощи в экзаменационной ситуации; использование несанкционированных материалов в качестве помощи во время контрольного испытания. Отдельным пунктом кодекса запрещена практика недобросовестного выставления оценок преподавателем. Правила дают развернутое определение такой практики и подробно (пошагово) описывают порядок опротестования решений об оценке. Включенные в этот порядок процедуры защищают как студентов, так и преподавателей. Так, в случае принятого после надлежащего разбирательства решения об отмене оценки вице-президент колледжа «ни при каких обстоятельствах» не должен проверять качество методик преподавания, содержание курса или «право преподавателя устанавливать

стандарты для курса». Если нет доказательств дискриминации или несправедливого отношения к студенту, жалобы студентов не могут служить основанием для каких бы то ни было дисциплинарных мер в отношении преподавателя или представителя администрации. Добавим, что перечень запрещенного поведения, приведенный в кодексах колледжа, не является исчерпывающим.

Перечень же применяемых к нарушителям санкций включает: 1) предупреждение; 2) письменный выговор; 3) письмо с извинениями (нарушитель приносит письменные извинения жертве своего проступка); 4) пробации (лишение привилегий и/или отстранение от внеклассных мероприятий на определенный испытательный срок); 5) материальное возмещение за имущественный ущерб или причиненный вред здоровью; 6) общественные работы; 7) штрафы; 8) прохождение курса занятий или написание письменного сочинения, которые помогают нарушителю осознать вред, причиненный его поведением; 9) отстранение от занятий на определенный период; 10) исключение из числа студентов (право на восстановление не может быть запрошено до истечения одного учебного года с даты исключения); 11) постоянное исключение (без права восстановления в будущем); 12) выселение из общежития без права повторного предоставления жилья (с потерей внесенного депозита). Меры дисциплинарного воздействия в этом перечне сочетаются с административными мерами. Органы колледжа наделены компетенцией взимания штрафов, направления нарушителей на общественные работы или на обязательное медицинское освидетельствование. Например, за оставленные в несанкционированных для этого местах личные вещи или мусор предусмотрен штраф в размере 15 долларов за единицу. За курение – в размере 25 \$ за каждое нарушение. Выбрасывание предметов из окна обойдется нарушителю в 50 \$. Гость, оставленный в комнате общежития без полученного на это разрешения администрации, – также в 50 \$. А повреждение противопожарного оборудования – в 500\$. Всего штрафами наказывают 13 видов правонарушений.

Правила NMC отнюдь не ограничиваются определением видов недопустимого в колледже поведения, перечня применяемых санкций и уточнением компетенции органов, уполномоченных применять эти санкции к нарушителям. Основное место в структуре нормативного документа «Права и ответственность студентов – Процедуры» (почти две трети его объема) занимает детально прописанный порядок: а) заявлений о нарушениях и реагировании на них; б) расследования и принятия решений (уполномоченные лица, формы, стадии и сроки); в) информирования о принятых решениях; г) применения санкций; д) обжалования решений.

Анализ процедурных правил свидетельствует о стремлении в ходе их применения гарантировать права не только потерпевшего или иного заявителя о нарушении (конфиденциальность, компенсация ущерба, меры

ограждения от попыток нарушителя воздействовать на заявителя или участников разбирательства), но и студента, допустившего нарушение правил. В числе гарантий защиты прав последнего – конфиденциальность, справедливость процедур, понятный и доступный порядок обжалования санкций, приостановление санкции на период апелляции.

Наряду с упомянутыми, нормативное регулирование прав, обязанностей и поведения студентов обеспечивают специализированные по отдельным категориям студентов или на отдельных направлениях регулирования разнообразные иные «Политики», стандарты, кодексы, правила и инструкции. Свою нормативную базу в колледже имеют, к примеру, политика обеспечения доступа к образованию для студентов-инвалидов, политика профилактики сексуальных правонарушений, политика недопущения любых видов дискриминации. Тщательно проработанными выглядят правила колледжа «Положение об алкоголе и наркотиках», которые, не ограничиваясь необходимыми запретами и угрозами санкций за их нарушение, уточняют правила индивидуального употребления алкоголя, порядок дозволенного использования алкогольных напитков (например, в местах санкционированной их продажи, на приемах и других мероприятиях, проводимых в колледже). Для чрезвычайных ситуаций в колледже разработаны «протоколы действий» для служб, персонала и студентов. К студентам некоторых специальностей применяются дополнительные специальные правила. Это, к примеру, правила для кадетов «Морской академии» колледжа, специальные профессиональные стандарты для будущих медиков и будущих летчиков.

Принципиальной особенностью управления образовательным процессом и всеми сторонами жизни американских вузов является открытость и доступность нормативной документации, на основе которой такое управление осуществляется. Наряду с другими нормативными документами колледжа доступная для всех желающих в цифровом формате «политика» по процедурным вопросам прав и ответственности студентов публикуется также в составе ежегодного «Справочника студента» (Student Handbook), печатной версией которого обеспечен каждый из получающих образование в колледже NMC. Публикация нормативных документов является не только формальным исполнением требования федерального законодательства и Закона штата Мичиган «О свободе информации». Доступность подробно проработанных процедур реагирования на злоупотребления свободой призвана, в первую очередь, обеспечить надежную защиту прав каждого из участников образовательного процесса. С другой стороны, информированность о наличии прописанных в правилах процедур выступает эффективным средством профилактики такого злоупотребления.

Таким образом, в основу нормативного регулирования поведения студентов американского колледжа положены не формальное закрепление

«каталога» их прав и обязанностей, а тщательно проработанные процедуры реагирования на злоупотребления свободой. Охват нормативными документами буквально всех сторон и аспектов деятельности колледжа и отношений участников образовательного процесса, высокая степень детализации прописанных в них процедур позволяют сводить к минимуму элемент субъективизма в реагировании на недопустимое поведение. Анализ содержания правил свидетельствует о стремлении их составителей гарантировать права и защиту всех субъектов, независимо от их роли в поведенческих инцидентах и эксцессах. С другой стороны, открытость и доступность этих правил служат средством профилактики злоупотреблений правами и свободами. Выявленные особенности практик американского колледжа в регулировании прав, обязанностей и поведения студентов заслуживают внимания при обсуждении очередных шагов по реформированию высшей школы в Республике Беларусь.

Список цитированных источников

1. NMC Board of Trustees and Staff Policies [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.nmc.edu/about/policies/board-staff/numbers.html>. – Дата доступа: 09.09.2019.
2. Students Rights and Responsibilities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nmc.edu/about/policies/board-staff/D-602.00.html>. – Дата доступа: 09.09.2019.

RIGHTS AND RESPONSIBILITY OF A STUDENT OF AMERICAN COLLEGE

Niamkevich Ihar – PhD, associate professor of the Department of Theory and History of State and Law, educational institution «Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, iharn@tut.by

The article is devoted to the study of the practice of normative regulation of student conduct in the Northwestern Michigan College (USA). The results of the analysis of the Student Code of Conduct, the Residence Hall of Conduct, the Academic Code of Behavior and other college regulations are presented.

Key words: normative regulation, conduct, rights, responsibility, sanctions, procedures.

И. А. Пылишева,

магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, pylischeva@mail.ru, pylischeva@gsu.by

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассмотрен психолого-педагогический подход к личности и деятельности педагога-психолога в системе повышения квалификации специалистов. Профессиональное развитие специалиста – это осознание себя как профессионала, своих личностных особенностей, проявляющихся в деятельности и деловом общении. Наиболее важное значение в изучении данной проблемы имеет развитие представлений о тех явлениях, которые связаны с основными закономерностями профессионального развития будущего педагога-психолога и понимания социальной значимости своей профессии. Коммуникативная компетентность рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту и относится к таким характеристикам, которые влияют на успешность профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное развитие, коммуникативная компетентность, структура коммуникативной компетентности.

Актуальность исследования. Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Начинается оно на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Более того, оно не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного отхода человека от дел, приобретая специфическую форму и содержание. Профессиональное развитие – сложный процесс, имеющий циклический характер; человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие этого процесса. Соотнесение собственной системы ценностей с ценностями профессии укрепляет профессиональную идентичность

специалиста, позволяя ему эффективно реализовать свои компетенции в профессиональной деятельности.

Личностные характеристики педагога-психолога являются основным инструментом реализации ценностей профессии и сами выступают как ценностные ориентиры профессионального развития личности. Так, коммуникативная компетентность и способы ее формирования являются предметом многочисленных психологических, лингвистических, педагогических исследований. Коммуникативная компетентность влияет на успешность исполнения педагогами своих профессиональных ролей.

Проблеме изучения коммуникативной компетентности посвящены работы В. В. Девятко, Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жукова, В. А. Кан-Калика, В. Н. Куницыной, А. А. Леонтьева, А. В. Мудрика, Л. А. Петровской и др. В зарубежной психологии разработкой проблемы коммуникативной компетентности занимались такие авторы как А. Бандура, Э. Берн, Т. Гордон, Д. Джуард, А. Маслоу, Я. Морено, Д. Хант и др.

Коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [1, с. 17].

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано А. А. Бодалевым и трактовалось, как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов [2, с. 62]. Набор необходимых компетенций формирует профессиональную компетентность педагога. Коммуникативная компетентность представляет собой совокупность определенных качеств:

- способность человека брать на себя и исполнять различные социальные роли;
- уметь адаптироваться в социальных группах и различных ситуациях;
- уметь владеть вербальными и невербальными средствами общения;
- организовывать и управлять своим поведением в ситуациях межличностного общения;
- осознание своих ценностных ориентаций, потребностей и др.

Основным фактором коммуникативной компетентности являются коммуникативные способности. Коммуникативная компетентность включает способность человека применять знания, умения, личностные качества в построении и передаче коммуникации; в выстраивании межличностных отношений; в выборе тактики поведения; в формах общения и др. В структуре коммуникативной компетентности можно выделить следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Данные компоненты предстают в единстве, взаимодействуют друг с другом, влияют друг на друга.

Цель исследования – выявление основных показателей и уровней коммуникативной компетентности.

Организация исследования. В исследовании приняли участие 25 человек (слушатели ИПК и ПК специальности «Практическая психология» заочной и вечерней формы получения образования).

Методы исследования. Метод теоретического анализа и обобщения научной и методической литературы, метод структуризации фактического материала, сравнительно-сопоставительный анализ, тестирование, количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования.

Для выявления основных характеристик коммуникативной компетентности использовался следующий диагностический инструментарий: методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) (авторы Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) позволяющая изучить отдельные личностные факторы, соответствующие определенным коммуникативным компетенциям; методика диагностики коммуникативного контроля (автор М. Шнайдер), предназначена для изучения коммуникативного контроля; методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (авторы В. В. Синявский и В. А. Федоришин), позволяющая обнаружить коммуникативные способности, изучить самокритичность, общительность; анкета «Выявление способности педагога к саморазвитию» (авторы В. И. Зверева, Н. В. Немова).

Результаты исследования. В результате проведенного исследования было установлено, что более половины респондентов – 48% имеют высокий уровень по фактору В (логическое мышление). Они отличаются развитым логическим мышлением, сообразительны. 44%

имеют высокий уровень по фактору Н (самоконтроль), что характеризуется умением контролировать себя, подчинять себя правилам. Согласно факторам А (общительность) и М (независимость от группы), 36% респондентов открыты, легки в общении; чувствительны, тянутся к другим, предпочитают собственные решения, независимы, ориентированы на себя. По фактору С (эмоциональная устойчивость) высокий уровень имеют 24% респондентов, т.е. они эмоционально устойчивы, зрелы, спокойны. 12% опрошенных показали высокий уровень по фактору Д (жизнерадостность). Они жизнерадостны, беспечны, веселы. Согласно фактору М 20% опрошенных испытывают зависимость от группы, следуют за общественным мнением. 12% респондентов имеют низкий уровень по факторам С и К, что характеризуется эмоциональной неустойчивостью, изменчивостью, поддаче чувствам; отличаются реалистичностью, рациональностью. 12% респондентов имеют низкий уровень по фактору А, свидетельствующий о необщительности и замкнутости.

Для исследования коммуникативного контроля у испытуемых была использована методика М. Шнайдера. В ходе исследования было выявлено, что среди испытуемых 12% респондентов характеризуются низким коммуникативным контролем. Им свойственна высокая импульсивность в общении, открытость, раскованность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей. У 60% выявлен средний уровень коммуникативного контроля, что характеризуется непосредственностью в общении, искреннем отношении к другим. Высокий уровень диагностирован у 28% испытуемых. Такой специалист постоянно следит за собой, умеет управлять выражением своих эмоций.

Для анализа коммуникативных склонностей использована методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (авторы В. В. Синявский и В. А. Федоришин).

Как показал анализ результатов, 12% слушателей имеют очень высокий уровень проявления коммуникативных склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и

добиваются, чтобы оно было принято коллегами, могут внести оживление в незнакомую компанию, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребности в коммуникации.

Слушатели, показавшие высокий уровень проявления коммуникативных склонностей 36%, не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Для 40% испытуемых характерен средний уровень проявления коммуникативных склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных склонностей.

12% коммуникативные склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и, выступая перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Результаты исследования способности педагогических работников к саморазвитию с помощью анкеты «Выявление способности педагога к саморазвитию» (В. И. Зверева, Н. В. Немова) показали следующее: у 16% слушателей выявлено остановившееся развитие в профессиональной деятельности. У них отсутствует стремление к саморазвитию, не стремятся быть открытыми, отсутствует само рефлексирующая деятельность. У 48% опрошенных отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий. У 36% отмечается активное саморазвитие. Они стремятся изучить себя, оставляют время для развития. Возникающие препятствия в профессиональной деятельности

стимулируют активность. У слушателей отмечается стремление получить обратную связь от окружающих, отдают предпочтение рефлексивной деятельности. Они стремятся быть открытыми для окружающих, получают удовольствие от освоения нового.

Обсуждение результатов исследования. Очень низкого уровня коммуникативных склонностей не выявлено. Среди испытуемых выявлен средний уровень коммуникативной компетентности по всем компонентам. Низкий уровень различной степени выраженности зафиксирован также по всем компонентам. Показатели высокого уровня выявлены по всем компонентам, в том числе по факторам, которые характеризуются логическим мышлением, эмоциональной устойчивостью и самоконтролем, выявлены максимальные показатели. На основании анализа полученных данных можно говорить о том, что все компоненты коммуникативной компетентности нуждаются в дальнейшем совершенствовании и развитии, что необходимо для профессионального развития специалиста. Критерии развития коммуникативной компетентности должны соответствовать основным функциям делового (профессионального) общения и отражать следующие умения: умение вести вербальный и невербальный обмен информацией; умение выработать стратегию, тактику и технику взаимодействия с коллегами; умение идентифицировать себя с собеседником. Коммуникативная компетентность представляет собой согласованность между ценностными ориентациями, знаниями, практическими умениями и реальным поведением, проявляющимися в процессе профессионального общения. Поэтому в структуре коммуникативной компетентности как в интегративном личностном образовании можно выделить мотивационно-ценностные (готовность к реализации коммуникативной компетенции в профессиональном общении), когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) и поведенческие (умения и навыки) компоненты.

Выводы: показателями развития коммуникативной компетентности специалиста являются:

- готовность к проявлению компетентности, отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (мотивационно-ценностный компонент);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный компонент);

- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (эмоциональный компонент);

- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий компонент).

Практические рекомендации. Задача преподавателя в работе со слушателями в процессе переподготовки заключается в создании условий для развития профессиональной идентичности, коммуникативной компетентности и уверенности в себе как будущем специалисте. Преподаватель должен учить будущих педагогов-психологов владеть приемами индивидуальности в рамках профессии, стремиться к профессиональному росту, знать и владеть приемами групповой формы работы со слушателями. Осуществление коммуникативной функции в межличностном общении предполагает овладение педагогом умением ясно и четко высказывать свои мысли, умениями убеждать, аргументировать собственную точку зрения, представлять свою профессиональную позицию, высказывать суждения, анализировать высказывания свои и собеседника в ходе межличностной коммуникации.

Направлениями деятельности по развитию коммуникативной компетентности педагогов учреждения образования можно считать обучение, повышение квалификации, общение на конференциях, педагогических форумах, участие в совместных проектах. В учреждении образования целесообразно использовать разнообразные формы деятельности: обучающие семинары, конференции, конкурсы, проекты, акции, тренинговые занятия, мастер-классы, опросы, обсуждения на форумах, в чате, по скайпу, фестивали проектов, проектировочные семинары с обсуждением результатов и др.

Таким образом, соотнесение собственной системы ценностей с ценностями профессии укрепляет профессиональную идентичность специалиста, позволяя ему эффективно реализовать свои компетенции в профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность представляет собой целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида.

Список цитированных источников

1. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
2. Бодалёв, А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / А. А. Бодалёв. – Москва: «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

Pilicheva Irina – master ps.n., the senior teacher of chair of social-humanitarian disciplines, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, pylischeva@mail.ru, pylisheva@gsu.by

The article considers the psychological and pedagogical approach to the personality and activity of the teacher-psychologist in the system of professional development of specialists. Professional development of a specialist is the awareness of yourself as a professional, your personal characteristics, manifested in the activities and business communication. The most important in the study of this problem is the development of ideas about the phenomena that are associated with the basic laws of professional development of the future teacher-psychologist and understanding of the social significance of their profession. Communicative competence is considered in the key of formation of professional requirements to the specialist and refers to such characteristics that affect the success of professional activity.

Key words: professional development, communicative competence, structure of communicative competence.

УДК 376-091.31-056.36-059.1(043.3)

В. И. Радинова,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, val-radionowa@yandex.by

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Раскрывается значимость индивидуального и дифференцированного подхода в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью. Освещаются вопросы специфики использования индивидуального и дифференцируемого подхода с позиции реализации коррекционных задач

обучения. Рассматриваются пути совершенствования коррекционно-образовательного процесса в условиях специального образования, в инклюзии.

Ключевые слова: дети с интеллектуальной недостаточностью, индивидуальный и дифференцируемый подход, специальное образование, инклюзия.

Проблема развития идеи индивидуального и дифференцированного подхода в обучения детей актуальна и в теоретическом, и в практическом отношениях. Он позволяет преодолеть несоответствие между уровнем учебной деятельности, который задается современными учебными программами, и реальными возможностями и потребностями каждого ученика.

Основной категорией, относящейся к индивидуальному и дифференцированному подходу, является «индивидуальная особенность человека». Ее достаточно трудно определить. Она не бывает и не может быть абсолютной, так как нельзя учесть все особенности, свойственные конкретному лицу. Поэтому рассматриваются, изучаются и принимаются во внимание лишь те характеристики, которые оказывают наиболее существенное влияние на деятельность, общение и социальное развитие человека. Исследователями выделяются черты, характеризующие человека как индивидуальность. Предполагается, что такой человек владеет действиями, которые способствуют его профессиональной мобильности. Он способен к непрерывному самообразованию; может дать правильную оценку своим силам и находит возможность их применять; умеет принимать решения и достигать результата в соответствии с поставленной целью; берет на себя ответственность за свои поступки, не ущемляя прав и свобод других; способен быть терпимым к другим людям, которые не похожи на него; понимает, что главное в обществе – это закон; умеет сам следовать и подчиняться законам.

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

В контексте исследования наиболее близким к современным взглядам на индивидуальный подход является точка зрения В. А. Сухомлинского, который считал необходимым определить «индивидуальную тропинку» в развитии каждого ребенка. Индивидуальный подход рассматривается как путь разрешения противоречия между индивидуальностью и неповторимостью каждого

ребенка, его способом освоения мира и унифицированным, усредненным характером педагогического взаимодействия. Это достигается диверсификацией содержания и способов обучения, другими процедурами, основанными на использовании результатов психолого-педагогической диагностики.

К середине 90-х годов XX века появились авторские концепции индивидуализации обучения, расширяющие рамки подхода (А. С. Границкая, 1991; И.Э. Унт, 1990; В. Д. Шадриков, 2000).

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

В организации самостоятельной деятельности учащихся как подсистемы учения велика роль индивидуального познания. Есть два пути познания истины: индивидуальный путь научного познания, обусловленный логикой исследования сущности предмета, и путь усвоения готового знания, определяемый логикой изложения добытого наукой знания. Экспериментально установлено, что самостоятельная деятельность учащегося, в какой бы форме она ни выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание [6].

Изменяется структура урока, разрабатывается нелинейная его конструкция, суть которой в следующем: первая часть урока – обучение (работа над определенным программным материалом), вторая часть урока представляет собой два параллельных процесса (самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками). Подобная структуризация учебного процесса дает возможность учителю учесть индивидуальные особенности учащихся и организовать работу в собственном темпе (А. С. Границкая, 1991).

Использование индивидуализации в обучении, с одной стороны, позволяет преодолеть неуспеваемость части учеников (учитывается весь комплекс факторов, который обуславливает неуспеваемость: пробелы в знаниях, нарушения в интеллектуальной деятельности, несформированность навыков учебной работы, пониженная работоспособность), с другой – дает возможность удовлетворить познавательные интересы, развить творческие способности успешных учеников. Это создает предпосылки для оптимизации обучения каждого школьника [1], [6], [7].

На третьем этапе в современной педагогике прослеживается разнообразие определений понятия «индивидуализации». Продуктивными идеями представляются: индивидуализация содержания образования в

соответствии с возможностями ученика; предоставление ему возможности выбора своего «стиля обучения», оптимального темпа и ритма, диагностики и оценки результатов; такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся. О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк и другие главной задачей индивидуализации обучения считают развитие индивидуальности ребенка.

Получают научное обоснование педагогические условия, которые способствуют успешному становлению и проявлению индивидуальности ребенка:

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

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

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

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

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

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

Индивидуальный подход рассматривается как принцип педагогики, в соответствии с которым в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальному плану (индивидуальной модели), составленному в соответствии с требованиями учебных программ. Индивидуальный подход ориентирует на создание психолого-педагогических условий для развития не только всех учащихся группы, но и каждого ребенка в отдельности, что предполагает выявление индивидуальных особенностей ребенка при работе с ним.

Ученые (А. С. Границкая, 1991; И. Э. Унт, 1990; А. В. Хуторской, 2001; В. Д. Шадриков, 2000) высказывают мысль о необходимости не просто реализации принципа индивидуального подхода, а распространения

его, расширения области его применения, и, как следствие, перехода к индивидуализации всего процесса обучения. Общее, что есть в индивидуализации и в индивидуальном подходе – это ориентация на выбор содержания, форм, методов, приемов обучения с учетом особенностей ребенка. Различие в том, что традиционно индивидуальный подход – это приспособление действующих программ к ребенку с учетом его особенностей, а индивидуализация предполагает, что для ребенка составляется индивидуальная программа с учетом его индивидуальной траектории развития.

В работе с детьми с особенностями психофизического развития любое фундаментальное положение общей педагогики трансформируется с позиции коррекционных задач и специфичности конкретного психофизического нарушения. Это относится и к проблеме обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, игнорирование ее может осложнить процесс их обучения, который нацелен на повышение качества жизни, включение в социальное и социально-эмоциональное взаимодействие, подготовку к самостоятельной жизни. Одним из направлений решения данной задачи является создание условий обучения, которые бы максимально соответствовали индивидуальным особенностям учащихся и способствовали их социальному развитию. В обучении детей с интеллектуальной недостаточностью для преодоления отклонений в развитии используются специфические методы и приемы. Нарботан большой педагогический опыт. В то же время коррекционная работа, проводимая педагогами, не всегда достаточно эффективна, так как она не в полной мере соответствует потребностям и возможностям каждого ребенка. Расширение области применения индивидуального подхода составляет тенденцию специального и инклюзивного образования.

Многие годы педагоги руководствовались принципом индивидуального подхода к учащимся, успешность использования которого виделась в глубине изучения учителем особенностей учеников. К таким особенностям относили: состояние внимания, утомляемости и темпа работы каждого ученика, состояние слуха, зрения, особенности моторики и общего физического развития. Успешность изучения этих особенностей зависела от знания учителем симптоматики нарушений и их последствий. Цель индивидуального подхода виделась в том, чтобы найти наиболее эффективные способы преодоления особенностей в нарушениях высшей нервной деятельности и тем самым найти пути включения ученика в коллективную работу класса. Включение учащихся во фронтальную работу выступало в качестве основной цели индивидуального подхода.

В современных условиях индивидуальный подход рассматривается как конкретизация дифференцированного подхода. Индивидуализация позволяет включать в образовательный процесс детей с тяжелыми и

множественными нарушениями через иное, доступное для них содержание обучения, используя адекватные темп, организацию, приемы и способы коррекционно-педагогической работы. Такая трактовка индивидуального подхода воспринимается как несколько односторонняя, так как не обеспечивается работа с ребенком как с целостной системой, со всей неповторимой совокупностью антропологических и социально-психологических характеристик.

Существует и несколько иная трактовка принципа индивидуального подхода, соответствующая социально-экономическим условиям нашего времени, изменившимся приоритетам, тенденциям развития специального и инклюзивного образования в Республике Беларусь. Принцип индивидуального подхода рассматривается как принцип учета типологических особенностей учащихся и коррекционно-компенсаторного воздействия на них. В качестве реализации этого принципа предлагается индивидуальное обучение по специальной программе для учащихся с локальными поражениями мозга, а также перевод ученика по отдельным предметам на индивидуальное обучение на основании материалов психолого-педагогического изучения. В отношении остальных учеников процесс обучения строится на основе учета их общих и индивидуальных особенностей [3], [4].

Главным в реализации принципа индивидуального подхода признается всестороннее изучение ребенка и коррекция его нарушений в процессе обучения. С целью коррекции недостатков подбираются специальные упражнения для развития мышления, речи, памяти, моторики, пространственной ориентировки, преодоления вредных привычек, импульсивности и реактивности в поведении (А.Н. Коноплева, 2005; Т.Л. Лещинская, 2005).

Рассмотрение дефиниции «индивидуализация обучения» обусловлено ее близостью к понятию «индивидуальный подход». Эти понятия не противопоставляются. Индивидуализация обучения не идентична индивидуальному подходу, но содержательные характеристики индивидуального подхода расширяют представления о путях и условиях индивидуализации обучения.

Новая политика в сфере специального образования, активное внедрение инклюзии расставила акценты в обучении. Актуальным становится переход от формирования знаний, умений и навыков, от развития социально типичного в ребенке к становлению и проявлению

индивидуальности ребенка, его неповторимого внешнего облика и внутреннего мира, уникального стиля его жизнедеятельности. Предоставляется возможность ребенку стать, быть и оставаться самим собой, развивать в себе индивидуальное.

Список цитированных источников

1. Границкая, А. С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя / А. С. Границкая. — М.: Просвещение, 1991. — 175 с.
2. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Калининград: Калининградский университет, 2000. — 572 с.
3. Малофеев, Н. Н. От политики институционализации к политике интеграции: ситуация в России / Н. Н. Малофеев // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск, 2007. — С. 26 – 33.
4. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.] ; ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : НИО, 2005. — 260 с.
5. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. — Минск : Университетское, 1988. — 241 с.
6. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
7. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер. 2001. — 544 с.: ил. — (серия «Учебник нового века»).
8. Шадриков, В. Д. Индивидуализация содержания образования. / В. Д. Шадриков // Школьные технологии 2000. — № 3. — С. 72–83.

INDIVIDUAL AND DIFFERENTIABLE APPROACH IN THE EDUCATING OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY

Radzivonava Valiantsina – PhD, associate professor of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, val-radionowa@yandex.by

There reveals the significance of individual and differentiable approach in the educating of children with intellectual insufficiency. There consider the

ways of improvement of correctional-educational process both in the conditions of special education and in the conditions of inclusion. There reveal the issues of specificity of use of individual and differentiable approach with the position of the implementation of correctional tasks of educating.

Key words: children with intellectual insufficiency, individual and differentiable approach, special education, inclusion.

УДК 342.733:342.744:37.014.12:37.014.531:37.018

Т. В. Сенькова,

кандидат юридических наук, заведующий кафедрой теории и истории государства и права, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, senkova@gsu.by

ПОСЕЩЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ: ПРАВО ИЛИ ОБЯЗАННОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

В статье рассматривается вопрос о посещении учебных занятий с точки зрения форм реализации права на образование в соответствии с белорусским законодательством. Автором разграничиваются такие формы получения образования как образование на дому и обучение по индивидуальному учебному плану. Также в статье отмечается, что домашнее обучение является одним из способов обеспечения доступности права на образование.

Ключевые слова: право на образование, посещение учебного учреждения, домашнее обучение, обучение по индивидуальному плану.

В последнее время вопрос о формах реализации права на образования достаточно актуален. Это во многом обусловлено как социально-экономическими причинами, так и современными тенденциями в сфере образования, например, развитием дистанционных технологий, инклюзивных процессов, дополнительного образования. Среди форм получения образования все большую популярность приобретает обучение на дому, вне учреждения образования. Данный вопрос достаточно многоаспектен, интересен с социально-психологической, педагогической, экономической, а также правовой точек зрения. В рамках исследования

возможность получения образования вне учреждения образования, и в частности вопрос о необходимости посещения учебных занятий будет рассмотрен с позиции законодательного регулирования.

Республика Беларусь не только закрепляет право на образование, но и создает возможные условия для его реализации. На законодательном уровне закреплены основные направления государственной политики и государственные гарантии прав в сфере образования. Одним из важнейших аспектов в реализации права на образование является гарантия его доступности. Так в соответствии со ст. 49 Конституции Республики Беларусь «гарантируются доступность и бесплатность общего среднего и профессионально-технического образования. Среднее специальное и высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого...» [1]. Доступность образования может иметь экономическое, институциональное, учебно-методическое, инклюзивное и иное понимание.

Обеспечение доступности образования – один из принципов, законодательства об образовании, закрепленных Кодексом Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс об образовании). Так, в качестве основных направлений государственной политики в сфере образования в Кодексе об образовании отмечено обеспечение возможности получения образования как за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов, так и на платной основе, а также обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития [2, ст. 2].

Также как гарантию доступности права на образование можно отметить предоставленную ст. 7 Кодекса об образовании возможность выбора учреждения образования, специальности, формы получения образования, уровня изучения учебных предметов, учебных дисциплин, образовательных областей, тем.

В соответствии со ст. 17 Кодекса об образовании предусмотрены следующие формы получения образования: очная, заочная, соискательство. Если заочная форма получения образования и соискательство предполагает преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся, то обучение на очной форме предусматривает постоянное личное участие обучающегося в регулярных учебных занятиях и аттестации. Кроме того Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 21 июня 2011 г. № 807 утвержден перечень специальностей, по которым не допускается получение образования в вечерней, заочной формах получения образования.

Однако, в том числе с целью обеспечения доступности образования, законодательством предусмотрена возможность не посещать учебные занятия при получении образования в очной форме. Кодекс об

образовании регулирует некоторые вопросы получения образования на дому и обучения по индивидуальному учебному плану. Следует отметить, что это две разные формы организации образовательного процесса, реализуемые на разных уровнях образования, а также по причине различных обстоятельств.

В соответствии с Кодексом об образовании, освоение содержания образовательных программ на дому предусмотрено при получении общего среднего, профессионально-технического, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи, при освоении образовательной программы профессиональной подготовки рабочих (служащих). Основанием получения образования на дому является невозможность обучающегося временно или постоянно посещать учреждение образования по состоянию здоровья. Перечень медицинских показаний для получения общего среднего, профессионально-технического, специального образования и дополнительного образования взрослых на дому установлен Постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 26 мая 2011г. № 44.

Порядок организации получения образования на дому определяется Министерством образования Республики Беларусь по согласованию с Министерством здравоохранения Республики Беларусь. Например, Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 31 августа 2011 № 250 утверждена Инструкция о порядке организации получения общего среднего образования на дому. В соответствии с Инструкцией решение о получении общего среднего образования на дому принимается отделом (управлением) образования местного исполнительного и распорядительного органа по месту жительства (месту пребывания) учащегося. Основанием принятия соответствующего решения является заявление учащегося (законного представителя несовершеннолетнего учащегося) и заключение врачебно-консультационной комиссии.

Следует отметить, что получение общего среднего образования на дому осуществляется педагогическими работниками государственного учреждения образования, которые назначаются приказом руководителя.

В соответствии со ст. 31 Кодекса об образовании обучение по индивидуальному учебному плану в пределах содержания образовательной программы является одним из основных прав обучающихся. Обучение по индивидуальному учебному плану предусмотрено при получении общего среднего образования, профессионально-технического, среднего специального образования, высшего образования. Индивидуальный учебный план устанавливает особенности получения образования одаренными и талантливыми

учащимися, а также учащимися, которые по уважительным причинам не могут постоянно или временно посещать учебные занятия и (или) проходить в установленные сроки аттестацию. Уважительными причинами могут являться творческие занятия, участие обучающегося в спортивных соревнованиях, работа студента по специальности в целях приобретения профессионального опыта, состояние здоровья, наличие детей и другие.

Индивидуальные учебные планы разрабатываются учреждениями образования. Перевод обучающегося на индивидуальный учебный план полностью не освобождает его от посещения занятий и аттестации. Работа по индивидуальному плану предполагает самостоятельное изучение образовательной программы.

Также следует отметить, что образовательный процесс при реализации образовательных программ общего среднего образования может быть организован в организациях здравоохранения, санаторно-курортных и оздоровительных организациях [\[2, ст.158\]](#).

Анализ основных прав и обязанностей обучающихся в соответствии с Кодексом об образовании показал, что посещение учебных занятий не относится ни к одним из них непосредственно. Однако в соответствии со ст. 32 Кодекса обучающиеся обязаны добросовестно и ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ, программ воспитания, выполнять требования учредительных документов, правил внутреннего распорядка для обучающихся. Эти обязанности корреспондируют обязанностям законных представителей несовершеннолетних обучающихся в рассматриваемой сфере.

Правила внутреннего распорядка для обучающихся в учреждении образования все же устанавливают обязанность посещать учебные занятия, выполнять в установленные сроки требования учебных планов и учебных программ [\[3, пп.3.2.6 п.3\]](#). Неявка без уважительных причин на учебные занятия, в соответствии с законодательством об образовании является одним из оснований привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности и рассматривается как противоправное, виновное неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей.

За длительное отсутствие (более тридцати дней, а для лиц, осваивающих содержание образовательных программ дополнительного образования взрослых (за исключением лиц, осваивающих содержание образовательной программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, образовательной программы

переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих среднее специальное образование), более трех дней) без уважительных причин на учебных занятиях (занятиях) в течение учебного года в качестве меры дисциплинарного взыскания может быть применено отчисление [2, ст. 128].

Обязанность по воспитанию детей вытекает из ст. 32 Конституции Республики Беларусь, согласно которой родители или лица, их заменяющие, имеют право и обязаны воспитывать детей, заботиться об их здоровье, развитии и обучении. Что же касается ответственности законных представителей несовершеннолетнего, в случае если обучающийся не посещает учреждение образования, не установлена. Этот вопрос может иметь значение, например, в связи с решением вопроса о лишении родительских прав, или, в рамках привлечения к административной ответственности. Так в соответствии со ст. 9.4 Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях предусматривает ответственность за невыполнение родителями или лицами, их заменяющими, обязанностей по воспитанию детей, повлекшее совершение несовершеннолетним деяния, содержащего признаки административного правонарушения либо преступления, но не достигшим ко времени совершения такого деяния возраста, с которого наступает административная или уголовная ответственность.

Освоение образовательной программы без посещения учреждения образования, и вообще с минимальным его участием, популярное направление, получившее название homeschooling (домашнее обучение). В абсолютном его понимании homeschooling предполагает независимость обучающегося и его родителей при выборе программы обучения: дисциплин, их содержания, форм выполнения, контроля и т.п. Учреждение образования участвует только в аттестации обучающегося, а сам процесс обучения организуется родителями, они же несут ответственность за результат обучения.

Домашнее образование разрешено во всех штатах США, а также в Канаде, Великобритании, Австралии. В тоже время оно официально запрещено в Испании, Германии, Швеции. Законодательством Германии предусмотрены штрафы для родителей, чьи дети не посещают школу. В Республике Беларусь примером обучения по принципам homeschooling может быть обучение по индивидуальному плану. Также среди стран СНГ

домашнее обучение в той или иной форме разрешено в Молдавии, России, Украине, Узбекистане.

В Российской Федерации законодательно закреплена возможность получать образование вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность в форме семейного образования и самообразования. Обучение в форме семейного образования и самообразования осуществляется по индивидуальному учебному плану в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами с правом последующего прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [\[4, ст.17, ст.34\]](#).

Актуальным вопрос домашнего образования является для Казахстана, где этот вопрос в последнее время активно обсуждается. Домашнее образование официально не запрещено, но в действующем законодательстве Казахстана пока нет положений, четко регулирующих подобный формат обучения.

Таким образом, рассматривая вопрос о необходимости посещения учебных занятий через существующие формы получения образования в Республике Беларусь, следует прийти к выводу о том, что посещение учебных занятий все же является обязанностью обучающегося. Как исключение при наличии определенных условий обучение может быть организовано на дому, а также по индивидуальному плану. Такое обучение организуется учреждением образования и осуществляется под его контролем. Следует отметить, что наличие такой формы получения образования как «домашнее обучение» способствует реализации права на образование и обеспечению его доступности.

Список цитированных источников

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. и 17 окт. 2004 г. – 10-е изд., стер. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 62 с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: от 13 янв. 2011 г., № 243-З (с изм. и доп. от 23 июля 2019 г., № 231-З) // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 30.07.2019, 2/2669.

3. Правила внутреннего распорядка для обучающихся в учреждении образования «Гомельский государственный университет

имени Франциска Сорины» от 21.05.2018 г., № п-41/12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [pravila_vnutrennego_rasporyadka_dlya_obuch_may_2-18.pdf](#). – Дата доступа : 10.09.2019.

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ (с изм. и доп. от 06.03.2019 г., № 17-ФЗ). – Режим доступа. – <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>. – Дата доступа : 10.09.2019.

VISITING TRAINING SESSIONS: LEARNER'S RIGHT OR RESPONSIBILITY

Senkova Tatsiana – PhD in law, head of the department of theory and history of state and law, educational establishment «FranciskSkorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, senkova@gsu.by

The article considers the issue of attending training sessions. Belarusian legislation provides for different forms of realization of the right to education. The author distinguishes between such forms of education as home education and raining according to an individual curriculum. The article also notes that homeschooling is one of the ways to ensure access to the right to education.

Key words: the right to education, visiting an educational institution, home schooling, training according to an individual plan.

УДК 378.092.112.2233

С. А. Станибула,

магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, stanibula@gsu.by

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются проблема совладающего поведения, а в частности представляется критический анализ ключевых моделей

совладающего поведения с позиций их достоинств и недостатков. Рассматриваются основные содержательные категории совладающего поведения такие как копинг-стратегии и копинг-ресурсы, данные категориальные компоненты описываются с позиций биопсихосоциальной методологии.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, личность, адаптационная система, механизмы психологической защиты, ресурсная сфера, биопсихосоциальная модель.

В современной науке достаточно ярко выражены три основных подхода совладающего поведения: аналитический, диспозиционный, транзакционный [1]. В данных моделях актуализированы основные модели совладающего поведения, достаточно полно описывающие основные процессуальные компоненты данного феномена.

В качестве образца нами была использована модель критического анализа, представленная в работе Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского в которой были рассмотрены основные теоретические компоненты моделей совладающего поведения, однако мы рассмотрим данные теоретико-практические модели с позиций их достоинств и недостатков для более детального понимания феномена совладающего поведения. Так же мы сочли необходимым добавить модель копинг-поведения Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского, интерактивную и посредническую модель.

Существует много различных моделей и концепций объяснения совладающего поведения. В настоящее время наиболее интересными и теоретически обоснованными представляются:

Концепция соответствия когнитивной оценки и совладания

Основные положения концепции соответствия когнитивной оценки совладания («the-goodness-of-fittest» – the fit between the appraisal of controllability and coping) подчеркивают важность проблемно-ориентированного совладания как наиболее адаптивного эффективного в тех ситуациях в которых личность способна контролировать те или иные события. Совладающее поведение, имеющее природу сугубо эмоциональную, эффективны для менее контролируемых ситуаций [2, 3].

Выбор специфики совладающего поведения зависит от особенностей восприятия той или иной ситуации [4]. В ситуациях, трудно поддающихся контролю для совладания с ними, используются копинг-стратегии, ориентированные на эмоции; в ситуациях же, которые легко поддаются контролю для совладания с ними,

используются копинг-стратегии проблемно-ориентированного характера. Это доказывают исследования многих ученых, которыми установлена взаимосвязь совладающего поведения с индивидуально-психологическими особенностями личности.

С позиций концепции соответствия когнитивной оценки и совладания в частности доказывается влияние диспозиционных аспектов на совладающее поведение личности. Основное достоинство данной модели в актуализации и научно-практическом обосновании наиболее адаптивной природы проблемно-ориентированного совладания и менее адаптивной природы совладания ориентированного на эмоциональную сферу. К недостаткам модели относятся объяснения совладающего поведения с позиций интеллектуальной и эмоциональной сферы, не рассматривая другие психические процессы и диспозиционные характеристики личности.

Интерактивная модель

Модель в качестве научно-методологических основ использует транзакционное направление совладающего поведения Р Лазаруса и С. Фолкмана. Модель описывает возникновение совладающего поведения как квинтэссенцию взаимодействия личности и ситуации.

Основное достоинство данной модели является в актуализации превалирующей роли оценки феноменологического восприятия индивидом ситуации, с которой необходимо справиться. Копинг-поведение меняет смысловое восприятие угрожающей ситуации и актуализирует приобретенный опыт в индивидуальный аспект личности.

К недостаткам данной модели можно отнести отсутствие внимания к таким категориям как социальные сети, которые как показывают исследования в рамках других концепций существенным образом влияют на совладающие потенции личности.

Посредническая модель

Посредническая модель актуализирует ведущее влияние личностных (диспозиционных) характеристик на совладающее поведение человека в трудных жизненных ситуациях.

Ключевым достоинством данной модели является выделение, и актуализация личностных диспозиций как ключевых ресурсных компонентов, позволяющих личности, справиться с трудной ситуацией.

К недостаткам модели можно отнести недостаточное внимание другим составляющим совладающего поведения таким как особенности ситуации, опыта индивида, социальному окружению и т.д

Модель копинг-поведения Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского

Модель в качестве научно-методологических основ использует транзакционное направление совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана. С моделью тесно связаны исследования адиктивного поведения подростков. Авторы утверждают, что при неадаптивном использовании когнитивных способов совладания, подростки прибегают к употреблению психоактивных и алкогольных веществ, что будет являться неадаптивной формой избегания стрессовой ситуации.

Преимуществом рассматриваемой модели является практическое обоснование взаимовлияние адиктивного и совладающего поведения. На основе данной модели построено огромное количество профилактических и коррекционных программ работы с аддитивным поведением.

В результате интеграции полученных эмпирических данных исследования больных и здоровых наркоманией и алкоголизмом были разработаны: модель адаптивного функционального копинг-поведения, модель псевдоадаптивного дисфункционального копинг-поведения, модель дисфункционального дезадаптивного копинг-поведения.

Модель опережающего совладания, ориентированного на будущее

При помощи данной модели исследователи стремятся объяснить проявления совладающего поведения не только в ситуациях угрозы, утраты в прошлом и настоящем, но и предупреждения дезадаптивного влияния потенциальных угроз. Подчеркивается, что люди обладают определенной способностью предвосхищать потенциальные угрозы и действовать упреждающе с целью минимизации влияния стрессовой ситуации. В рамках данной модели выделяют восстановительное, реагирующее, (реактивное) совладание (reactive coping), опережающее, проактивное совладание (proactive coping), предвосхищаемое, антипационное совладание (anticipatory coping), профилактическое, превентивное совладание (preventive coping) [5].

Модель опережающего совладания, ориентированного на будущее послужила серьезной теоретико-практической базой для построения различных профилактических программ направленных на профилактику различных психосоматических заболеваний.

В качестве недостатков отметим: недостаточное теоретико-практическое обоснование комплекса процессов, благодаря которым люди выделяют и предвосхищают угрозы.

Модель «Цели и совладание со стрессом»

Авторы модели «Цели и совладание со стрессом» актуализируют базисное значение целей как одного из основных феноменов, претерпевающих наибольшие изменения в течение стрессовых событий [1].

Адаптивность совладания в основном зависит от способности личности феноменологически обходиться с актуальными целями, т. е. при необходимости отбросить и пересмотреть их или генерировать новые цели, которые по своей природе будут наиболее актуальны, значимы и фундаментальны.

Процесс совладания по своей природе динамичен; в результате его происходит удивительный и недостаточно изученный процесс трансформации смысловой сферы личности. По нашему мнению, данная модель еще ждет своих исследователей, особенно в динамике смысловой сферы и ее влияния на совладающее поведение личности.

Главное преимущество этой модели – фокус на цели как на основном элементе процесса смыслопорождения который в свою очередь влияет на процессы совладания. Перед лицом угрозы человек стремится сохранить внутреннюю целостность за счет актуализации и приверженности целям. Основные компоненты совладания сфокусированы в аспекте приверженности, стремления и трансформации постепенного пересмотра приоритетов и целей. Важная особенность модели цели и совладания со стрессом состоит в том, что она совместима и легко интегрируется с другими моделями. В качестве недостатков отметим: во-первых, модель не учитывает биологические и социальные аспекты человека при актуализации совладающего поведения; во-вторых, модель не может объяснить проявления совладающего поведения в тех ситуациях или возрастных периодах, когда невозможно говорить о сформированности целей и мотивов.

Модель двойного процесса в совладающем поведении

Модель двойного процесса в совладающем поведении (Dual Process Model of Coping) объясняет процесс совладания с позиции функционирования различных подсистем, пребывающих в постоянных взаимосвязях, дополняющих и регулирующих друг друга.

Совладающее поведение проявляется в автоматических, непосредственных, немедленных и спонтанных реакциях на стрессовые ситуации. Регуляция совладающего поведения индивидом происходит путем сознательных и неосознанных усилий по актуализации физиологических реакций, управлением психическими состояниями и процессами (эмоции, внимание, интеллект, поведение).

В данной модели под адаптивным совладанием понимается динамический взаимозависимый процесс преодоления трудностей и восстановление актуального психофизиологического состояния до воздействия стресса, достигающий путем ориентаций на негативную и позитивную переоценку стрессовой ситуации, избеганием проблемы и ее разрешением [2].

К недостаткам модели относятся недостаточная теоретико-практическая изученность взаимодействия процессов реакции на стрессовое событие и процесса регуляции психофизиологического состояния до воздействия стресса.

Понимание динамики, структуры, развития и действия совладающего поведения может включать множества биологических, психологических, социальных и культурных аспектов. Рассматривая данные компоненты отдельно велика вероятность потери значимых аспектов взаимодействия и взаимозависимости между различными факторами. Имеющиеся ограничения каждого подхода могут быть частично преодолены в биопсихосоциальной модели совладающего поведения.

Биопсихосоциальная модель предлагает посмотреть на проблему совладающего поведения с позиции системности и учета множества факторов, влияющих на специфику совладающего поведения. Модель сформулирована G. Engel в 1977 году [4].

К биологическим аспектам относят генетические, физиологические, половые и другие факторы, влияющие на специфику развития и проявления совладающего поведения. Психологические аспекты сфокусированы в эмоциональной, волевой, поведенческой и когнитивной сфере личности. Социальные аспекты включают в себя структуру и особенности межличностных, семейных отношений, социальный статус, профессиональные аспекты и предпочтения.

Рассматривая различные категориальные единицы совладающего поведения среди которых ключевыми являются копинг-стратегии и

ресурсы совладания можно с уверенностью утверждать, что вся основная проблематика функционирования, развития и структуры данных основных категорий совладающего поведения может быть описана с позиций биопсихосоциальной модели.

Успешность адаптации личности к стрессу определяется уровнем развития у нее копинг-поведения, которое регулируется посредством применения средовых условий (копинг-ресурсов) и поведенческих стратегий (копинг-стратегий) на основе имеющегося личностного опыта и ресурсов совладания [2].

В частности, в результате теоретического анализа было определено, что копинг-стратегии включают в себя следующие категории: 1) познания и представлений, 2) чувства, 3) отношения с людьми, 4) духовность, 5) физическое бытие. Обращение к той или иной ситуации определяется стрессором и смысловым содержанием проблемной ситуации [1]. Можно утверждать копинг-стратегии — это совокупность социальных, биологических, психологических паттернов реагирования с целью преодоления трудной ситуации. Таким образом копинг-стратегии это актуальные эмоциональные, когнитивные, поведенческие, биологические ситуативно обусловленные средовыми и биологическими факторами ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способу управления стрессором.

Другой достаточно важной категорией является копинг-ресурсы личности. Исследователи, работающие в русле социокультуральных подходов, под копинг-ресурсами понимались и изучались психологические (переменные подобно самоуважению и самооффективности) и экологические факторы: социальные ресурсы, социальную сеть поддерживающих отношений, финансовые ресурсы и уровень образования.

По мнению С. Хобфолла к ресурсам можно отнести: материальные объекты (дом) и не материальные (желания, цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья) и внутренние переменные (самоуважение, способности, интересы, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики [2].

Таким образом, под ресурсами личности будем понимать системную совокупность физических, личностных, социальных и

духовных адаптационных категорий, позволяющих преодолевать и стабилизировать стрессовые ситуации и их последствия. Ресурсная сфера личности - это динамическая диспозиционная структура, обусловленная изменчивостью биологических, социальных и психологических контекстов.

Можно с уверенностью утверждать, что основные категориальные единицы совладающего поведения: копинг-стратегии и ресурсная сфера имеет биопсихосоциальную природу и аспектологию.

Список цитированных источников

1. Станибула, С. А. Психология совладающего поведения: состояние и перспективы / С. А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – № 2 (95), 2016. – С. 52–57.

2. Endler, N. S. A Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation / N.S. Endler, J.D. Parker // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58. – № 5. – P. 844–854.

3. Conway, V. J. Appraised Controllability as a Moderator of the Effectiveness of Different Coping Strategies: A Test of the Goodness of Fit Hypothesis / V. J. Conway, D. J. Terry // Australian Journal of Psychology. – 1992. – Vol. 44. – № 1. – P. 1–7.

4. Zakowski, S. G. Appraised control, coping and stress in community sample / S. G. Zakowski // A test of the goodness-fit hypothesis. – 2001. – Vol. 23. – P. 158–165.

5. Aspinwall, L. G. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping / L. G. Aspinwall // Psychological Bulletin. – 1997. – Vol. 121 (3). – P. 417–436.

MAJOR THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE BIOPSYCHOSOCIAL MODEL OF CONFESSING BEHAVIOR

S. A. Stanibula. Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Educational Institution «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Belarus, stanibula@gsu.by

The article discusses the problem of coping behavior, in particular, a critical analysis of key models of coping behavior from the standpoint of their merits and shortcomings. The main content categories of coping behavior such

as coping strategies and coping resources are considered, these categorical components are described from the positions of biopsychosocial methodology.

Key words: coping behavior, coping strategies, personality, personality, adaptation system, mechanisms of psychological defense, resource sphere, biopsychosocial model.

УДК 258.092.112.2233

С. А. Станибула,

магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, stanibula@gsu.by

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ У МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С ПЕРИНАТАЛЬНЫМ ПОРАЖЕНИЕМ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

В статье выявляется взаимосвязь копинг-стратегий с типом привязанности у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Актуализировано, что у большинства матерей детей с перинатальным поражением ЦНС с надежным и амбивалентным типом привязанности преобладают адаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии, в наименьшей степени у них выражены относительно адаптивные и неадаптивные копинг-стратегии.

Ключевые слова: копинг-стратегии, личность, адаптационная система, центральная нервная система, привязанность.

Психология совладающего поведения на сегодняшний день - динамически развивающаяся отрасль знаний, позволяющая конструировать различные теоретико-методологические аспекты сопровождения различных категорий населения нуждающихся в серьезном и системном психологическом сопровождении. Матери детей с перинатальным поражением центральной нервной системы являются психологически уязвимой категорией, требующей актуализации

различных аспектов в направлении психологического сопровождения как в период лечения детей данной категории, так и в период их реабилитации.

В данной работе определяется взаимосвязь копинг-стратегий с типом привязанности у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Данное направление определяется как одно из перспективных, так как на сегодняшний день нет достаточных эмпирических исследований, определяющих данную взаимосвязь и можно говорить, что данное исследование позволит определить данные компоненты и выявить ключевые динамические аспекты взаимосвязи специфики привязанности на динамику и структуру совладающего поведения.

Привязанность выступает как один из самых ключевых факторов формирования различных личностных качеств и структур. Данные заключения концептуализировал и Mikulincer, M. который в своих исследованиях подчеркивал важность привязанности в формировании психологических конструктов, отвечающих за психологическое благополучие и образ Я [1]. Однако, фундаментальными результатами были наполнены исследования, в структуре которых выявлялась реакция на стрессовые аспекты у людей с различными типологиями привязанности. Mikulincer, M. с коллегами пришли к выводу, что в ситуациях стресса у человека актуализируются тенденции по своей символической сути кратные эмоционально-аффективной аспектологии отношений к людям, к которым он привязан, и которые позволяют ему чувствовать себя в безопасности. По большому счету, привязанность выступает в роли фундаментального ресурса личности. У людей с ненадежным типом привязанности четко наблюдается дефицитарность в адаптационной системе, а именно в специфике совладающего поведения, так как существенный совладающий потенциал направлен на преодоление базисного ощущения небезопасности, незащищенности. У людей с надежным типом привязанности адаптационная система работает четко, так как для достижения эмоциональной стабильности вследствие в стрессовых ситуациях он обращается к внутренним надежным репрезентациям, восстанавливая эмоциональную стабильность и преодолевая стресс [2]. Однако, можно с уверенностью утверждать, что на сегодняшний день наблюдается существенный дефицит эмпирических исследований, актуализирующих взаимосвязь копинг-стратегий с типом привязанности у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы.

В эмпирических исследованиях Е. М. Мастюкова и А. Г. Московкина установлено, что дети с перинатальным поражением ЦНС попадают в группу детей, у которых в последствии могут появиться существенные проблемы в психическом и физиологическом развитии. Существенной проблематикой выступает процесс взаимодействия

матери и ребенка, он характеризуется существенной ненадежностью и различной эмоциональной и психической депривацией. Исследователи так же отмечали существенные проблемы в феноменологии привязанности, отмечая ее существенную проблематику вследствие специфических отношений в системе «мать-дитя» [2].

Можно говорить, что у матерей детей с перинатальным поражением ЦНС наблюдается существенная депрессивная проблематика. Таким образом, одним из ключевых аспектов на наш взгляд выступает изучение способов совладания матерей детей с перинатальным поражением ЦНС, исходя из типологии привязанности, так как, зная данные компоненты, мы актуализируем основные теоретико-методологические аспекты психологического сопровождения матерей детей с перинатальным поражением ЦНС в условиях больничного стационара.

Исследование проводилось на базе неврологического отделения для новорожденных детей ГОДКБ и послеродового отделения ГУЗ ГГКБ №3 города Гомеля. Выборка исследования - 100 матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы и 100 матерей с детьми без поражения. Возраст испытуемых 20-32 года.

Метод исследования: Опросник способов совладания (Ways of Coping Questionnaire, Folkman, Lazarus, 1988) [3,4]; Методика на определение типа привязанности М.В. Яремчук (модификация Г. В. Бурменской, О. В. Алмазовой, 2015) [5]; метод линейной корреляции Ч. Пирсона.

В результате сравнения количественных показателей по WCQ тесту Р. Лазаруса у матерей детей с перинатальными поражениями ЦНС и матерей здоровых детей, было установлено, что женщины первой группы достоверно чаще используют такие виды совладающего поведения, как поиск социальной поддержки и принятие ответственности, по сравнению с матерями здоровых детей (уровень значимости $p < 0,01$). Это значит, что в стрессовой ситуации женщины первой группы предпринимают попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Поиск преимущественно информационной поддержки предполагает обращение за рекомендациями к экспертам и знакомым, владеющим необходимыми знаниями. Потребность преимущественно в эмоциональной поддержке проявляется стремлением быть выслушанным, получить эмпатичный ответ, разделить с кем-либо свои переживания. При поиске преимущественно действенной поддержки ведущей является потребность в

помощи конкретными действиями. Помимо этого, в сложных жизненных обстоятельствах женщины, воспитывающие детей с перинатальными поражениями ЦНС, стараются в большей степени рассчитывать на собственные силы и принимают ответственность на себя и не перекладывают проблемы на окружающих и родственников. Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках. Вместе с тем, выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Указанные особенности, как известно, являются фактором риска развития депрессивных состояний.

Итоговые данные статистических расчетов представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции между надежным типом привязанности и видом копинга

Виды копинга	Надежная привязанность (коэффициент r)	Уровень значимости	Наличие корреляционной связи
Конфронтационный копинг	-0,02071	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Дистанцирование	- 0,255996	$p < 0,05$	Отрицательная корреляционная связь
Самоконтроль	-0,22959	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Поиск социальной поддержки	-0,01232	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Принятие ответственности	0,21272	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Бегство-избегание	0,175682	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Планирование решения проблемы	0,323836	$p < 0,01$	Положительная корреляционная связь
Положительная переоценка	0,207022	$p > 0,05$	Очень слабая связь

На основании данных статистической обработки была установлена достоверно значимая отрицательная корреляционная связь между надежным типом привязанности и таким видом копинга, как «дистанцирование». То есть, чем в большей степени выражен надежный тип привязанности, тем в меньшей степени проявляется копинг «дистанцирование» у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы.

Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п. Положительные стороны данной копинг-стратегии: возможность снижения субъективной значимости трудноразрешимых ситуаций и предотвращения интенсивных эмоциональных реакций на фрустрацию. К отрицательным моментам использования такой копинг-стратегии как «дистанцирование»: вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и т. д.

На основании данных статистической обработки была установлена достоверно значимая положительная корреляционная связь между надежным типом привязанности и таким видом копинга, как «планирование решения проблемы». То есть, чем в большей степени выражен надежный тип привязанности, тем в большей степени проявляется копинг «планирование решения проблемы» у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Стратегия планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Положительные стороны данной копинг-стратегии: возможность целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации. К отрицательным моментам использования такой копинг-стратегии как «планирование решения проблемы» относятся: вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности.

Результаты исследования взаимосвязи амбивалентного типа привязанности и различных копинг-стратегий представлены в таблице 2:

Таблица 2 – Коэффициенты корреляции между амбивалентным типом привязанности и видом копинг-стратегий

Виды копинга	Амбивалентная привязанность (коэффициент r)	Уровень значимости	Наличие корреляционной связи
Конфронтационный копинг	-0,08431	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Дистанцирование	-0,22168	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Самоконтроль	0,070096	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Поиск социальной поддержки	-0,02553	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Принятие ответственности	0,125827	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Бегство-избегание	-0,23536	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Планирование решения проблемы	0,117597	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Положительная переоценка	0,25561	$p < 0,05$	Положительная корреляционная связь

На основании данных статистической обработки была установлена достоверно значимая положительная корреляционная связь между амбивалентным типом привязанности и таким видом копинга, как «положительная переоценка». То есть, чем в большей степени выражен амбивалентный тип привязанности, тем в большей степени проявляется копинг «положительная переоценка» у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Эта копинг-стратегия предполагает переоценку негативных переживаний, рассмотрение их в качестве ресурса для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. Положительной стороной применения данной копинг-стратегии: возможность положительного переосмысления проблемной ситуации. К отрицательным моментам использования такой копинг-стратегии как «положительная переоценка» можно отнести вероятность недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации.

Результаты исследования взаимосвязи избегающего типа привязанности и различных копинг-стратегий представлены в таблице 3:

Таблица 3 – Коэффициенты корреляции между избегающим типом привязанности и видом копинга

Виды копинга	Избегающая привязанность (коэффициент r)	Уровень значимости	Наличие корреляционной связи
Конфронтационный копинг	0,099621	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Дистанцирование	-0,15632	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Самоконтроль	0,272799	$p < 0,05$	Положительная корреляционная связь
Поиск социальной поддержки	0,041675	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Принятие ответственности	-0,207879	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Бегство-избегание	-0,05321	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Планирование решения проблемы	-0,14279	$p > 0,05$	Очень слабая связь
Положительная переоценка	-0,0907	$p > 0,05$	Очень слабая связь

На основании данных статистической обработки была установлена достоверно значимая положительная корреляционная связь между избегающим типом привязанности и таким видом копинга, как «самоконтроль». То есть, чем в большей степени выражен избегающий тип привязанности, тем в большей степени проявляется копинг «самоконтроль» у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. При отчетливом предпочтении стратегии самоконтроля у личности может наблюдаться стремление скрывать от окружающих свои переживания и побуждения в связи с проблемной ситуацией. Часто такое поведение свидетельствует о боязни самораскрытия, чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения. Положительные стороны: возможность избегания эмоциогенных импульсивных поступков, преобладание рационального подхода к проблемным ситуациям. Отрицательные стороны: трудности выражения переживаний, потребностей и побуждений в связи с проблемной ситуацией, сверхконтроль поведения.

Таким образом, на основании результатов исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Анализ вида привязанности позволил выделить три группы матерей в исследуемой выборке с надежным, амбивалентным и избегающим типами привязанности. Надежный тип привязанности доминирует у 63,3% испытуемых, амбивалентный тип привязанности доминирует у 16,7% испытуемых и избегающий тип привязанности наблюдается у 20% испытуемых. Полученные данные демонстрируют преобладание испытуемых с надежным типом привязанности (63,3%), что является благоприятным признаком и свидетельствует о наличии гармоничных отношений в диаде мать-ребенок;

2. У большинства матерей детей с перинатальным поражением ЦНС с надежным и амбивалентным типом привязанности преобладают адаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии, в наименьшей степени у них выражены относительно адаптивные и неадаптивные копинг-стратегии. В группе матерей с избегающим типом привязанности доминируют относительно адаптивные когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии и в наименьшей степени выражены адаптивные копинг-стратегии. Специфика копинг стратегий актуализируется следующими компонентами:

- в системе когнитивных копинг-стратегий: проблемный анализ, являющийся адаптивной когнитивной копинг-стратегией; религиозность являющийся относительно адаптивной когнитивной копинг-стратегией.

- в системе эмоциональных копинг-стратегий: оптимизм, являющийся адаптивной эмоциональной копинг-стратегией.

- в системе поведенческих копинг-стратегий: активное избегание являющийся неадаптивной поведенческой копинг-стратегией; обращению за помощью являющийся адаптивной поведенческой копинг-стратегией.

3. В результате анализа была установлена взаимосвязь между надежным типом привязанности и таким видом копинга, как «дистанцирование». То есть, чем в большей степени выражен надежный тип привязанности, тем в меньшей степени проявляется копинг «дистанцирование» у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Была установлена достоверно значимая положительная корреляционная связь между надежным типом привязанности и такой копинг-стратегией, как «планирование решения проблемы». То есть, чем в большей степени выражен надежный тип привязанности, тем в большей степени проявляется копинг-стратегия «планирование решения проблемы». Была установлена достоверно значимая положительная корреляционная связь между амбивалентным типом привязанности и таким видом копинг-стратегии, как «положительная переоценка». Чем в большей степени выражен надежный тип привязанности, тем в большей степени проявляется копинг

«положительная переоценка» у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Была установлена достоверно значимая положительная корреляционная связь между избегающим типом привязанности и таким видом копинга, как «самоконтроль». То есть, чем в большей степени выражен надежный тип привязанности, тем в большей степени проявляется копинг «самоконтроль» у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы.

На основании полученных данных можно заключить, что конструктивные стратегии совладающего поведения в большей степени характерны для матерей с надежным типом привязанности, а неконструктивные способы совладания склонны выбирать матери с избегающим типом привязанности.

Список цитированных источников

1. Mikulincer, M. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change/ M. Mikulincer, P. Shaver. – N. Y. Guilford Press, 2007. – 245 p.

2. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Медицина, 2014. – 135 с.

3. Lazarus, R. The stress and coping paradigm // Distorter et al. Models for Clinical Psychopathology. – N. Y. – 1981. – 45 p.

4. Методика исследования копинг-поведения у больных неврозами (в связи с задачами оценки эффективности психотерапии) / авторы-сост. : Б. Д. Карвасарский [и др.] — СПб. : НИПНИ им. В. М. Бехтерева. – 2005. – С. 28.

5. Алмазова, О. В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов / О. В. Алмазова : дис. ...канд. психол. наук / О. В. Алмазова. – М., 2015. – 265 с.

INTERRELATION OF COPING STRATEGIES WITH THE TYPE OF ATTACHMENT IN CHILDREN'S MOTHERS WITH THE PERINATAL DAMAGE OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM

C. A. Stanibula. Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Educational Institution «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Belarus, stanibula@gsu.by

The article reveals the relationship of coping strategies with the type of attachment in mothers of children with perinatal lesions of the central nervous system. It is updated that the majority of mothers of children with perinatal lesions of the central nervous system with reliable and ambivalent attachment

dominate adaptive cognitive, emotional and behavioral coping strategies, with relatively less adaptive and non-adaptive coping strategies.

Key words: coping strategies, personality, adaptation system, central nervous system, attachment.

УДК 378.147

С. В. Сыс,

заместитель начальника отдела международных связей, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, sissergey@yandex.by

МЕТОД «CASE-STUDY» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ И ПРОБЛЕМЫ В ЕГО ПРИМЕНЕНИИ

В статье рассматривается такой активный метод как «case-study», или метод кейсов, конкретных ситуаций. Автор уделяет внимание требованиям, предъявляемым к кейсам, способствующим их эффективности применительно к обучению студентов-юристов, рассматривает деление кейсов на практические и обучающие, указывает на то, какие качества развиваются у студентов-юристов благодаря применению активных методов, в частности метода «case-study». Помимо этого автором поднимаются проблемы, препятствующие полноценному внедрению указанного метода в практику обучения студентов-юристов. К числу таких проблем автор относит низкую мотивацию студентов и недостаточное количество учебных часов, отводимых на изучение профильных дисциплин. Подводя итог, автор указывает на необходимость более широкого использования метода «case-study» и описывает направления решения обозначенных проблем.

Ключевые слова: метод кейсов, case-study, юридическое образование, активные методы, мотивация студентов

Важнейшей целью обучения при подготовке студентов-юристов в ВУЗе является не только изучение нормативных правовых актов и приобретение навыков их применения, но и подготовка самостоятельного специалиста, умеющего находить выходы из нестандартных ситуаций, принимать собственные решения, анализировать последствия таких решений, видеть на несколько шагов вперёд и просчитывать различные

варианты действий. Все эти качества являются важными для квалифицированного и успешного юриста в сочетании с умением видеть не только саму норму закона и понимать её, но и использовать её в совокупности с другими нормами, зачастую из других нормативных актов, которые могут даже относиться к различным отраслям права. Выработка всех этих качеств, умений и навыков является составляющей успеха при подготовке в современном ВУЗе квалифицированных специалистов в области права.

Сегодня перед преподавателем стоит задача по повышению качества образования, поиска новых методов обучения, использования современных подходов и технологий в образовании. Безусловно, многие современные подходы сегодня активно используются. Современная лекция редко обходится без презентации, помогающей преподавателю наглядно продемонстрировать отдельные тезисы, привлечь внимание студентов на главное. Во время семинарских занятий проводятся дискуссии, решаются задачи, выполняются интерактивные тесты, активно используются возможности сети интернет для демонстрации наглядных материалов. Сегодня не составляет проблем в техническом плане продемонстрировать учебные фильмы. Для всего этого используются современные технологии, благодаря которым занятие можно провести ярко и студенты его запомнят.

Однако в погоне за тем, чтобы использовать в образовании современные технологии, стоит не забывать, что в профессии юриста важным является умение, порой, нестандартно мыслить, связывать между собой различные правовые нормы, видеть их не отдельно друг от друга, а в совокупности. Юрист должен уметь видеть наперёд, просчитывать последствия и выбирать лучшее решение исходя из интересов клиента или поставленной задачи, даже если на первый взгляд такое решение кажется не самым лучшим. Также не стоит забывать и о гуманизме и справедливости. Конечно, право и справедливость не одно и то же, и действовать согласно правовым нормам не всегда равнодействовать по справедливости, однако, выбирая из нескольких законных вариантов действий, тем более, когда они могут привести к одному и тому же результату, то стоит не забывать о справедливости и гуманизме. Именно поэтому, по убеждению автора, машина никогда не сможет заменить действительно хорошего юриста.

Возвращаясь к эффективности подготовки будущих юристов, стоит вспомнить такой действенный метод как метод «case-study», или метод конкретных ситуаций. Хотя этот метод далеко не новый и используется очень давно, он является весьма эффективным и не теряет своей актуальности.

Рассматриваемый метод является техникой обучения, использующей описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны исследовать

ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Метод был впервые применён в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году, чьи преподаватели быстро поняли, что не существует учебников, подходящих для аспирантской программы в бизнесе. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практиками бизнеса и написание подробных отчётов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность. Слушателям давались описания определённой ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности, для того чтобы ознакомиться с проблемой и найти самостоятельно и в ходе коллективного обсуждения решение [1].

Метод «case-study» – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Будучи интерактивным методом обучения, метод «case-study» завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, обеспечивая освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала; он воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. Одновременно метод «case-study» выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал [2].

Каким же требованиям должен соответствовать кейс, чтобы успешно выполнять свои функции? К числу таких требований можно отнести:

1. Соответствовать той цели, для которой он создаётся и будет использоваться;

2. Иметь соответствующий уровень трудности. Правовые ситуации для кейса должны соответствовать уровню знаний каждого студента. Если преподаватель работает с группой, можно большую группу разделить на мини группы для удобства;

3. Быть актуальным на протяжении достаточно длительного времени;

4. Иллюстрировать реальные ситуации;

5. Правовые ситуации для кейса должны быть достаточно информативными, либо ученик в ходе интервьюирования должен сам узнать как можно больше о ситуации, чтобы правильно её решить;

6. Развивать аналитическое мышление;
7. Провоцировать дискуссию;
8. Не иметь легкого, лежащего на поверхности, решения.

Суть метода заключается в том, что слушателям предлагается готовая ситуация, которая в той или иной степени имитирует реальную, жизненную. Чаще всего она излагается письменно в виде готовой истории, причем финал остается открытым. В качестве учебной задачи участникам предлагают её проанализировать и предложить своё решение.

Иногда для более глубокого анализа ситуации используют приём инсценировки или «исполнения ролей», когда студенты или просто слушатели исполняют роли действующих лиц ситуации. При этом на занятиях создаётся обстановка, приближенная к действительности. Приняв на себя роль конкретного лица, слушатель вникает в мотивы его поведения. Исполнение ролей заставляет задуматься над необходимостью учитывать позиции всех заинтересованных сторон, учит анализировать собственное поведение и наблюдать за деятельностью других людей в определенной ситуации.

В некоторых учебных ситуациях более подходящим является использование так называемого «инцидента». Под «инцидентом» понимается наиболее простая конфликтная ситуация, возникающая в ходе реальной деятельности и требующая от руководителя оперативного решения. Слушателям без предварительной подготовки дается краткая информация о конкретном случае (инциденте), имевшем место в производственном процессе [\[3, с. 5-6\]](#).

Для создания реальной ситуации к анализу кейса может добавляться и разбор деловой корреспонденции. На занятии осуществляется имитация работы с документами, когда студенты получают папки с деловой корреспонденцией.

Исходя из применения кейсов при обучении студентов-юристов, можно выделить две группы кейсов: практические и обучающие.

Практические кейсы направлены прежде всего на применение имеющихся знаний. В данном случае кейс может строиться как на примерах из судебной практики, так и примерах из практики юрисконсультов, адвокатов, нотариусов, следователей и пр. Такой кейс может сопровождаться анкетными данными участников, общими сведениями о сторонах, сведениями о межличностных отношениях участников, перечнем фактов, событий, данными о предыдущих попытках разрешить ситуацию, которую применяли стороны и многое другое. Основная задача такого кейса – приобретение опыта, навыков, выработка моделей поведения и закрепление знаний. Важным будет в данном случае и подбор необходимых правовых норм, исследование судебной практики, консультации с практикующими юристами.

Обучающие кейсы направлены прежде всего на обучение каким-то навыкам, которые необходимы юристу и которые он использует в своей работе постоянно. Такими навыками, например, могут быть умение составлять исковые заявления, претензии, договора, различные процессуальные документы и пр. С помощью такого кейса моделируются различные ситуации, в результате чего студент должен не только, например, составить какой-либо процессуальный документ, но и определить перечень таких документов в данной конкретной ситуации.

Стоит отметить, что предложенное деление весьма условно, так как один и тот же кейс может быть одновременно и практическим, и обучающим. Так разобрав спорную ситуацию и придя к какому-либо выводу, студент в дальнейшем должен, например, написать мотивированное решение суда по рассмотренному делу. Таким образом, студент и применит свои знания, и приобретет навык составления процессуального документа.

Говоря о всех преимуществах метода «case-study» стоит не забывать о той реальности, которая сегодня существует. Видятся две проблемы: мотивация студентов и количество учебных часов, отводимое на изучение, как минимум, таких дисциплин как уголовное право, гражданское право, хозяйственное право, уголовный процесс, гражданский процесс, хозяйственный процесс.

Говоря о мотивации, можно привести такой пример. Автор всегда на первом занятии с новой группой спрашивает студентов, почему они для себя выбрали именно профессию юриста. За 7 лет работы можно сказать, что если 7 лет назад примерно 65-70% студентов группы говорили, что хотят работать в профессии и сознательно к этому пришли, то на сегодняшний день процент таких студентов в группе примерно 15-20%, а среди иностранных студентов и того меньше. Сегодня самые популярные ответы на поставленный выше вопрос: «так сказали родители», «более простые предметы для сдачи централизованного тестирования» и «нужен просто диплом о высшем образовании». Видится, что отсутствие мотивации к обучению по выбранной специальности сложно преодолеть, только если не искать подход и не пытаться заинтересовать таких студентов. По опыту автора, при использовании метода «case-study» удавалось заинтересовать часть таких студентов.

Если вести речь о количестве часов, отводимых на изучение профильных дисциплин, то можно отметить тенденцию к их сокращению за последние годы. Особенно это проявилось при переходе с 5-летнего к 4-летнему сроку обучения. Можно говорить о том, что есть магистратура и там можно получить дополнительные знания. Но вместе с тем магистратура не является обязательной ступенью образования, а для работы по специальности наличие диплома магистра не требуется. В этой связи стоит отметить, что метод «case-study» предполагает достаточное

количество времени для своей реализации: начиная от подготовки, заканчивая непосредственно реализацией, особенно если речь идёт о практических кейсах. В этой связи можно сказать, что недостаточное количество часов препятствует полноценному использованию этого метода. Несколько решает эту проблему существование при юридических факультетах белорусских ВУЗов юридических клиник, где студенты имеют возможность работать с различными реальными ситуациями, а также работают со множеством кейсов при подготовке по программе юридического клинического образования. Вместе с тем, это видится половинчатым решением, так как в юридических клиниках участвуют не все студенты, а, как правило, наиболее успевающие и мотивированные. Это опять-таки приводит нас к тому, что мотивированный студент получает возможность более глубоко развиваться профессионально уже со студенческой скамьи, а не мотивированный такой возможности не всегда имеет. Не понятно в данном случае как же тогда его мотивировать и чем привлечь? Привлечь действительно действенными методами обучения, а где же тогда взять время на их реализацию? Вопрос скорее остаётся открытым.

Для полноценного внедрения в образовательную деятельность таких практико-ориентированных методов как метод «case-study» необходимо проведение большой предварительной работы и не только на уровне ВУЗа. С одной стороны, видится, что со школы должна вестись качественная профориентационная работа, чтобы абитуриенты сознательно для себя выбирали профессию юриста и были заинтересованы развиваться в указанной сфере. С другой стороны, необходим анализ количества учебных часов, выделяемых на изучение профильных дисциплин, для определения их оптимального количества, позволяющего полноценно усвоить изучаемые дисциплины. Возможно, как один из вариантов решения этой проблемы, это введение факультативов по изучаемым предметам.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно отметить следующее. Метод «case-study» позволяет задействовать различные теоретические знания по той или иной дисциплине, а в ряде случаев и по нескольким одновременно, практический опыт обучаемых, их способность мыслить, выдвигать идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументировано высказать свою. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал. Ценность рассматриваемого метода и в том, что он позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни. Действующая система высшего образования легко может подготовить замечательного

специалиста-теоретика, обеспечить высочайший теоретический уровень знаний, но научиться находить наиболее рациональное решение – этому нужно учиться с помощью активных методов обучения.

Применение метода «case-study» выгодно и для преподавателя: грамотно направляя дискуссию, он может вывести на новое решение проблемы, увидеть упущенные ранее возможности и грани рассматриваемой ситуации.

Рассматривая возможность полноценного использования метода «case-study» в обучении студентов-юристов, стоит отметить тот факт, что сегодня существуют некоторые препятствия: низкая мотивация студентов к обучению и нехватка времени для полноценного использования кейсов в обучении. По мнению автора, проблема мотивации должна решаться со школьной скамьи, но в то же время внедрение активных методов в обучение может способствовать некоторому её решению. Проблема же нехватки учебного времени может быть решена, как видится, в ходе глубокого анализа временных затрат, необходимых для качественного усвоения профильных дисциплин с учётом возможного использования активных методов обучения, в том числе метода «case-study», при подготовке студентов-юристов.

Список цитированных источников

1. Метод кейсов [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов. – Дата доступа: 01.09.2019.

2. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] // Корни. – Режим доступа: <http://evolkov.net/case/case.study.html>. – Дата доступа: 01.09.2019.

3. Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла : уч.-метод. пособие. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. – 138 с.

CASE-STUDY METHOD IN TEACHING LAW STUDENTS AND PROBLEMS IN ITS APPLICATION

Siarhei Sys – deputy head of international affairs department of Francisk Scorina Gomel state university, Gomel, Republic of Belarus, sissergey@yandex.by

The article deals with such an active method as «case-study», or the method of cases, specific situations. The author pays attention to the requirements for cases that contribute to their effectiveness in relation to the training of law students, considers the division of cases into practical and educational, indicates what qualities develop in law students through the use of active methods, in particular the method of «case-study». In addition, the author raises the problems that prevent the full implementation of this method in the practice of teaching law students. Among such problems, the author refers to the low motivation of students and the insufficient number of training hours devoted to the study of specialized disciplines. Summing up, the author points to the need for a wider use of the method «case-study» and describes the direction of solving these problems.

Key words: case-study method, law educational, active methods, motivation of students.

УДК 342.7-057.875:378

И. Е. Усова,

старший преподаватель

кафедры теории истории государства и права,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, eusova@gsu.by

Е. М. Караваева,

старший преподаватель

кафедры теории истории государства и права,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь,
karavaeva@gsu.by

К ВОПРОСУ О ПРАВАХ И ОБЯЗАННОСТЯХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена вопросам прав и обязанностей студентов как участников образовательных отношений. В ней рассматриваются способы реализации студентами предоставленных прав и проблемы контроля за исполнением возложенных на них обязанностей. Высказывается мнение о спорности предъявления требований к обучающимся заботиться о своем

здоровье, и стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию в качестве обязанности участника образовательных отношений.

Ключевые слова: образование, студенты, права, обязанности, образовательные отношения, ответственность.

Введение. Права и обязанности участников образовательных отношений представляют интерес с точки зрения правового закрепления и возможности их реализации. Правовой статус каждого из участников заслуживает детального изучения, однако наибольший интерес представляет анализ прав и обязанностей студентов, то есть лиц, обучающихся на первой ступени высшего образования.

Основная часть. Образовательный процесс в Республике Беларусь регламентируется разнообразными по своей юридической силе нормативными правовыми актами, которые регламентируют многие аспекты данной деятельности. Фундаментальным в этом плане является Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» [1]. В частности, в нем перечислены основные права и обязанности обучающихся.

Так, обучающиеся имеют право на:

1.1. получение образования в соответствии с образовательными программами;

1.2. перевод в другое учреждение образования, другую организацию, реализующую образовательные программы послевузовского образования, в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь;

1.3. перевод для получения образования по другой специальности (направлению специальности, специализации), в том числе при наличии медицинских противопоказаний к работе по получаемой специальности (направлению специальности, специализации) и присваиваемой квалификации, в другой форме получения образования в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь;

1.4. восстановление для получения образования в учреждении образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования, в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь;

1.5. обучение по индивидуальному учебному плану в пределах содержания образовательной программы;

1.6. создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей их психофизического развития;

1.7. охрану жизни и здоровья во время образовательного процесса;

1.8. бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;

1.9. бесплатную коррекцию физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования;

1.10. пользование учебниками и учебными пособиями;

1.11. обеспечение стипендией и другими денежными выплатами;

1.12. обеспечение местом для проживания;

1.13. возмещение расходов по найму жилья в случае необеспечения местом в общежитии;

1.14. кредит на льготных условиях для оплаты первого высшего образования;

1.15. отпуска, каникулы;

1.16. получение платных услуг в сфере образования;

1.17. бесплатное пользование библиотекой, учебной, производственной, научной и культурно-спортивной базой учреждения образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования;

1.18. получение социально-педагогической и психологической помощи со стороны специалистов учреждения образования;

1.19. поощрение за успехи в учебной, спортивно-массовой, общественной, научной, научно-технической, экспериментальной, инновационной деятельности, а также в образовательных мероприятиях;

1.20. участие в управлении учреждением образования;

1.21. участие в олимпиадах, конкурсах, турнирах, фестивалях, конференциях, симпозиумах, конгрессах, семинарах и других образовательных мероприятиях, спортивно-массовой, общественной, научной, научно-технической, экспериментальной, инновационной деятельности;

1.22. ознакомление со свидетельством о государственной регистрации, учредительными документами, специальным разрешением (лицензией) на образовательную деятельность, сертификатами о государственной аккредитации, а также с учебно-программной документацией;

1.23. участие в профессиональных союзах, молодежных и иных общественных объединениях, деятельность которых не противоречит законодательству [\[1, ст. 31\]](#).

В статье 32 указанного акта перечислены основные обязанности обучающихся.

1. Обучающиеся обязаны:

1.1. добросовестно и ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ, программ воспитания;

1.2. заботиться о своем здоровье, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;

1.3. выполнять требования учредительных документов, правил внутреннего распорядка для обучающихся, правил проживания в общежитиях;

1.4. уважать честь и достоинство других участников образовательного процесса;

1.5. бережно относиться к имуществу учреждения образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность [1].

Безусловно, указанные права приобретают разное, с точки зрения субъектного состава, значение, когда мы имеем в виду, например, учащегося или докторанта, обучающегося, находящегося в специальных учебно-воспитательных учреждениях, и слушателя.

Необходимо остановиться на реализации студентами, то есть лицами, осваивающими содержание одного из видов образовательных программ высшего образования, некоторых своих прав.

Итак, студенты имеют право на перевод в другое учреждение образования, другую организацию в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь. На примере юридического факультета УО «ГГУ им. Франциска Скорины» переводятся студенты в чаще всего из Частного учреждения образования «БИП – Институт Правоведения», «Международного университета «МИТСО», УО «Минский инновационный университет».

Студенты имеют также право на обучение по индивидуальному учебному плану в пределах содержания образовательной программы. В основном студенты уже к 3-5 курсам трудоустраиваются в связи с чем и реализуют указанное право. Порядка 5–10 процентов студентов юридического факультета ежегодно обращаются для разрешения обучения по индивидуальному учебному плану.

Обучающиеся также имеют право на пользование учебниками и учебными пособиями. Исследование библиотечных фондов университета на предмет наличия современной литературы юридического профиля позволяет сделать вывод об обеспеченности в достаточном объеме соответствующими учебниками, учебными пособиями. Более того, ежегодно преподаватели юридического факультета издают методические рекомендации по читаемым дисциплинам, а также издают учебники и учебные пособия с грифом Министерства образования Республики Беларусь. Достаточно актуальным является закупка соответствующей литературы университетом на основании поданных заявок.

Студенты также имеют право на получение социально-педагогической и психологической помощи со стороны специалистов учреждения образования. В рамках университета активно осуществляется

мониторинг студентов для выявления различных психологических проблем с целью оказания психологической помощи обучающимся. Многолетний опыт показывает о значимости и оправданности такой работы. Выявление своевременно у таких лиц суицидальных наклонностей, тревожных состояний, депрессий позволяет принять адекватные со стороны психологов меры. К сожалению, не уменьшается число студентов, которые нуждаются в помощи психологов.

Обучающиеся 1 ступени имеют право на поощрение за успехи в учебной, спортивно-массовой, общественной, научной, научно-технической, экспериментальной, инновационной деятельности, а также в образовательных мероприятиях. На юридическом факультете студентам предоставляются скидки за обучение в случае их активного участия в общественной, научной деятельности и в случае достижения высоких показателей в учебе. Факультет является одним из лидеров в этой области. Это объясняется и высокой мотивацией студентов, и активной работой кураторов, и проводимой, весьма успешно, воспитательной деятельностью.

Еще одним немаловажным правом является право на создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей психофизического развития. В рамках деятельности профсоюзной организации университета таким лицам оказывается материальная помощь, а также ведется их учет. На юридическом факультете количество студентов с особенностями психофизического развития (людей с инвалидностью) варьируется от одного процента до полутора. Сложность в реализации данного права состоит, по мнению авторов, в том числе и в отсутствии материальной возможности создавать специализированные для таких людей места в читальных залах, библиотеках, туалетах, аудиториях, корпусах. Более того, следует учитывать и тот факт, что многие люди с инвалидностью скрывают свои заболевания по разным причинам.

Бесспорно, права имеют первостепенное значение при участии в образовательном процессе, но следует упомянуть и перечень отдельных обязанностей, закрепленных за студентами.

Обучающиеся должны добросовестно и ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ и программ воспитания. Эта обязанность контролируется с помощью проведения текущей аттестации (зачетно-экзаменационных сессий). Для студентов 1–4 курсов проводятся обязательные контрольные мероприятия, результаты которых отражаются в соответствующем журнале. В дополнение к сказанному для родителей 1 курса проводятся собрания с администрацией факультета, на которых разъясняются требования воспитательного и учебного характера. На факультете распространена практика проведения бесед со студентами, имеющими пропуски занятий или академическую неуспеваемость.

Студенты обязаны выполнять требования учредительных документов, правил внутреннего распорядка для обучающихся, правил

проживания в общежитиях. На юридическом факультете со студентами 1 курса кураторами проводится работа по разъяснению соответствующих документов.

К студентам предъявляются требования заботиться о своем здоровье. Эта обязанность, по мнению авторов, является весьма спорной. С точки зрения правового регулирования наличие обязанности предполагает соответствующую форму юридической ответственности. В данном случае, кажется весьма затруднительным возможность обеспечить контроль за реализацией указанного положения.

Не менее интересной представляется обязанность стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию, а также к самосовершенствованию. Трудно представить критерии такого стремления. Самосовершенствование является оценочной категорией, как и нравственное, духовное развитие. По этой причине видится логичным данную обязанность исключить из списка или уточнить ее содержание.

Заключение. Таким образом, анализ правового закрепления прав и обязанностей студентов позволяет сделать вывод о том, что обучающиеся имеют широкие права, которые реализуются ими в полном объеме. Обязанности, в целом, соответствуют условиям современности, но некоторые из них требуют более детального анализа и дальнейшего совершенствования правового закрепления.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г., № 243-З: Принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года; одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года : в ред. Закона Респ. Беларусь от 23 июля 2019 г. // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – Минск, 2019

TO THE QUESTION OF THE STUDENTS' RIGHTS AND DUTIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Elena Usova - senior lecturer of the department of the history of state and law, education establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, eusova@gsu.by

Elena Karavaeva - senior lecturer of the department of the history of state and law, education establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, karavaeva@gsu.by

The article is devoted to the rights and the duties of the students as they are taking part in the educational relationship. In the article we are examining the ways of the realization of the given rights by the students. We also consider the problems of control of the execution of duties entrusted to them. The problem of making the participant of the educational relations take care of his health seems to be rather questionable. They also argue about the students' duty of striving for moral, spiritual and physical development and self-improvement.

Key words: education, students, rights, duties, educational relationship, responsibility.

УДК 316.628:005.336.2:37.01-057.875

Н. А. Шаньгина,

старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь,
natasulia@yandex.ru

МОТИВАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена теоретическим аспектам проблемы учебной мотивации студентов в рамках компетентностного подхода в образовании. Представлены результаты пилотажного исследования особенностей учебной мотивации студентов с высоким уровнем академической успеваемости.

Ключевые слова: компетенция, мотив, учебная мотивация, мотивационная компетенция, внутренняя мотивация, принятие целей обучения.

Актуальность исследования. При сравнении современных систем обучения важнейшим критерием начинает выступать анализ новообразований в мотивационно-личностной сфере обучающегося. Сегодня проблема мотивации учебной деятельности становится острее. Для успешного протекания учебной деятельности необходима явно выраженная мотивация учения. Деформированные познавательные потребности студента – это проблема сегодняшнего дня и основная причина низкой мотивации к учению. В современном постоянно

меняющемся, динамичном мире на первый план выходит не просто обучение предметным знаниям, умениям, навыкам (некоторые из которых могут оказаться либо устаревшими, либо невостребованными), а личность обучающегося и возникает необходимость в формировании общих и профессиональных компетенций.

Отношение к ученику как субъекту учебной деятельности, утверждающееся в отечественной психологии, и переход к компетентностному подходу в зарубежных концепциях интеллектуально-личностного развития предполагают переосмысление мотивационно-личностных составляющих ее регуляции. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». Компетентность следует отличать от компетенции. Компетенции – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной, продуктивной деятельности [1].

В психологической литературе появляется термин «мотивационная компетенция», которой отведена роль «связующего звена» в процессе развития специалиста. Один из компонентов мотивационной компетенции включает в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки; потребность личности специалиста в знаниях, в овладении эффективными способами формирования профессиональной компетентности.

Цель исследования – выявить особенности учебной мотивации успешных в учебной деятельности студентов.

Организация исследования. База исследования – учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В данном исследовании приняли участие студенты 1 курса. Выборка составила 100 человек. Возраст испытуемых 17-19 лет.

Методы исследования. Для выявления особенностей учебной мотивации студентов с высоким уровнем академической успеваемости были использованы следующие психодиагностические методики: «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной», «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (составители А. А. Реан, В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой), «Опросник ИТ К. Двек», модифицированный С. Д. Смирновым.

Результаты исследования.

Проведенный анализ позволяет выделить термин «мотивационная компетенция», которому отведена роль «связующего звена» в процессе развития специалиста. Мотивы, цели, потребности, ценностные установки определяют уровень заинтересованности человека в приобретении профессиональных компетенций.

Большинство исследователей в области учебной мотивации придерживаются представлений о том, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения (А. К. Маркова, В. И. Чирков). Внутренняя мотивация проявляется как побуждение человека к интересующей его активности при отсутствии внешнего подкрепления (награды или наказания), она делает процесс учения более глубоким, насыщенным, осмысленным (А. К. Маркова, Х. Хекхаузен, В. И. Чирков).

В мотивации учебной деятельности студентов постоянно сочетаются собственно учебный и профессиональный компоненты. В связи с этим в структуре учения можно выделить собственно мотивы учения и профессиональные мотивы как «внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на разные стороны самой профессиональной деятельности» [2]. Профессиональные мотивы также определяют как «мотивы, подвигающие субъекта к совершенствованию своей деятельности – её способов, средств, форм, методов и т.п.», «мотивы роста, реализующие в деятельности направленность на производство, а не на потребление» [3].

В качестве предиктов академической успешности наряду с внутренней мотивацией учения могут выступать имплицитная самооценка обучения, принятие целей обучения, которое включает в себя ориентацию на овладение мастерством и ориентацию на конкретный результат [4]. Э. Деси считает [5], что чем сильнее деятельность позволяет человеку чувствовать себя компетентным и эффективным, тем выше у него будет внутренняя мотивация к данному виду деятельности. Следовательно, те условия и факторы, которые повышают чувство компетентности, должны повышать и внутреннюю мотивацию.

В результате эмпирического исследования была выявлена специфика учебной мотивации студентов с высоким уровнем академической успеваемости:

1. В группе студентов с высоким уровнем академической успеваемости мотив приобретения знаний (стремление к приобретению знаний, любознательность) является доминирующим (45%), мотив овладения профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества) выражен слабее (30 %), мотив получения диплома (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов)

представлен меньше всего – у 25 % опрошенных (методика «Изучение мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной»).

2. Диагностика учебной мотивации (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов») показала, что в мотивационной структуре студентов с высоким уровнем академической успеваемости ведущее место занимают учебно-познавательные мотивы и мотивы, связанные с профессиональной самореализацией.

3. В качестве специфической мотивации обучения выделяют мотивацию принятия целей обучения, которая включает в себя ориентацию на овладение мастерством и ориентацию на конкретный результат. У студентов с высоким уровнем академической успеваемости преобладает высокий показатель ориентированности на процесс учения и мастерство. У 68 % студентов выявлен высокий показатель ориентированности на процесс учения и мастерство, у 32 % – средний (шкала «Принятие целей обучения»).

Данное эмпирическое исследование позволяет выделить особенности мотивационной компетенции, которые способствуют успешному обучению в высшем учебном заведении.

Обсуждение результатов исследования. Результаты эмпирического исследования учебной мотивации студентов с высоким уровнем академической успеваемости согласуются с исследованиями таких авторов, как С. Д. Смирнов, Т. В. Корнилова, М. В. Чумакова, С. А. Корнилов, Е. В. Новотоцкая-Власова и других.

Выводы:

1. Нами проанализированы такие составляющие мотивационной компетенции как внутренняя мотивация, принятие целей обучения.

Внутренняя мотивация – конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда иницилирующие и регулирующие его факторы происходят изнутри личностного Я и полностью находятся внутри самого поведения. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели. Профессиональная и познавательная мотивации являются составляющими внутренней учебной мотивации. Существует прямая корреляционная связь между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения.

В качестве предиктов академической успешности наряду с внутренней мотивацией учения могут выступать принятие целей обучения, которое включает в себя ориентацию на овладение мастерством и

ориентацию на конкретный результат. В обучении мотивация выражается в принятии слушателями целей и задач обучения как лично значимых и необходимых.

2. В результате эмпирического исследования нами выявлены следующие особенности мотивационной компетенции слушателей с высоким уровнем академической успеваемости:

- преобладание внутренней мотивации учения;
- направленность на приобретение знаний и овладение профессией;
- высокий показатель ориентированности на процесс учения и мастерство.

Практические рекомендации. В результате нашего исследования выделены те аспекты мотивационной компетенции, которые способствуют успешному обучению в системе высшего образования. Полученные результаты могут служить ориентиром при формировании мотивационной компетенции студентов.

Список цитированных источников

1. Формирование личностных компетенций студентов в процессе реализации воспитательной системы технической ССУЗ: спец.: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования: автореферат диссертации на соиск. учен. степ. к. пед. н. / Е. М. Ядченко; науч. рук. М. Г. Минин; Институт развития образовательных систем. – Томск: [б. и.], 2009. – 22 с.

2. Попова, А. Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов-психологов: автореф... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Ю. Попова. – М., 2004. – 30 с.

3. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.

4. Корнилова, Т. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, М. В. Чумакова, С. А. Корнилов, Е. В. Новотоцкая-Власова // Психологический журнал. – 2008. – том 29. – № 3. – С. 86– 100.

5. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116 – 132.

MOTIVATIONAL COMPETENCE AS A NECESSARY CONDITION FOR SUCCESSFUL TRAINING OF STUDENTS

Shangina Natalia – Senior Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, natasulia@yandex.ru

This article is devoted to theoretical aspects of a problem of educational motivation of students within competence-based approach in education. Results of a trial research of features of educational motivation of students with the high level of the academic progress are presented.

Key words: competence, motive, educational motivation, motivational competence, internal motivation, the adoption of learning objectives.

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Алтынцева Е. Н., Дерюгин А. А. Внедрение технологий дистанционного обучения как условие обеспечения прав участников образовательного процесса.....</u>	4
<u>Бейзеров В. А. Интернационализация высшего образования и качественные показатели деятельности университетов.....</u>	13
<u>Богданова Т. В. Влияния структурного компонента «взаимодействия с коллегами» в общей модели профессиональной идентичности педагога.....</u>	21
<u>Брилёва В. А. Направления международного сотрудничества вузов в области прав человека.....</u>	31
<u>Быстрякова Н. В. Применение технологии дистанционного обучения в системе дополнительного образования.....</u>	37
<u>Вальченко С. А. Идеи национально-культурного воспитания в трудах В.А. Сухомлинского.....</u>	43
<u>Ермакова Л. Д. Самостоятельная работа студентов в структуре профессиональной позиции будущего специалиста.....</u>	50
<u>Зайцева И. Т. Методы измерения и обработки данных в социально-педагогических исследованиях.....</u>	57
<u>Зенько Н. Н. Отрицательный психологический климат семьи как фактор риска социализации обучающихся.....</u>	65
<u>Кадол Ф. В., Сунь Инин. Трудовое воспитание обучающихся в системе общего среднего образования КНР.....</u>	73
<u>Кадол Ф. В., Ли Яньчао. Содержание и особенности нравственного воспитания детей в китайской семье.....</u>	83
<u>Копыткова Н. В. Обеспечение свободы совести в контексте национального законодательства об образовании.....</u>	92
<u>Корсак Н. В. Инновационная деятельность в самообразовании слушателей переподготовки.....</u>	99
<u>Кошман Е. Е., Кошман М. Г. Актуальные векторы модернизации школьного образования.....</u>	106
<u>Краснобаева Л. А., Сеница И. М. Некоторые аспекты юридической ответственности субъектов образовательных отношений в Республике Беларусь.....</u>	113
<u>Крутолевич А. Н. Особенности самоактуализации физически активных и малоактивных студентов.....</u>	120
<u>Куприянич Т. В. Теоретические и содержательные аспекты студенческого самоуправления.....</u>	127
<u>Лупекина Е. А., Глеб В. Н. Представления о брачных ожиданиях у школьников и студентов.....</u>	134

<u>Мазурок И. А. Управление социально-психологической адаптацией учащихся специализированного учреждения образования.....</u>	140
<u>Матвеев В. Ю. Право учащихся на рабочие тетради по предмету: российская практика.....</u>	146
<u>Можаева Л. Е. Люди с инвалидностью в образовательном процессе..</u>	153
<u>Немкевич И. В. Права и ответственность студента американского колледжа.....</u>	160
<u>Пылишева И. А. Коммуникативная компетентность как компонент профессионального развития будущих педагогов-психологов.....</u>	167
<u>Радионова В. И. Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью.....</u>	174
<u>Сенькова Т. В. Посещение учебных занятий: право или обязанность обучающегося.....</u>	181
<u>Станибула С. А. Основные теоретико-методологические аспекты биопсихосоциальной модели совладающего поведения.....</u>	187
<u>Станибула С. А. Взаимосвязь копинг-стратегий с типом привязанности у матерей детей с перинатальным поражением центральной нервной системы.....</u>	195
<u>Сыс С. В. Метод «case-study» в обучении студентов-юристов и проблемы в его применении.....</u>	204
<u>Усова И. Е., Караваева Е. М. К вопросу о правах и обязанностях студентов в образовательном процессе.....</u>	211
<u>Шаньгина Н. А. Мотивационная компетенция как необходимое условие успешного обучения студентов.....</u>	217

Научное электронное издание

**ИННОВАЦИИ
В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

Сборник научных статей

Основан в 2017 году

Выпуск 2

Подписано к использованию 25.02.2020.

Объём издания 2,34 Мб.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

<http://www.gsu.by>