



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

Ю. П. Бондар (*галоўны рэдактар*),
А. Д. Кароль (*намеснік галоўнага рэдактара*),
С. В. Харыгончык (*намеснік галоўнага рэдактара*),
В. В. Багатырова, В. А. Богуш, І. В. Войгаў, В. А. Гайсёнак, А. М. Данілаў, В. В. Даніловіч, Д. У. Дук, А. І. Жук, С. А. Каспяровіч, М. А. Кіркор, І. Ф. Кітурка, В. М. Карэла, В. І. Качурка, Н. Я. Лапцева, І. А. Марзалюк, А. А. Раманаў, С. І. Раманюк, С. П. Рубніковіч, Г. М. Сандзер, С. А. Хахомаў, С. А. Чыжык, В. Ю. Шуцілін

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

П. І. Брыгадзін, В. М. Ватыль, А. В. Данільчанка, В. Л. Жук, Ч. С. Кірвель, У. С. Кошалеў, Г. М. Кучынскі, С. В. Рашэтнікаў, Д. Г. Рогман, В. В. Самахвал, А. Л. Толсцік, М. Ц. Ярчак, Я. С. Яскевіч

Адкажны сакратар

В. М. Карэла
Карэктар **Н. В. Баярава**
Дызайн **А. Л. Баранаў**
Камп'ютарная вёрстка
Т. В. Лукашонак

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь № 593 ад 06.08.2009.
Падпісана да друку 08.12.2021.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармац 60×84¹/₈. Наклад 166 экз.
Ум. друк. арк. 6,98. Заказ № 12п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы».
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/174 ад 12.02.2014.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,
РІВШ, 220007, г. Мінск.
e-mail: rio.nihe@mail.ru, т. 213-14-20.
Р/р ВУ34АКВВ36329000030545100000
у ЦБП № 510 АСБ «Беларусбанк»,
БІК АКВВВУ2Х.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр
Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце
Рэспублікі Беларусь
ЛП № 02330/446 ад 18.12.2013.
Вул. Маскоўская, 17, 220007, г. Мінск.

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

6(146)'2021

Часопіс заснаваны ў 1996 г. Выходзіць 6 разоў у год.

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі ад 02.02.2011 № 26 часопіс «Вышэйшая школа» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па гістарычных, палітычных, педагагічных, псіхалагічных, сацыялагічных і філасофскіх навуках.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Прэзентацыя

Палескі дзяржаўны ўніверсітэт: захоўваем традыцыі – будзем будучыню 3

Даследаванні

Царэнка І. Пошук аптымальнага фармату першай азнаямленчай практыкі ў тэхнічнай УВА..... 7

Яхно В. Адзінота як філасофская праблема, яе прычыны і формы перажывання студэнтамі 10

Рэклама 9, 18, 39

Навуковыя публікацыі

Паноў С., Пунчык В. Патрыятычнае выхаванне беларускай навучэнскай і студэнцкай моладзі: сацыяльна-педагагічнае мадэляванне 14

Мозерава М. Ацэнка эфектыўнасці фарміравання лідарскай кампетэнтнасці ў навучэнцаў ва ўмовах студэнцкага самакіравання 19

Козел В. Прынцыпы падрыхтоўкі будучых педагогаў да выхаваўчай дзейнасці 26

Гімпель Л. Прастора творчага развіцця і самаразвіцця як сродак фарміравання творчай асобы будучага настаўніка 30

Валністая М. Універсітэт і дзяржава: новы паварот да філасофіі адукацыі К. Ясперса 36

Катляроў І., Гаўрыкаў А. Сучасныя выбарчыя сістэмы: тэарэтычныя падыходы і метадалагічныя аспекты..... 40

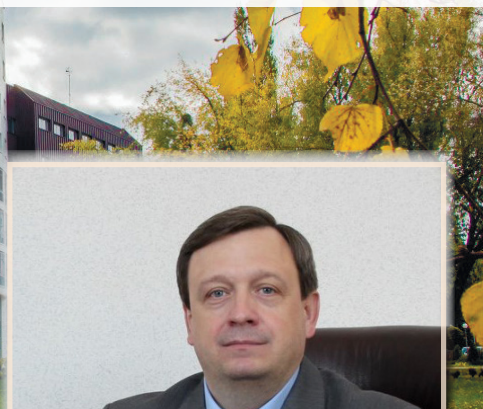
Булдык Г. Прафесійная культура будучага інжынера – сістэмны аспект..... 46

Міхалёў А. Праграма фарміравання псіхалагічнай кампетэнцыі спецыялістаў беспілотных авіяцыйных комплексаў – неад’емная частка сістэмы прафесійнага навучання..... 51

Вялко А. Рэалізацыя кампетэнтнаснага і міждысцыплінарнага падыходаў у выкладанні дысцыпліны «Асновы вышэйшай матэматыкі» студэнтам-сацыёлагам на аснове заданняў з’ўрыстычнага характару 56

Презентация

Полесский государственный университет: храним традиции – строим будущее



«15 лет – хороший возраст, возраст взросления, возраст открытый и свершений, возраст новых побед. За такой небольшой период вуз сумел заявить о себе на международном уровне, заслужить уважение у коллег и заказчиков кадров. Практическая, инновационная направленность, современные технологии, новаторские проекты, которые реализует университет, позволяют уверенно идти в ногу со временем.

Конечно, самая главная ценность вуза – его люди – преподаватели и сотрудники, докторанты, аспиранты, магистранты, студенты и лицеисты».

Валерий Иванович Дунай,
ректор

ХРАНИМ ПРОШЛОЕ

Создание высшего учреждения образования в Пинске – не случайность. Город, расположенный у слияния рек Пина и Припять, являлся частью торгового пути «из варяг в греки» и сыграл заметную роль в истории страны как крупный культурный и экономический центр. Здесь возникли первые на территории современной Беларуси банковские учреждения. В 1866 г. пинские купцы Моисей и Давид Лурье основали банкирскую контору, а в 1873 г. с их участием был создан Минский коммерческий банк – первый частный банк на территории Беларуси.

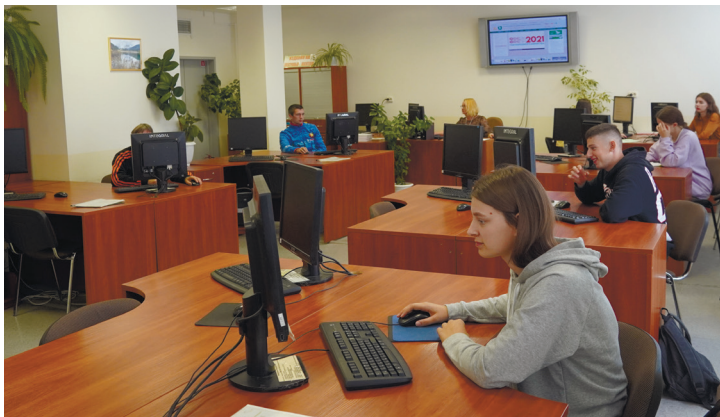
Спустя столетия эти события нашли свое продолжение. Постановлением Совета Народных Комиссаров СССР от 30 октября 1944 г. было принято решение о создании Пинского учетно-кредитного техникума, первым директором которого стал бывший фронтовик, офицер запаса Анатолий Сергеевич Станкеев. В 1997 г. техникум был преобразован в Пинский банковский колледж, а 26 апреля 2001 г. – в Пинский высший банковский колледж Национального банка Республики Беларусь.

Первый выпуск специалистов банковского дела – бухгалтеров и кредитных инспекторов – состоялся в конце июня 1947 г. За 70 лет работы эта «школа банкиров» выпустила более 20 тысяч квалифицированных банковских специалистов, работающих в настоящее время в различных структурных подразделениях банковской системы не только Беларуси, но и России, Украины.

5 апреля 2006 г. на базе реорганизованного Пинского государственного высшего банковского колледжа Национального банка Республики Беларусь и прекратившего в установленном порядке свою деятельность филиала Белорусского государственного экономического университета в г. Пинске в соответствии с Указом Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко от 5 апреля 2006 г. № 203 был основан Полесский государственный университет.

Первым ректором университета был назначен доктор экономических наук, профессор К. К. Шебеко.

На момент образования в университете было два факультета: банковского дела и экономического. 5 ноября 2006 г. созданы факультеты повышения



Зал электронных ресурсов

квалификации и переподготовки кадров и довузовской подготовки, в последующем преобразованные в факультет дополнительного образования (2016 г.). 7 мая 2007 г. основан факультет организации здорового образа жизни, а 7 мая 2010 г. – биотехнологический факультет. С 2007 г. функционирует лицей ПолесГУ. 26 марта 2020 г. в результате реорганизации структуры университета на базе факультета банковского дела и экономического факультета созданы факультет экономики и финансов и инженерный факультет.

С 2006 по 2013 г. университет подчинялся Национальному банку Республики Беларусь. Указом Президента Республики Беларусь № 141 от 2 апреля 2013 г. учреждение образования передано в подчинение Министерства образования Республики Беларусь.

В 2017 г. университет успешно прошел аккредитацию на соответствие заявленному виду «классический университет» и по специальностям. Вузу присуждена Премия Правительства Республики Беларусь за достижения в области качества.

ЦЕНИМ НАСТОЯЩЕЕ

Сегодня в структуру университета входят пять факультетов (экономики и финансов, инженерный, биотехнологический, организации здорового образа жизни, дополнительного образования) и лицей.

В 2019 г. университет прошел аккредитацию на статус научной организации.

Согласно обновленным данным за 2021 г., в рейтинге Webometrics университет занимает 6386-е место, продвинувшись на 643 позиции.

Согласно данным международного рейтинга TRANSPARENT RANKING: Institutional Repositories by Google Scholar, репозиторий ПолесГУ улучшил свои позиции и занимает в международном рейтинге Webometrics Transparent Ranking of Repositories 295-е место среди 3803 институциональных репозиториях мира. Не теряет свои позиции репозиторий нашего вуза и среди белорусских институциональных репозиториях и элек-

тронных библиотек: по-прежнему занимает высокое 8-е место, а также является лидером по Брестской области.

ПолесГУ вошел также в топ-5000 в рейтинге цитируемости Google Scholar Citations.

В мировом рейтинге EduRank ПолесГУ продвинулся на 2136 пунктов – с 9084-го места на 6948-е, занял 1838-е место в Европе и 16-е из 49-ти – в Беларуси.

Профессорско-преподавательским составом опубликовано 652 работы. Информация о публикациях сотрудников ПолесГУ включена в реферативную базу Scopus и Web of Science.

Университетом заключено около 100 договоров о сотрудничестве с зарубежными учреждениями образования и другими организациями из 15 стран. В 2020 г. было подписано 8 соглашений о сотрудничестве с университетами из четырех стран. Наиболее активно развивается сотрудничество с вузами России, Польши, Украины, Германии.

ПолесГУ является учредителем научно-технологического парка ООО «Полесье».

Кластерной платформой Европейского союза в 2018 г. зарегистрирован Инновационно-промышленный кластер в области биотехнологий и «зеленой экономики», созданный на базе ПолесГУ. Кластер осуществляет работу по восьми ключевым направлениям: растениеводству, животноводству, аквакультуре БМВД и премиксам, БАВ и биопрепаратам, технологиям здорового образа жизни, технологиям водоочистки, зеленой экономике и туризму. Подписан Меморандум о взаимодействии между кластерами Беларуси, Польши, Грузии, Молдовы, Украины, Румынии. В кластер входят 35 субъектов.

ПолесГУ предусматривает подготовку практико-ориентированных и конкурентоспособных специалистов для внедрения интегрированной системы «студент – образование – наука – производство – бизнес». С этой целью университет на бизнес-площадке ООО «Полесье» проводит мероприятия по созданию инновационной среды (стартап-проект «Пинск-Инвест-Уикенд» и проект «Бизнес-школа»), включающие элементы бизнес-образования для студентов, магистрантов и аспирантов.



Учебная лаборатория микробиологии

В образовательной и научно-исследовательской деятельности задействованы 12 кафедр и 5 отраслевых лабораторий. На предприятиях реального сектора экономики функционирует 14 филиалов кафедр.

Системная профориентационная работа, работа по подготовке кадров осуществляются в базовых организациях – заказчиках кадров на основании долгосрочных договоров о взаимодействии, заключаемых с градообразующими предприятиями, являющимися исполнителями крупных государственных, региональных и отраслевых программ. На текущий момент ПолесГУ реализует 85 договоров с базовыми организациями – заказчиками кадров.

Университет готовит специалистов по семи профилям: «Педагогика. Профессиональное образование», «Гуманитарные науки», «Коммуникации. Право. Экономика. Управление. Экономика и организация производства», «Естественные науки», «Техника и технологии», «Сельское и лесное хозяйство. Садово-парковое строительство», «Физическая культура. Туризм и гостеприимство».

Реализуются образовательные программы: высшего образования I степени, в том числе интегрированные с образовательными программами среднего специального образования; высшего образования II степени; аспирантуры и докторантуры; переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование; обучающих курсов; подготовки лиц к поступлению в учреждения образования Беларуси. Кроме того, реализуется образовательная программа общего среднего образования (III степень) в лицее ПолесГУ.

В 2021 г. в университете подготовка обучающихся велась по 17 специальностям на I степени получения высшего образования, по 7 – на II степени получения высшего образования, по 3 специальностям переподготовки на ФДО. Подготовка аспирантов осуществляется по 5 специальностям.

В лицее организовано обучение по физико-математическому, экономическому и химико-биологическому профилям, есть специализированные классы по спорту. По итогам централизованного тестирова-



Читальный зал

ния в 2020 г. выпускники лицея ПолесГУ получили шесть сертификатов с максимальным результатом 100 баллов.

В образовательный процесс ПолесГУ внедрена рейтинговая система оценки знаний обучающихся. Применяются онлайн-технологии. Широко используются возможности платформы Moodle и MS Teams. Внедрен и успешно реализуется проект «Цифровой университет». Проект открывает возможность выхода на новый уровень сотрудничества с зарубежными партнерами, расширяет степень академической мобильности студентов и преподавателей, создает основы для эффективной системы разработки, внедрения и коммерциализации инновационных проектов и практических кейсов в рамках созданного на основе университета Инновационно-промышленного кластера в области биотехнологий и «зеленой экономики». Проект успешно применяется и для школьников: создана коллекция мини-лекций и практических занятий по всем направлениям подготовки в университете, в том числе на английском языке, разработаны тестовые задания по иностранным языкам.

Профессорско-преподавательский состав университета включает 162 человека с учетом основных работников и внутренних совместителей. Средний возраст преподавателей – 42 года. Ученую степень и (или) ученое звание имеют 75 человек, в том числе докторов наук и профессоров – 10 человек, кандидатов наук и доцентов – 65 человек.

ПолесГУ обладает современной материально-технической спортивной базой, позволяющей проводить обучение будущих специалистов в области физической культуры с использованием инновационных технологий на уровне мировых стандартов. Университету принадлежит ведущее место в подготовке квалифицированных специалистов в области физической культуры и спорта в нашем регионе. Факультет организации здорового образа жизни, созданный в ходе реализации инновационного учебно-научно-производственного проекта «Здоровье», подготовил плеяду титулованных выпускников. Сегодня на факультете обучается 1 мастер спорта международного



Летняя школа для китайских студентов



Встреча ректора со студентами ПолесГУ – членами Национальной сборной Республики Беларусь, призерами соревнований по академической гребле Владиславом Локуном и Маргаритой Русак

класса, 20 мастеров спорта, 23 кандидата в мастера спорта, из них 9 студентов входят в состав национальных сборных Беларуси.

СТРОИМ БУДУЩЕЕ

ПолесГУ – университет нового формата, развивающийся как научный центр, центр формирования предпринимательских компетенций и центр этических ценностей, нацеленный на объединение усилий всех обучающихся, руководителей, профессорско-преподавательского состава и сотрудников для обеспечения и развития качества и результативности научно-исследовательской и инновационной деятельности, учебного и воспитательного процессов.

Университет стремится стать региональным драйвером инновационного развития, обеспечивать соответствие качества своей деятельности современным критериям и требованиям, реализовывать принципы международных стандартов.

На базе Инновационно-промышленного кластера в области биотехнологий и «зеленой экономики» ПолесГУ совместно с ПРООН Беларусь разрабатывает Чернобыльскую инвестиционную платформу как элемент инвестиционной инфраструктуры для поддержки развития 21 района юго-востока Беларуси. Платформа объединит усилия большого числа участников – правительства, бизнеса, организаций гражданского общества, научных учреждений, агентств ООН, доноров и, в конечном итоге, граждан – для разработки и реализации проектов, основанных на местных, эффективных решениях.

В 2020 г. на базе университета в рамках программы сотрудничества с Фуцзяньским университетом и университетом Цюйфу начал работать учебно-методический кабинет «Центр белорусско-китайских межкультурных коммуникаций» для расширения международного сотрудничества в области образования.

Рассматриваются варианты создания совместных программ с учебными учреждениями Казахстана (Евразийский Национальный университет имени Л. Н. Гумилева), Китая (университеты провинции Ляонин), Узбекистана (Каракалпакский госуниверситет).

На базе сайта ПолесГУ создано веб-приложение для организации онлайн-системы принятия решения при подготовке спортсмена для онлайн-прогнозирования спортивных достижений, различных экономических, физических, технических и социальных процессов.

Внедрена многофункциональная интеллектуальная идентификационная карта студента, которая сочетает в себе свойства платежной карточки, электронного студенческого билета, пропуска на объекты ПолесГУ.

В учебных корпусах университета установлены инфокиоски, в которых каждый студент или преподаватель может получить доступ к новостному сайту и расписанию занятий.

Университет является участником инновационного проекта «Совершенствование деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0»».

Лицеом ПолесГУ реализуется инновационный проект «Внедрение модели формирования деловой активности учащихся на основе вовлечения в предпринимательские проекты».

В рамках инвестиционного проекта «Модернизация высшего образования Республики Беларусь» при финансовой поддержке Всемирного банка реализуется проект «Создание учебно-исследовательской лаборатории «Биотехнологии клеточных культур»». С 2021 г. ПолесГУ является участником международного инновационно-прикладного Центра «Водная артерия».

В 2021 г. в рамках международного проекта, инициированного Всемирной организацией интеллектуальной собственности с целью содействия наращиванию инновационного потенциала стран и регионов через обеспечение информационной и научно-методической поддержки пользователям услуг Национального центра в сфере научной, научно-технической и инновационной деятельности, на базе университета создан Центр поддержки технологий и инноваций. ПолесГУ стал третьим высшим учебным заведением страны, включенным в сеть.

Предстоит еще много работы по реализации всех прогрессивных и амбициозных идей, ведь самый молодой вуз страны находится только в начале своего пути.



Праздничный концерт, посвященный Дню народного единства

Поиск оптимального формата первой ознакомительной практики в техническом вузе

И. В. Царенко,

кандидат технических наук,
доцент кафедры «Технология машиностроения»,
Гомельский государственный технический
университет имени П. О. Сухого

Участие студентов в организации учебного процесса рассматривают сегодня как одну из возможностей повышения качества образования в университете и один из самых популярных в мире инструментов, позволяющих учитывать точку зрения студента, – это использование «обратной связи» [1]. Для оптимизации программы первой ознакомительной практики и вовлечения в этот процесс студентов было проведено анкетирование обучающихся машиностроительных специальностей.

Без проведения эффективных практических занятий невозможен выпуск квалифицированных специалистов в любой отрасли знаний, будь-то медицина или машиностроение. Ее цель – практическое освоение приобретенных во время учебы в вузе теоретических знаний, проверка их практикой. Учебной программой инженера-машиностроителя предусмотрено проведение нескольких практик: ознакомительной (учебной) после первого года обучения, конструкторско-технологической – для студентов старших курсов и заключительной преддипломной. И если формат двух последних обусловлен, в основном, сбором материалов для курсового или дипломного проекта, то формат проведения ознакомительной практики после первого курса не так однозначен. В разных университетах и на разных специальностях практикуют различные подходы: проведение всей практики в летний период, деление практики на летний и зимний периоды, проведение практики в течение семестра (чаще всего весеннего), проведение практики в экскурсионном, лабораторном, дистанционном, комбинированном формате и т. д.

С целью оптимизации формата проведения первой ознакомительной практики среди студентов машиностроительного факультета Гомельского государственного технического университета имени П. О. Сухого специальностей 1-36 01 01 «Технология машинострое-

ния», 1-53 01 01 «Автоматизация технологических процессов и производств (машиностроение и приборостроение)», 1-53 01 06 «Промышленные роботы и робототехнические комплексы» было проведено анкетирование. В опросе участвовало 60 студентов 1-го курса. Анкета состояла из пяти вопросов:

1. Какой формат проведения практики наиболее для вас интересен?

- (а) лабораторный – в лабораториях учебного заведения, осваивая лабораторное оборудование;
- (б) производственный – на заводе, за станком;
- (в) экскурсионный – ознакомление с основными производствами по специальности;
- (г) комбинированный экскурсионно-лабораторный;
- (д) комбинированный экскурсионно-лекционный.

2. В какой период времени, на ваш взгляд, наиболее целесообразно проводить учебную практику в лабораторно-экскурсионном формате?

- (а) одновременно, все четыре недели в один период – летом;
- (б) разделить практику на два периода, например, часть зимой, часть летом;
- (в) в течение семестра, после занятий.

3. В какой период времени, на ваш взгляд, наиболее целесообразно проводить учебную практику в производственном формате (на производстве)?

- (а) одновременно, все четыре недели в один период – летом;
- (б) разделить практику на два периода, например, часть зимой, часть летом;
- (в) в течение семестра, после занятий.

4. Хотели бы вы иметь возможность овладеть рабочей специальностью в течение практики и получить свидетельства, например, оператора станков с программным управлением, станочника широкого профиля?

- (а) да;
- (б) нет.

5. Хотели бы вы иметь возможность летом зарабатывать на рабочих местах по вашей специальности?

- (а) да, если хорошая зарплата;
- (б) нет.

Ответы на вопрос о наиболее интересной, привлекательной для студента форме проведения практики показали, что только 5 % опрошенных студентов предпочитают осваивать лабораторное оборудование в университете, 18 % – за экскурсионную форму

проведения практики, позволяющую ближе рассмотреть различные производства по специальности, 25 % считают наиболее оптимальным вариантом комбинированный формат, сочетающий различные варианты (экскурсионно-лабораторный, экскурсионно-производственный и др.), но большинство студентов (52 %) хотели бы иметь возможность провести практику на заводе за станком (рис. 1).

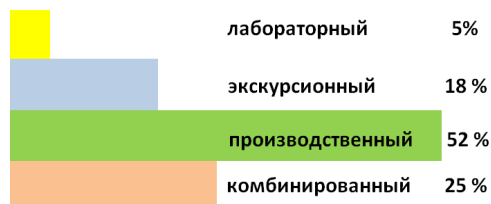


Рис. 1. Ответы на вопрос о наиболее предпочтительном, с точки зрения студентов, формате проведения ознакомительной практики

Вопрос о наиболее целесообразном времени проведения учебной практики был разделен на два варианта: для практики, проводимой в лабораторно-экскурсионном формате, и для практики, проводимой на производстве. Для первого варианта (практика, проводимая в лабораториях) большинство (51 %) студентов высказались за проведение практики в течение семестра, соглашаясь на увеличение нагрузки учебного семестра. Оно и понятно. Такое расписание позволило бы удлинить летние каникулы. На втором месте по приоритетности – деление практики на два периода – зимний и летний (33 %). На последнем месте – проведение практики летом (16 %).

Переход на более удобное время проведения практики тормозится существующими нормами, утвержденными порядком разработки и утверждения учебных планов для реализации содержания образовательных программ высшего образования первой ступени, согласно которым аудиторное время занятий студентов не может превышать более 32 часов в неделю [2]. Таким образом, проведение практики в течение семестра возможно только при изменении рабочих планов обучения и в результате смещения других дисциплин.

Тем не менее, такая форма проведения практики в вузах Беларуси сегодня существует, как и разделение единовременной практики на два периода – летний и зимний. Безусловно, существуют специальности, где невозможны никакие варианты, кроме единовременного. Единовременное проведение ознакомительных практик в течение летнего периода целесообразно больше для выездных практик, например, геологических, геодезических, связанных с выездом, например, на учебные полигоны, либо для заводских практик, позволяющих студенту получить рабочую специальность (оператора станков с программным управлением, станочника широкого профиля и др.). Так,

за летнее проведение практики на заводе высказались 93 % студентов (рис. 2, б).



Рис. 2. Ответы на вопрос о наиболее целесообразном периоде времени проведения ознакомительной практики в лабораторно-экскурсионном формате (а) и на производстве (б)

А если при этом была бы возможность хорошо заработать, то количество студентов, желающих на практике работать на заводе на рабочих местах по специальности, увеличивается до 96 % (рис. 3). Таким образом, практически все студенты ориентированы на летнюю подработку. И если учебная практика дает такую возможность – это только приветствуется. Примерно столько же опрошенных (97 %) хотели бы иметь возможность овладеть рабочей специальностью на практике и получить свидетельства, например, оператора станков с программным управлением, станочника широкого профиля, токаря 2–4 разряда или фрезеровщика 2–4 разряда (рис. 3).

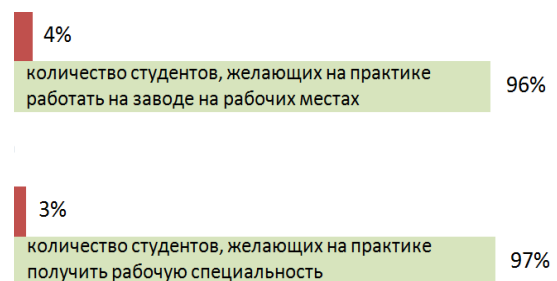


Рис. 3. Ответы на вопрос о возможности летом заработать на рабочих местах и получить рабочую специальность

Заводы тоже приветствуют такие намерения, тем более, что именно летом большинство машиностроительных предприятий испытывают недостаток в специалистах рабочих специальностей. На некоторых заводах летом «бросают на прорыв» в цеха на рабочие места инженерно-технический персонал. И летняя подработка студентов была бы очень востребована и взаимовыгодна. Из интервью главного металлурга ОАО «Гомельский завод литья и нормалей» Сергея

Черношья: «Хотелось бы, чтобы они (студенты) приходили на оплачиваемую производственную практику на предприятие... понимали бы, куда придут после окончания учебного заведения и чего стоит ожидать в будущем» [3]. Препятствием к такому взаимовыгодному решению проблемы сезонных рабочих кадров является отсутствие у студентов дневной формы обучения рабочей квалификации («корочки» токаря, фрезеровщика и т. д.), без которой на сегодняшний день предприятие не может взять на работу студента даже на короткий летний период. Проводить бесплатную подготовку специалистов рабочих специальностей заводам не выгодно, так как у них нет никаких гарантий, что студент, получивший квалификацию, будет отработывать затраченные на его подготовку средства. Такую подготовку вузы могли бы проводить во время практики: все квалификационные дисциплины, кроме производственных, есть в учебной программе студента [4; 5]. Но на сегодня у университетов нет разрешения Министерства образования проводить квалификационные экзамены для присвоения студентам, находящимся на практике, рабочих квалификаций. Создание специальной квалификационной комиссии в высшем учебном заведении и присвоение студентам вузов профессий токаря и других не предусмотрено законодательством Республики Беларусь. Для этого требуется внесение соответствующих дополнений

в Положение о производственной практике. Вот и получается – и студенты хотят поработать летом на заводе, и завод был бы рад помощи, но такое взаимовыгодное сотрудничество пока невозможно.

Список использованных источников

1. Hendry, D. Accountability, evaluation of teaching and expertise in higher education / D. Hendry, S. J. Dean // International Journal for Academic development. – 2002. – Vol. 7, issue 17. – P. 75–82.
2. Порядок разработки и утверждения учебных планов для реализации содержания образовательных программ высшего образования I ступени от 27 мая 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edustandart.by/baza-dannykh/normativnyye-pravovyye-dokumenty/item/2494-poryadok-razrabotki-i-utverzheniya-uchebnykh-planov-dlya-realizatsii-soderzhaniya-obrazovatelnykh-programm-vysshego-obrazovaniya-i-stupeni>.
3. Коновалов, Е. Литейное производство: стопроцентная нагрузка / Е. Коновалов // Сельмашевец. – 17 июня 2021. – № 54. – С. 3.
4. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-36 01 01 Технология машиностроения. Квалификация Инженер: ОСВО 1-36 01 01-2013. Введ. 30.08.13. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 33 с.
5. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-53 01 01 Автоматизация технологических процессов и производств. Квалификация Инженер по автоматизации: ОСВО 1-53 01 01-2013. Введ. 27.12.13. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 93 с.

ГУО «Республиканский институт высшей школы» Редакционно-издательский центр предлагает

Н. С. Берёзкина, А. А. Гринь, В. С. Немец

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ И ИНТЕГРАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ. ТЕСТЫ (В 2 Ч.)

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по математическим и физическим специальностям

Учебное пособие охватывает основные разделы курса «Дифференциальные и интегральные уравнения». Наряду с минимальными теоретическими сведениями приводятся примеры решения тестовых задач, а также тесты, которые необходимо решить самостоятельно. Все задачи снабжены ответами.

Предназначено для студентов математических, физических, а также технических специальностей, где курс по высшей математике изучается на повышенном уровне.

ISBN 978-985-586-469-2 (Ч. 1)

ISBN 978-985-586-470-8 (Ч. 2)

Цена 12 руб. 98 коп. (Ч. 1)

Цена 13 руб. 07 коп. (Ч. 2)

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

Одиночество как философская проблема, его причины и формы переживания студентами

В. Н. Яхно,

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
кандидат философских наук, доцент,
Гомельский государственный технический
университет имени П. О. Сухого

Одиночество – не только аксиологическая категория, но и проблема глобальная, так как решить ее пытаются как всякая личность, так и все человечество на протяжении всей своей истории. Варианты переживания и анализа одиночества представлены и как примеры личных испытаний, и как художественная литературная рефлексия, и, конечно, как философский анализ. Ситуация не изменилась с наступлением информационной эпохи и появлением Интернета, поскольку «всемирная паутина» еще ярче обозначила наличие проблемы: во все возрастающем и совершенствующемся коммуникативном пространстве человек не перестал чувствовать себя одиноким.

Ситуация особенно обострилась в последний год, когда мир оказался на самоизоляции из-за пандемии COVID-19. Так, на фоне карантинных ограничений в Японии выросло число самоубийств среди одиноких людей. В связи с этим премьер-министр Ёсихидэ Суга в феврале 2021 года поручил создать должность «министра по одиночеству», который займется этими проблемами. Занявший эту должность Тэцуси Сакамото сообщил, что в канцелярии правительства создали специальный отдел по борьбе с одиночеством [1].

Одиночество как проблема современности признается всеми. О нем пишут в научных исследованиях, популярных журналах и газетных статьях. Данный феномен сложен, многогранен и содержит в себе противоречивый философский контекст. Древняя традиция осмысления одиночества представлена уже в Екклесиасте: «Человек одинок и другого нет; ни сына, ни брата нет у него... Двоим лучше, нежели одному; потому что у них есть доброе вознаграждение в труде их: ибо если упадет один, то другой поднимет товарища своего. Но горе одному...» [2, с. 620].

Сегодня, как и тогда, мыслителей объединяет уверенность, что переживание одиночества связано с чувством изолированности, отсутствием «принадлежности» к какой-либо общности, семьи, возможно, друзей, приятелей, коллектива, общества.

Трагическое переживание одиночества свойственно христианской философии, начиная с исповедальных размышлений Аврелия Августина об одиночестве человека перед Богом. Далее особенно ярко весь «страх и трепет», полноту отчаяния одинокого человека, «единицы» прописан у датского философа С. Кьеркегора. В работе «Болеть к смерти» он пишет об одиночестве как доказательстве наличия духовности человека. Люди – «одинокие птицы в ночном безмолвии», и одиночество – мера их духовности. Судьба человека – замкнутый мир его субъективности, а раскрыть его способен лишь Бог. Вера «высвечивает» одиночество человека, его индивидуализм, «единичность». Конечно, есть общие обязательства, но ты сам живешь на свой страх и риск и «...еще выше вьется одинокая тропа, узкая и крутая; она знает, насколько ужасно быть рожденным вовне, одиноко выходить из всеобщего, не встретив рядом ни одного путника» [3, с. 72]. Эту борьбу со всеобщим и экзистенциальное воспевание «единицы» продолжает Лев Шестов. Во «Власти ключей» он пишет, что коллективные усилия людей по строительству «величественной башни» современной культуры оказались напрасными, началась война, остались лишь развалины. «Человек» может построить башню, но до Бога он не доберется. Добраться может только «этот человек» – тот единичный, случайный, незаметный, но живой человек, которого до сих пор философия так старательно и методически выталкивала заодно со всем «эмпирическим» миром за пределы «сознания вообще» [4, с. 34].

Протестантская этика в лице американского трансцендентализма трактует категорию одиночества иначе и, скорее, даже оптимистично. Значительный вклад в понимание проблемы внесли такие мыслители, как Торо и Эмерсон.

Генри Дэвид Торо – философ-романтик и натуралист – сформировал философию добровольного уединения, философию как образ жизни, судьбы человека, а не просто рефлексии или дискурс. Пробыв два года в добровольной самоизоляции на берегу Уолденского озера, в работе «Уолден, или Жизнь в лесу» он подводит итоги своему «философскому эксперименту» и утверждает, что одиночество способствует

установлению связи личности с природой, и только в постоянном контакте с ней человек обретает красоту, истину, «непорочность». «Одиночество не измеряется милями, которые отделяют человека от его ближних». Природа для мыслителя – мощный творческий потенциал. Торо призывает следовать побуждениям своей души, «повинуясь нашей собственной дикой природе, мы присоединяемся к священной силе, что вдохновляет и укрепляет нас», нацеливает реализовать наш самый высокий потенциал – «примитивную силу природы в нас» [5, с. 36].

«Бесконечный искатель из прошлого» Ралф Уолд Эмерсон также анализирует природу и личность. Природа понимается им как духовный абсолют, а в человеке душевное богатство бесконечно, и потому личность нацелена на постоянное самосовершенствование. Эмерсон, как и Торо, придерживается индивидуалистической позиции в трактовке персоны: личность сама себя формирует, так как ее душевное богатство бесконечно, ведь именно душа – вместилище всех ценностей и истин человека [6].

Таким образом, Торо и Эмерсон понимают одиночество как добровольное уединение, что и создает предпосылки для творчества.

Этический оптимизм характерен и для австрийского философа и психолога Виктора Франкла. Он убежден, что одиночество преодолимо через ценности творчества, труда и благодаря наличию «значимых отношений», особенно если человек попадает во власть обстоятельств, которые сильнее его. «Смысл человеческого индивида как личности трансцендирует его собственные границы в направлении к сообществу: именно направленность к сообществу позволяет смыслу индивидуальности превзойти собственные пределы» [7, с. 198].

По мнению ученого-гуманиста Эриха Фромма, сама природа человека не может согласиться на изоляцию и одиночество. Чтобы доказать это, мыслитель прибегает к подробному анализу переживания одиночества. Он утверждает, что «чувство полного одиночества ведет к психическому разрушению, так же как физический голод к смерти». Фромм выделяет два вида одиночества: физическое и моральное. Безусловно, человек может быть физически одинок, но такое одиночество «становится невыносимым лишь в том случае, если оно влечет за собой и одиночество моральное» [8, с. 26]. Под моральным одиночеством ученый понимает «отсутствие связанности» с какими-либо ценностями, идеями, символами. Именно моральное одиночество наиболее опасно. Источник «растущего одиночества», согласно мыслителю, – развитие личности и, соответственно, возрастающей индивидуализации. Но если «Кьеркегор описал беспомощного индивида, ... подавленного чувствами одиночества и ничтожности», а Ницше «наглядно изобразил приближающийся нигилизм», то, согласно Фромму,

люди не станут вечно терпеть одиночество, страх и потеряность, так как результатом подобных переживаний могут быть агрессия и терроризм.

Фромм как ярый противник всякой изоляции утверждает, что индивид по природе своей существо деятельное и активное. Мыслитель-гуманист видит базовое основание своей позиции антиодиночества в таких социальных потребностях человека, как любовь, жажда общения и труд.

Ответы на вопросы об одиночестве искал и немецкий экзистенциалист Мартин Бубер. В работе «Проблема человека» (раздел «Перспектива»), обращаясь к «попытке анализа» проблемы человека, он пишет: «И так как мы уже знаем, что вопрос о человеческой сущности открывается во всей глубине лишь тому, кто стал одиночкой, то поиски ответа на него приведут нас к человеку, который преодолел это одиночество, но сохранил его познавательную энергию» [9, с. 227]. Как же возможно было преодолеть одиночество? Бубер дает следующий ответ: «Когда одиночка узнает Другого во всей его инаковости как самого себя, то есть как человека, и прорвется к этому Другому извне, только тогда он прорвет в этой прямой и преобразующей встрече и свое одиночество» [9, с. 229]. Для мыслителя особая сущность человека «прямо познается» исключительно лишь в живом взаимодействии: «Я и Ты имеются в нашем мире только потому, что имеются люди», и поэтому Я возникает лишь из отношения к Ты.

Итак, одиночество – универсальная проблема, и, пожалуй, каждая личность имеет свой опыт как переживания, так и стремления преодолеть ее. Автор статьи, будучи преподавателем, поставил цель определить, насколько размышления великих философов близки и понятны современным студентам, как они понимают причины и возможные варианты преодоления своих переживаний одиночества или, возможно, уединенности. Исследования проводилось на базе УО «Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого». Выборочную совокупность составили 60 студентов (1-го и 2-го курсов, 18–19 лет) и 57 магистрантов (22–24 года). Для достижения цели исследования была разработана и использована анкета-опросник «Одиночество: причины и способы преодоления». Опрос проводился в 2020/2021 учебном году.

Прежде всего студентам и магистрантам было предложено ответить на вопрос «Чувствуете ли вы себя одиноким?». Анализ результатов исследования показал, что большей части студентов (81,7 %) и магистрантов (64,8 %) знакомо чувство одиночества. В ответах респондентов на позицию «мне незнакомо это чувство» видна зависимость от возрастной категории: студенты только начинают осваивать новые для них социальные роли, а потому лишь 18,3 % из них не испытывают чувства одиночества. Магистранты учатся

уже на второй образовательной ступени, и 35,2 % от числа опрошенных отвечают, что не знают одиночества. Результаты опроса относительно частоты переживания чувства одиночества студентами и магистрантами приведены в таблице 1.

Таблица 1
Распределение ответов респондентов на вопрос «Чувствуете ли вы себя одиноким?» (в %)

Респонденты	Всегда	Да, часто	Да, иногда	Очень редко	Мне незнакомо это чувство
Студенты	6,7	10	13,3	51,7	18,3
Магистранты	0	8,7	29,8	26,3	35,2

Одиночество – ощущение сложное, овладевающее личностью в целом – ее чувствами, мыслями, поступками. Автор полагает, что осознание играет важную роль в переживании данного чувства, и, безусловно, одиночество существует не «только в вашей голове», оно всегда индивидуально и многовариантно. Чтобы оценить чувства одинокого человека и ситуации, при которых возникает одиночество, учащимся был задан вопрос «Какие чувства вы ассоциируете с одиночеством?». Респонденты могли выбирать до пяти вариантов ответов. Самым распространенным оказался ответ «тоска»: 78,9 % – у магистрантов и 60 % – у студентов. Анализ остальных вариантов подтверждает корреляцию позиции респондентов с возрастом. Так, для студентов, многие из которых недавно покинули родительский дом, на второй по популярности позиции оказался ответ «опустошенность» (45 %), на третьем – «покинутость» (30 %). Для магистрантов переживание одиночества в большей степени ассоциируется с «покинутостью» (43,85 %) и чувствами беспомощности и никчемности (35 %). Наименее популярными вариантами у магистрантов стали «опустошенность» и «раздражительность» – по 8,7 %, а у студентов – «раздражительность» и «жалость к себе» – 13,3 % и 16,6 % соответственно. В целом результаты опроса свидетельствуют о большей значимости социальных факторов, вызывающих ощущение одиночества, а вот

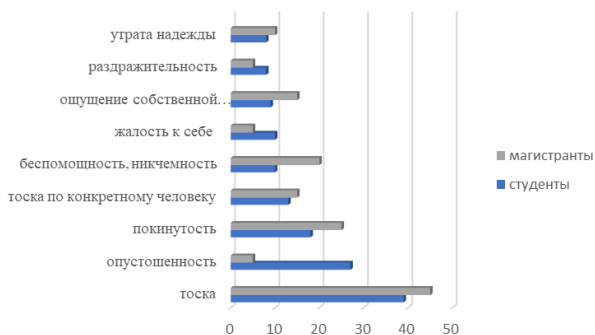


Рис. 1. Динамика ассоциативного восприятия чувства одиночества (%)

менее важными оказались ассоциации эмоционального характера. Сравнительный анализ полученных данных представлен на рис. 1.

Выявление причинных атрибутов одиночества помогает осмыслить его и является первым шагом к разрешению проблемы. Отвечая на вопрос «Каковы, на ваш взгляд, причины одиночества?» (допускался выбор нескольких позиций), схожесть позиций студенты и магистранты продемонстрировали в ощущении своей ненужности и непонимании со стороны других. У магистрантов позиции «непонимание со стороны других» и «чувствую себя никому ненужным» получили по 43,8 %, у студентов вариант «непонимание со стороны других» – 45 % и «чувствую себя никому ненужным» – 36,6 %.

В осмыслении причин одиночества также присутствует возрастная зависимость: для студентов самой важной причиной стало отсутствие близкого друга – 51,6 %. Для магистрантов эта позиция занимает лишь 4-е или 5-е место наравне с привязанностью к дому. Видимо, поэтому лишь 8,7 % магистрантов чувствуют себя «всеми покинутыми». Популярность позиции «разрыв с любимым человеком» у магистрантов (33,3 %) свидетельствует о значимости личностных объяснений одиночества. Таким образом, отсутствие привязанности – наиболее важная причина одиночества молодых.

Стоит отметить, что опрос выявил примерно одинаковые позиции у респондентов по варианту ответа «чувствую себя белой вороной»: 15 % – у студентов и 17,5 % – у магистрантов. Это наименее значимые позиции, что говорит о неприятии одиночества как самоотчуждения. Полный вариант распределения ответов респондентов представлен на рис. 2.

Что люди предпринимают, когда чувствуют себя одинокими? Автор предложил восемь возможных реакций на одиночество (можно было выбирать до пяти позиций). В ходе анализа ответов на вопрос «Как вы преодолеваете чувство одиночества?» выявлены следующие результаты: только студенты проявляют печальную пассивность и впадают в состояние самосострадания – 11,7 % опрошенных плачут

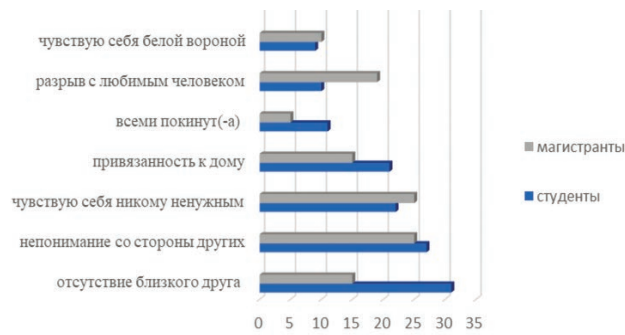


Рис. 2. Динамика причин возникновения чувства одиночества (%)

от одиночества. Результаты исследования свидетельствуют, что самые распространенные варианты решения проблемы одиночества выбраны студентами и магистрантами, которые бывают одинокими лишь время от времени и скорее «переживают» уединенность. Полученные результаты указывают на то, что они используют это «активное уединение» для учебы или работы (60 % – студенты, 71,9 % – магистранты), прослушивания музыки (41,6 % – студенты, 70,1 % – магистранты), занятий спортом (26,6 % – студенты, 36,8 % – магистранты). Важную роль играют и социальные контакты: у студентов это встречи с друзьями – 23,3 %; магистранты еще чаще прибегают к такого рода общению – 35 %. Студенты почти в два раза чаще звонят родителям (30 %), против 15,7 % магистрантов.

Следовательно, для людей, которые способны трудиться, умеют плодотворно и творчески использовать время, проводимое в одиночестве, стремятся к общению, поддерживают социальные контакты, одиночество представляется преходящим состоянием.

Сравнительный анализ полученных данных представлен на рис. 3.

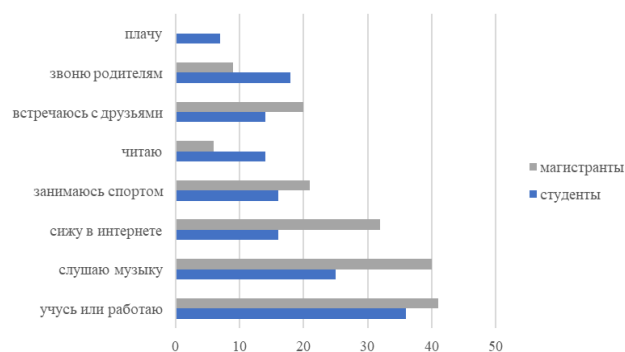


Рис. 3. Динамика вариантов преодоления одиночества (%)

Таким образом, одиночество – очень сложный феномен, по-разному воспринимаемый людьми. Для одного это отчаянная тоска по утраченной любви или отсутствие близкого друга, для другого – преходящее чувство тоски из-за отсутствия общения, а для третьего оно может представлять собой часть всеобщего отчуждения, чувство собственной несостоятельности. Как и все сложные чувства, одиночество обусловлено взаимодействием личной предрасположенности

и ситуативных факторов. Причины одиночества разнообразны, а потому нет единого средства для его преодоления. Однако принадлежность к какой-либо общности, способность к труду, творчеству, общению и умение формировать «отношения», что советовали еще известные философы, – рекомендации, которые по-прежнему актуальны. Результаты исследования переживания чувства одиночества студентами и магистрантами Гомельского государственного университета имени П. О. Сухого позволяют утверждать, что развитие данного феномена отражает скорее социальную динамику, нежели личностные несовершенства. Ответы респондентов многовариантны, поэтому найти универсальное и эффективное «лекарство» от одиночества для каждого конкретного случая маловероятно. Тем не менее результаты данного исследования позволяют прояснить как эмоциональные, так и социальные проблемы, которые переживает современная молодежь, поэтому их можно учитывать при планировании психологической помощи и воспитательной работы со студентами и магистрантами.

Список использованных источников

1. В Японии на фоне пандемии появится министр по одиночеству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://amp.rbc.ru/rbcnews/rbcfreenews/602b61559a794704e7761531>. – Дата доступа: 08.06.2021.
2. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Изд. Моск. патриархии, 1968. – 1372 с.
3. Кьеркегор, С. Страх и трепет: пер. с дат. / С. Кьеркегор. – М.: Республика, 1993. – 383 с. – (Б-ка этич. мысли).
4. Шестов, Л. Власть ключей / Л. Шестов // Сочинения: в 2 т. – М.: Изд-во «Наука», 1993. – Т. 1. – 668 с.
5. Торо, Г. Д. Уолден, или Жизнь в лесу / Г. Д. Торо; пер. с англ. З. Е. Александровой. – СПб.: Азбука: Агтикус, 2013. – 352 с. – (Азбука-классика).
6. Ralf Waldo Emerson [Electronic resource] / Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Mode of access: <https://plato.stanford.edu/entries/thoreau/>. – Date of access: 06.06.2021.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В. Франкл // Сборник / общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Фромм, Э. Бегство от свободы: пер. с англ. / Э. Фромм; общ. ред. П. С. Гуревича. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1995. – 256 с.
9. Бубер, М. Два образа веры: пер. с нем. / М. Бубер; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

Аннотация

Статья посвящена актуальной и значимой теме – проблеме одиночества. Автор рассматривает различные философские подходы к данному вопросу. Анализируются результаты опроса студентов и магистрантов Гомельского государственного технического университета имени П. О. Сухого.

Abstract

Article is devoted actual and significant theme – a loneliness problem. The author considers various philosophical approaches to this point in question. Analyses the results of a poll of Students and Master's Degree Students of Sukhoi State Technical University of Gomel.

Патрыотическое воспитание белорусской учащейся и студенческой молодежи: социально-педагогическое моделирование¹

С. В. Панов,
профессор кафедры историко-культурного наследия Беларуси, кандидат педагогических наук, доцент,
В. Н. Пунчик,
доцент кафедры молодежной политики и межкультурных коммуникаций, кандидат педагогических наук, доцент;
Республиканский институт высшей школы

Актуализированное современными информационно-образовательными и общественно-политическими практиками патриотическое воспитание белорусской учащейся и студенческой молодежи связано с многофакторностью данного процесса, который в своем концептуальном целеполагании ориентирован на формирование гражданской ответственности в условиях общества транзитивного типа и обозначившегося межпоколенческого разрыва. Особое внимание к проблемам гражданского воспитания обусловлено позиционированием образования как фактора национальной безопасности Республики Беларусь в процессе укрепления ее государственного суверенитета и сохранения национально-культурной идентичности обучающихся в условиях глобализации.

¹ Статья написана по результатам выполнения НИР «Патриотическое воспитание молодежи Республики Беларусь на 2021–2025 гг.» в РИВШ (научный руководитель – В. А. Гайсёнок).

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.08.2021.

Исходным и ведущим компонентом содержания воспитательного процесса в учреждениях образования определено идеологическое воспитание, которое ориентировано на формирование у подрастающего поколения мировоззренческих основ современной национально-государственной идеологии и ценностных ориентаций, отражающих сущность белорусской государственности [1, с. 32; 2, с. 4]. Авторам статьи интересен прежде всего именно белорусский взгляд на формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку быть в обществе юридически, социально, нравственно и политически дееспособным, основными компонентами которого являются правовая и политическая культура, чувство любви к своему Отечеству и готовность защищать его интересы, активная гражданская позиция [1, с. 32; 3, с. 245]. Очевидна многофакторность воспитательного процесса, требующая при реализации его моделирования учета как социальных, так и собственно педагогических факторов, что связано с пониманием патриотизма в социально-педагогическом аспекте как социально-нравственной ценности, которая выражает отношение личности к Родине [4, с. 23]. Актуальным является рассмотрение патриотизма с позиций ценностного отношения субъекта к Родине и основания национальной идентичности [5, с. 55].

Проблемы гражданского воспитания разрабатываются белорусскими исследователями В. В. Буткевич, К. В. Гавриловец, С. Н. Захаровой, В. Т. Кабуш, И. А. Царик и др. Исследуемая проблема настолько многогранна, что не имеет возможности быть комплексно представленной списком ее исследователей в рамках статьи. Дихотомический характер воспитания как социально-педагогической категории позволяет рассматривать его как внешнее воздействие с ориентацией на заданные извне критерии формирования личности и как потенциал внутреннего развития и саморазвития личности. Традиционный собственно патриотический аспект воспитания, связанный с эмоционально-чувственным компонентом личности, определяемым через любовь к Родине, является преобладающим в понимании патриотизма. В то же время гражданская составляющая патриотизма имеет характер внешнего должностования по отношению к личности и отражается преимущественно в деятельностном компоненте с неявно выраженным контентом.

Исследователями отмечается, что в системе государственного регулирования воспитательного процесса обучающийся выступает в качестве объекта воздействия, приспособления или социальной адаптации, а не как субъект культуры или представитель социальной общности [6, с. 53]. Вместе с тем, как отмечают педагоги и социологи, работающие в высшей школе, процесс воспитания призван способствовать поиску обучающимися собственной формы субъективации

и путей саморазвития. Так, например, по результатам исследования мнения фокус-группы (студенты I–IV курсов дневной формы обучения БГУ, 2013 г.) на вопрос «Как вы считаете, кому, на ваш взгляд, нужна воспитательная работа в вузе?» зафиксирован такой вариант ответа: «Я считаю, что невозможно воспитывать человека в 18–19 лет, потому что у него уже сформировались ценностные установки» [7, с. 4].

Патриотизм с учетом процесса и этапов социального взросления личности обучающихся целесообразно рассматривать как ценностное отношение личности к Родине и стране, Отечеству и государству. При этом актуализируется роль обучающихся как граждан Республики Беларусь. Гражданский патриотизм как многокомпонентное социокультурное явление и социально-нравственная ценность личности отражает ее сопричастность с современной гражданской нацией, суверенной государственностью Республики Беларусь. Такая актуализация именно гражданского патриотизма учитывает его эволюцию начиная с территориально-культурного уровня, связанного с формированием отношения личности обучающегося к Родине (в том числе малой родине), к Отечеству (Бацькаўшчыне), к истории и культуре Беларуси. В гражданском патриотизме акцентируется позиция личности, готовой и способной участвовать в совместных действиях на благо общества и государства, отстаивать и защищать общественные устои и национальные интересы.

В контексте осознания обучающимися своей принадлежности к современной белорусской нации как нации политической, определяющим признаком которой является наличие суверенного белорусского государства, целесообразно учитывать концептуальное положение, сформулированное академиком НАН Беларуси Е. М. Бабосовым: «В условиях функционирования современного белорусского общества как общества транзитивного типа оно остро нуждается в адекватной национальной идентичности своих членов. Такая идентичность современного человека определяется его сознательной ориентацией на конкретную систему ценностей и образцов поведения, в которых он формирует свою тождественность с определенным этносом (социальной группой), культурой, политической системой» [8, с. 76].

Среди базовых ценностей молодежи студенческого возраста по результатам опроса Центра социологических и политических исследований БГУ (2013 г.) ранжированы семья, друзья и знакомые, досуг, политика, работа, религия. При этом отмечается, что важным аспектом ценности политики является национальное самосознание, которое в среде белорусского студенчества не актуализировано, а декларируемая национальная гордость не выражается какими-либо иными индикаторами, кроме гордости за свою национальность [9, с. 4, 10]. Как проблему в формировании гражданского патриотизма отметим отсутствие выраженности такого индикатора, как гражданство или

гражданственность, с возможным присутствием его в латентном виде в ценности политики.

Представляется целесообразным определить систему гражданско-патриотических ценностей учащейся и студенческой молодежи как базисных в понимании обеспечения социальной стабильности:

- малая родина, Родина, страна, Отечество (Бацькаўшчына);
- преемственность поколений, нация как сообщество граждан;
- национальные формы белорусской государственности, государственный суверенитет Республики Беларусь;
- национально-культурная идентичность;
- национальная культура, поликультурность.

Гражданско-патриотическими ценностными ориентациями, которые формируются у учащейся и студенческой молодежи, целесообразно считать следующие:

- любовь к малой родине, Родине, стране, знание национальной (отечественной) истории;
- единство современной гражданской белорусской нации, понимание общенациональной идеи как мировоззренческой основы консолидации нации;
- знание национальных форм белорусской государственности, готовность к защите и приумножению государственного суверенитета Республики Беларусь;
- наполненность национального самосознания конкретными содержательными маркерами;
- знание наиболее значимых достижений и традиций национальной культуры, уважение культуры национальных меньшинств.

Социально-педагогическое моделирование патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи связано с организацией ее пространства жизнедеятельности с учетом теоретического положения о культурно-исторической среде как факторе формирования личности. Пространство патриотического воспитания может рассматриваться как существующая конкретная социальная среда (в ее характеристиках Родины, страны Беларуси, государства Республики Беларусь). Такая среда интегрирует воспитательный потенциал своих социокультурного, культурно-исторического, этнокультурного, аксиологического контекстов для создания оптимальных условий развития гражданско-патриотических установок личности в индивидуально-личностной и коллективно-общественной направленности ее преобразовательной деятельности, связанной с субъективацией (актуализацией) молодежью своего жизненного опыта.

В данном исследовании мы развиваем интегративную идею о том, что инновирование арсенала социально-педагогического инструментария патриотического воспитания целесообразно осуществлять комплексно по разным векторам, исходя из принципов многообразия и вариативности:

- вектор настоящего (актуального) – институционализация современных молодежных трендов, современных брендов Беларуси и Республики Беларусь;

- вектор будущего (прогностического) – форсайт-видение в целеполагании своей деятельности как жителя Беларуси и как гражданина Республики Беларусь в краткосрочной перспективе;

- вектор прошлого (базисного) – культурно-исторический ребрендинг, связанный с заполнением национального самосознания белорусской учащейся и студенческой молодежи конкретным смысловым контентом (идентификационными маркерами), основой которого может быть актуализация опыта, накопленного в большей степени не родителями, а поколением «дедов» – так называемых «беби-бумеров», родившихся ориентировочно в период с 1943–1945 гг. по 1960–1963 гг., с учетом так называемого циклического эффекта винтажа или «возвращающейся моды».

Разработанная авторами статьи в составе ВНК по выполнению НИР «Патриотическое воспитание молодежи Республики Беларусь на 2021–2025 гг.» в РИВШ модель патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи Республики Беларусь представлена на рисунке с учетом перечисленных выше характеристик. Предлагаемая модель патриотического воспитания прототипизирует к средовому подходу. Инновационный потенциал модели заключается в организации сферы проблемно и ситуационно ориентированной социально-педагогической деятельности, направленной на формирование гражданского патриотизма учащейся и студенческой молодежи.

Пространство патриотического воспитания молодежи, будучи педагогически организованным, связано с информационной, образовательной, социальной деятельностью, в которой в рамках межличностных отношений происходит взаимодействие всех обозначенных в модели субъектов воспитательного процесса: семьи (1), самой молодежи (2), коллективов учреждений высшего образования (3), государственных учреждений и общественных организаций (4). Содержание патриотического воспитания конструируется с учетом контекстных компонентов в их взаимосвязи и интеграции (5, 6, 7, 8). Графически это отражает следующую идею: чем больше площадь пересечения круга 2 с кругами 5, 6, 7, 8, тем больше интегрированность молодежи в пространство патриотического воспитания. Ее вовлеченность в воспитательное пространство будет увеличиваться по мере расширения радиуса круга 2. При этом основная роль в реализации патриотического воспитания (ближайший внешний круг влияния 3) отводится коллективам учреждений образования, в которых представлена молодежь. Внутренним кругом влияния на патриотические установки молодежи выступает семья: чем больше радиус окружности 1 (шире и разнообразнее патриотические установки семьи), тем, соответственно, больше радиус окружности 2 (прочнее и привлекательнее патриотические установки молодежи).

Этнонациональный контекст предопределяет формирование территориально-культурной и гражданской идентичности молодежи как жителей Беларуси

и граждан Республики Беларусь в условиях глобализации и интеграции с учетом приобщения молодежи к традициям и обычаям современного белорусского общества.

Культурно-исторический контекст связан с трансляцией социокультурного опыта как содержания образования в условиях межпоколенческого разрыва, с формированием опыта сопричастности к прошлому, гордости за достижения предшествующих поколений и современников, с пониманием социальной ответственности за приумножение историко-культурного наследия.

Социокультурный контекст учитывает социально-педагогические и психофизиологические закономерности процессов социализации и взросления

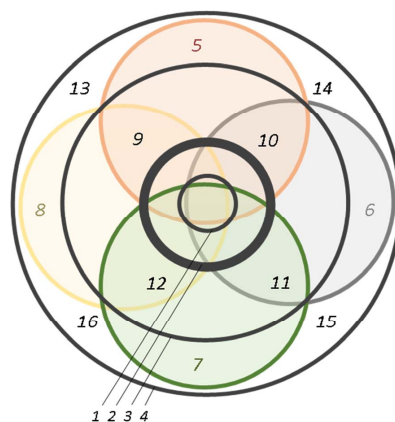


Рис. Модель патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи Республики Беларусь

Условные обозначения

Субъекты патриотического воспитания:

- 1 – семья
- 2 – учащаяся и студенческая молодежь
- 3 – коллективы учреждений образования
- 4 – органы государственного управления и государственные учреждения, общественные объединения и организации

Содержательно-деятельностные контексты патриотического воспитания:

- 5 – этнонациональный
- 6 – культурно-исторический
- 7 – социокультурный
- 8 – аксиологический

Структурные компоненты (результативные составляющие) патриотического воспитания:

- 9 – духовно-нравственный
- 10 – национально-гражданский
- 11 – образовательно-профессиональный
- 12 – оздоровительно-спортивный

Функциональные направления реализации модели патриотического воспитания:

- 13 – нормативно-правовое, организационно-управленческое, кадровое обеспечение
- 14 – информационное обеспечение и цифровые технологии
- 15 – научно-исследовательское сопровождение
- 16 – психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение

личности, усвоения молодежью определенной системы знаний и профессионального мастерства, освоения норм и правил социального поведения как опыта, необходимого для жизнедеятельности в современном белорусском обществе с его характеристиками поликультурности и поликонфессиональности, с инкультурацией и аккультурацией личности на основе диалога национальных культур.

Аксиологический контекст обуславливает сохранение у молодежи системы традиционных духовно-нравственных ценностей современного белорусского общества с формированием ценности государственного суверенитета Республики Беларусь как регулятивов национального поведения.

Основными структурными компонентами модели патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи, которые видятся как результативные составляющие ее реализации, являются:

- *духовно-нравственный компонент*, который определяется в соответствии с системой традиционных ценностей белорусского общества, предполагает принятие их молодежью и следование им в личной и общественной жизнедеятельности с учетом эмоционально-чувственной и морально-волевой сфер развития личности;
- *национально-гражданский компонент*, связанный с формированием правовой культуры и законопослушного поведения, навыков анализа (оценки) общественно-политических событий, со становлением позиции гражданина Республики Беларусь, готовности к служению своему народу и выполнению конституционного долга, в том числе по защите Отечества, с формированием уважительного отношения к защитнику Отечества;
- *образовательно-профессиональный компонент*, направленный на сохранение и приумножение потенциала материальной и духовной культуры Беларуси через развитие компетенций, инициативы, творческих способностей, стремления к достижению более высоких результатов в избранном виде деятельности;
- *оздоровительно-спортивный компонент*, ориентированный на развитие телесно-физиологических качеств личности, силы, ловкости, выносливости, стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе формирования здорового образа жизни и занятий физической культурой и спортом.

Указанные содержательно-деятельностные структурные компоненты модели рассматриваются как результативные составляющие в формировании субъектного опыта личности молодых людей с их идеалами, ценностными ориентациями, социальными навыками и способами поведения.

Повышению эффективности результативных составляющих патриотического воспитания при его проектировании на уровне педагогического процесса способствует опора на выявленные современные социально-педагогические закономерности: латентный характер патриотического воспитания; патриотиче-

ское воспитание как прерывно-непрерывная деятельность; рефлексивность воспитательного воздействия как результат диалогичности; связь с культурной средой через значимую личность (педагога); антагонизм патриотического воспитания ценностному релятивизму; отсроченность и кумулятивность результатов воспитательного воздействия.

Представленные компоненты модели являются интегративными по своему содержательно-деятельностному наполнению в системе патриотического воспитания и реализуются учреждениями высшего образования по следующим направлениям:

- *нормативно-правовое, организационно-управленческое и кадровое обеспечение*, направленное на совершенствование системы профессиональной подготовки специалистов и повышение их квалификации в области патриотического воспитания;
- *информационное обеспечение и цифровые технологии*, позволяющие эффективно осуществлять патриотическое воспитание в условиях создания молодежного медиаконтента и сетевого взаимодействия в пространстве социокультурных коммуникаций;
- *научно-исследовательское сопровождение*, обеспечивающее междисциплинарный подход при принятии научно обоснованных решений в области патриотического воспитания;
- *психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение*, предполагающее разработку и использование методик, форм и приемов патриотического воспитания при актуализации его гражданского компонента.

Представленная вниманию читателей модель патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи Республики Беларусь позиционирует личность обучающихся не архетипично в качестве объекта целенаправленного воздействия на них, а как субъекта собственных жизненных практик.

Таким образом, современное понимание патриотизма и его роли в воспитании учащейся и студенческой молодежи в условиях межпоколенческого разрыва характеризуется разнообразием и неоднородностью, приверженностью традиционным формулировкам и поиском новых значений. Процесс концептуализации понятия «патриотизм» приобрел многоплановый характер и требует дальнейшего определения своих методологических основ и специфики формирования в условиях государственного суверенитета Республики Беларусь. В рамках реализации приоритетной цели образования, связанной с развитием личности обучающегося, концептуальным представляется определение и содержательное наполнение указанных в статье ценностных ориентаций на основе осмысления и переживания студенческой молодежью социального (культурно-исторического) опыта своей страны и государства, а также опыта личностной жизнедеятельности в учебно-познавательной деятельности и социальных (общественно-политических) практиках. При этом целеполагание в воспитании ориентируется

на формирование таких интегративных качеств личности, как гражданский патриотизм и национально-культурная идентичность, а содержание образования дидактически конструируется как социальный опыт современной белорусской нации с учетом такого праксеологического критерия, как ее традиционные и инновационные ценностные ориентации.

Список использованных источников

1. *Кадол, Ф. В.* Концептуальные особенности разработки проблем воспитания / Ф. В. Кадол // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 5. – С. 29–36.
2. *Катович, Н. К.* Обновленная Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: преемственность и новации / Н. К. Катович // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 11. – С. 3–15.
3. *Жук, О. Л.* Воспитание гражданское / О. Л. Жук, С. Н. Захарова // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1. – С. 245–246.

4. *Ершова, О. И.* Патриотическое воспитание учащихся: современные цивилизационные вызовы и перспективы / О. И. Ершова // Веснік адукацыі. – 2021. – № 1. – С. 21–29.

5. *Ершова, О. И.* Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте аксиологического подхода / О. И. Ершова // Педагогическая наука и образование. – 2020. – № 4. – С. 52–60.

6. *Парфёнова, Л. А.* Мировоззренческая составляющая государственного регулирования воспитательного и образовательного процессов / Л. А. Парфёнова // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 1. – С. 50–64.

7. *Богомазов, А. П.* Воспитательная работа в учреждении высшего образования: социологический и педагогический анализ / А. П. Богомазов, О. Л. Жук, Ю. Г. Черняк // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 2. – С. 3–12.

8. *Бабосов, Е. М.* Идентичность как фактор консолидации / Е. М. Бабосов // Белорусская думка. – 2013. – № 3. – С. 74–79.

9. *Ротман, Д. Г.* Тенденции изменения ценностного сознания студенческой молодежи Республики Беларусь / Д. Г. Ротман, А. В. Посталовский, И. Д. Расолько // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 11. – С. 3–13.

Анотация

В статье актуализируется аксиологический подход к патриотическому воспитанию молодежи в рамках его социально-педагогического моделирования. Инновационность разработанной модели заключается в ее комплексной многофакторности с актуализацией гражданского аспекта патриотизма в условиях укрепления государственного суверенитета Республики Беларусь. Представлено авторское видение патриотических ценностей и ценностных ориентаций белорусской учащейся и студенческой молодежи.

Abstract

The article actualizes the axiological approach to the patriotic education of young people within the framework of its socio-pedagogical modeling. The innovativeness of the developed model lies in its complex multifactoriality with the actualization of the civil aspect of patriotism in the context of strengthening the state sovereignty of the Republic of Belarus. The author's vision of patriotic values and value orientations of the Belarusian schoolchildren and student youth is presented.

ГУО «Республиканский институт высшей школы» Редакционно-издательский центр предлагает



ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Научно-методическое пособие содержит комплексный анализ современного состояния проблемы патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь в научном, социологическом, методическом, практическом и компаративном ракурсах. Охарактеризована разработанная модель патриотического воспитания молодежи Республики Беларусь до 2025 г., интегрирующая воспитательный потенциал содержательно-деятельностных контекстов патриотического воспитания для создания оптимальных условий развития патриотических установок личности в индивидуально-личностной и коллективно-общественной направленности ее преобразовательной деятельности, связанной с субъективацией молодежью своего жизненного опыта. Представлены направления инновирования методов и форм патриотического воспитания молодежи, приведено информационно-ресурсное обеспечение патриотического воспитания белорусской молодежи с QR-кодами.

Адресовано специалистам по работе с молодежью, учителям, педагогам дополнительного образования, преподавателям и кураторам УПТО, УССО и УВО, студентам, аспирантам и ученым, исследующим проблемы формирования гражданственности и патриотического воспитания современной молодежи.

ISBN 978-985-586-498-2

Цена 50 руб. 00 коп.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

Оценка эффективности формирования лидерской компетентности у обучающихся в условиях студенческого самоуправления

М. Н. Мозерова,

старший преподаватель кафедры социальной работы,
магистр педагогических наук,
Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

Под лидерской компетентностью (ЛК) студента в нашем исследовании понимается способность обучающегося эффективно использовать ресурсы своей личности (мотивы, знания, умения, личностные качества, социальный опыт доминирования) для стимулирования, объединения и организации усилий других обучающихся с целью решения общих задач в определенной сфере деятельности (учебной, научной, социальной, художественно-творческой, спортивной и др.) [1].

Ключевая идея разработанной нами методики формирования лидерской компетентности (ФЛК) студентов состоит в том, что данная интегративная характеристика формируется у обучающихся поэтапно: от социальной пробы к социальной практике, а от нее – к социальному проектированию в лидерстве. На этих этапах студент проявляет себя сначала как участник, затем как организатор и инициатор. Для задач каждого этапа отбираются адекватные формы и методы педагогической поддержки активности студентов, обуславливающей развитие потребностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонентов ЛК. Студенческое самоуправление при этом рассматривается как наиболее благоприятная среда и продуктивная форма организации жизнедеятельности студентов. Значимыми организационно-педагогическими условиями являются следующие:

- приоритетная направленность деятельности студенческого самоуправления на ФЛК обучающихся;
- вовлечение максимального количества обучающихся в самоуправленческую деятельность;
- учет социокультурной специфики и профессиональной направленности учреждения высшего образования [2].

Опытно-экспериментальная проверка эффективности методики и научно-методического обеспечения ФЛК у обучающихся в условиях студенческого самоуправления осуществлялась в ходе контрольного этапа педагогического эксперимента. Базами для его проведения выступили Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ) и Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (БрГУ им. А. С. Пушкина). Выбор экспериментальных баз был обусловлен их соответствием следующим требованиям:

- 1) все виды студенческой активности представлены в студенческом самоуправлении университета (учебная, творческая, научная, спортивная, общественная);
- 2) студенческое самоуправление учреждения высшего образования является гибким, способно к достижению в соответствии с выбором приоритетных сфер деятельности для самореализации студентов;
- 3) уровень развития самоуправления в университете средний и близок к высокому;
- 4) концептуальные основания и педагогические условия ФЛК у обучающихся в студенческом самоуправлении представлены в системе воспитательной работы университета.

Основным критерием в отборе испытуемых являлось их участие в деятельности студенческого самоуправления. Таким образом, в состав испытуемых были включены студенты разных факультетов и специальностей – представители различных форм самоуправления – волонтерского отряда (БрГУ им. А. С. Пушкина), учебной группы (БрГУ им. А. С. Пушкина, БГПУ), спортивных кружков (БрГУ им. А. С. Пушкина),

студенцескага савета (БрГУ ім. А. С. Пушкіна, БГПУ).

В эксперыменце прыняў удзел 181 студэнт: в кантрольную групу вошлі 87 чалавек, в эксперыментальную – 94. Все студэнты на пачало эксперыментальнага ўдзелу на 1–2-м курсах, пераважна на ступені сацыяльнай пробы в лідэрстве, и яўляліся ўдзельнікамі разнакліх форм самаўправалення. Для выбарочнай савакупнасці эксперыментальнага ісследавання перад пачалом фармірующага эксперыментальнага асаўществалення праверка аднароднасці кантрольнай і эксперыментальнай груп па курсу і гендернаму сававу с прымененнем крытэрыя Манна – Уйтні, котрая паказала асаўствее статістэческі значімых разлічій па полу ($U = 4045,0, p = 0,87$) і курсу ($U = 4080,0, p = 0,97$).

Теоретический анализ литературы показал, что в современных источниках инструментарий для проведения диагностики исследуемого нами явления не представлен [3, с. 178–192; 4]. Диагностический инструментарий разрабатывался таким образом, чтобы источниками получения информации выступали данные трех видов: L-данные, полученные путем регистрации показателей уровней сформированности ЛК в результате экспертной оценки; T-данные, которые фиксируют динамику по данным объективного теста; Q-данные, демонстрирующие самооценку студентами выборок характеристик ЛК.

Для осуществления внешней оценки экспертов разработан лист наблюдения «Оценка уровня сформированности лидерской компетентности студента» (L-данные). В оценке когнитивного компонента ЛК студентов предлагается учитывать результаты компетентностно ориентированного теста «Лидерство в теории и практике» (T-данные). В оценке потребностно-мотивационного и деятельностно-практического компонентов предлагается учитывать данные самооценивания студентов – заполнения бланков стандартизированных методик (Q-данные). В опоре на разработанный диагностический инструментарий вывод о сформированности ЛК у обучающихся в условиях студенческого самоуправления можно сделать на основании преобладающего у них уровня ЛК (операционного, функционального, стратегического). Оптимальным является преобладающий стратегический уровень сформированности ЛК у студента.

Лидер со стратегическим уровнем ЛК характеризуется осознанным стремлением к самореализации в лидерской позиции (демонстрирует желание самореализоваться как лидер, руководитель команды в определенном виде деятельности; уверен, что добьется успеха в деле, которым занимается), самоопределен в лидерской позиции с учетом требований к эффективному лидерству (использует свои ресурсы для достижения общих целей, стремится проявить сильные стороны в общем деле, анализирует свои и кол-

лективные достижения, понимает внутреннюю организацию и структуру личности окружающих – верно интерпретирует их чувства и эмоции, управляет проявлением своих эмоций), использует опыт лидерства для достижения коллективно значимых целей: добивается высоких показателей результатов деятельности самоуправления; занимается самоменеджментом, дополнительным обучением в сфере лидерства, совершенствует персональный портфолио; ставит трудные цели и новые задачи в отношении себя и других; обладает навыками организации досуговых мероприятий факультетского и университетского уровней; умеет наладить общение с однокурсниками и администрацией университета, другими субъектами взаимодействия, при возникновении проблемных ситуаций умеет выстроить стратегию по их решению; работает для повышения эффективности команды, демонстрируя лично и общественно значимые результаты; умеет разработать социальный проект в опоре на команду, уверен в успехе его реализации, способен вносить коррективы в организацию проекта вследствие возникающих изменений; распределяет функции и роль каждого участника проекта в опоре на его сильные стороны; находит способы материальной поддержки проекта. В реализации проекта он добивается запланированных результатов, отбирает содержание презентации результатов деятельности [5, с. 69–70].

На контрольном этапе эксперимента определена динамика преобладающего уровня ЛК у студентов экспериментальной и контрольной групп, проведен анализ результатов развития компонентов ЛК студентов на входном и итоговом контроле.

Для подтверждения выводов исследований использовались следующие статистические методы: метод таблиц сопряженности с применением критериев χ^2 Пирсона или отношения правдоподобия LR; непараметрические критерии проверки различий – U-критерий Уилкоксона для связанных выборок. Все расчеты производились средствами табличного процессора Microsoft Office Excel и пакета IBM SPSS Statistics (v. 21).

В процессе анализа полученных данных проверялись следующие гипотезы:

- 1) методика является эффективной и позволяет позитивно воздействовать на все компоненты ЛК студентов;
- 2) в процессе внедрения методики самооценка и внешняя оценка по компонентам будут сближаться по значениям;
- 3) произойдет ступенчатый переход студентов на более высокий уровень ЛК.

Основным показателем эффективности разработанной методики является динамика преобладающего уровня ЛК у студентов. Для анализа различий преобладающего уровня до и после внедрения методики применялся непараметрический критерий Уилкоксона

для зв'язаних виборок. Розличия считались достоверными, если уровень значимости не превосходил величину 0,05. Значимые различия преобладающего уровня фиксируются в общей группе ($W = -7,433$ при значимости 0,000) и экспериментальной ($W = -7,619$ при значимости 0,000), контрольная группа достоверных различий не показывает ($W = -1,069$ при значимости 0,285).

Сравнительный анализ процентных соотношений в контрольной и экспериментальной группах до и после внедрения методики (рис. 1) показывает, что в экспериментальной группе зафиксировано снижение процента количества студентов с операционным уровнем в 8 раз, увеличение количества студентов с функциональным уровнем на 20 %, увеличение количества студентов со стратегическим уровнем в 8 раз.

В контрольной группе зафиксировано снижение количества студентов с преобладающим операционным уровнем на 5 %, их переход на более низкий, функциональный уровень. Отметим, что студенты с преобладающим стратегическим уровнем сформированности ЛК отсутствуют на последнем этапе. Таким образом, в контрольной группе нет положительной динамики преобладающего уровня.

Для анализа различий экспертной оценки и самооценки студентов по уровням компонентов ЛК на входном и итоговом контроле применялся непараметрический критерий Уилкоксона для связанных выборок. Различия считались достоверными, если уровень значимости не превосходил величину 0,05.

Как видно из таблицы 1, изменения в различиях экспертной оценки и самооценки в общей группе наблюдаются для потребностно-мотивационного и деятельностно-практического компонентов: если до воздействия различия значимы ($p = 0,000$ для ука-

занных компонентов), то после воздействия различия не фиксируются (соответственно $p = 0,330$ и $0,773$). Для когнитивного компонента ситуация в общей группе не меняется. И до, и после воздействия имеются значимые различия. В экспериментальной группе для потребностно-мотивационного и деятельностно-практического компонентов различия наблюдаются и до, и после воздействия. Для когнитивного компонента изначально различий не было ($p = 0,182$), а после воздействия различия значимы ($p = 0,182$). Такие данные свидетельствуют о наличии динамики каждого из компонентов ЛК в экспериментальной группе. В контрольной группе динамики в потребностно-мотивационном и деятельностно-практическом компонентах до и после не наблюдается, различия не значимы. Что касается когнитивного компонента, то различия на итоговом контроле находятся на границе отклонения гипотезы ($p = 0,052$). Такие данные свидетельствуют о том, что динамика развития компонентов ЛК в контрольной группе не существенна (таблица 1).

Рассмотрим более подробно полученные результаты, отражающие динамику формирования компонентов лидерской компетентности в экспериментальной и контрольной группах в ходе педагогического эксперимента.

В оценке сформированности потребностно-мотивационного компонента ЛК использовались результаты адаптированной методики «Потребность в достижениях» и экспертной оценки на основании листа наблюдения. На входном и итоговом контроле зафиксирована положительная динамика уровня сформированности потребностно-мотивационного компонента ЛК в экспериментальной группе (таблица 2).

Результаты входного и итогового контроля показали, что количество студентов в экспериментальной

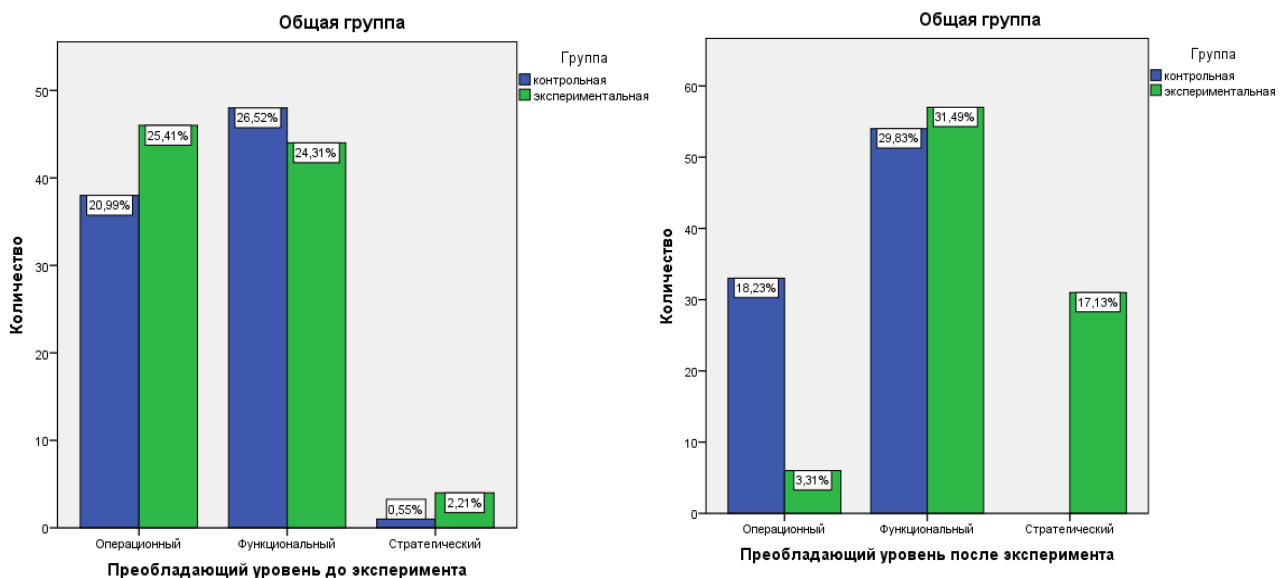


Рис. 1. Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по преобладающим уровням сформированности у них лидерской компетентности на входном и итоговом контроле

группе со стратегическим уровнем потребностно-мотивационного компонента ЛК на основании самооценки увеличилось на 11,7 %, на основании внешней оценки – на 21,3 %. Количество студентов с операционным уровнем ЛК согласно самооценке уменьшилось на 12,8 %, а согласно внешней оценке снизилось с 51,1 % до 7,4 %. Студентов с операционным уровнем ЛК потребностно-мотивационного компонента в экспериментальной группе стало в пять раз меньше, чем в контрольной. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что большинство студентов экспериментальной группы после внедрения методики находятся на функциональном и стратегическом уровнях ЛК, они понимают лидерство как значимую деятельность, позволяющую лично развиваться, расти духовно, стремятся к самопознанию, саморазвитию в определенном виде деятельности, хотят достичь высоких результатов в деле, которым занимаются.

В контрольной группе в рамках внешней оценки количество студентов с операционным уровнем ЛК уменьшилось на 6,9 %. Однако негативная тенденция отмечена в том, что студенты со стратегическим уровнем потребностно-мотивационного компонента ЛК отсутствуют. Это значит, что отсутствие педагогического воздействия по мотивированию обучающихся к лидерству в студенческом самоуправлении приводит к снижению либо потере интереса к лидерству, желанию взаимодействовать в команде для достижения коллективных целей.

В оценке сформированности когнитивного компонента ЛК использовались результаты компетентностно ориентированного теста «Лидерство в теории и практике» и экспертной оценки на основании листа наблюдения. На входном и итоговом контроле зафиксирована положительная динамика уровня сформированности когнитивного компонента ЛК в экспериментальной группе (таблица 3).

Таблица 1

Различия экспертной оценки и самооценки по компонентам на входном и итоговом контроле в общей, экспериментальной и контрольной группах

Пары «самооценка» и «экспертная оценка» по компонентам	Общая группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Z	p	Z	p	Z	p
Самооценка ПМК до Экспертная оценка ПМК до	-5,315	,000	-7,097	,000	-3,479	,001
Самооценка ПМК после Экспертная оценка ПМК после	-,973	,330	-4,131	,005	-4,025	,000
Самооценка КК до Экспертная оценка КК до	-2,941	,003	-6,783	,182	-2,753	,006
Самооценка КК после Экспертная оценка КК после	-4,116	,000	-6,337	,000	-1,941	,052
Самооценка ДПК до Экспертная оценка ДПК до	-7,060	,000	-8,087	,000	-6,057	,000
Самооценка ДПК после Экспертная оценка ДПК после	-,289	,773	-5,154	,000	-4,243	,000

*Z – статистика Уилкоксона; p – значимость.

Таблица 2

Динамика уровня сформированности потребностно-мотивационного компонента лидерской компетентности в экспериментальной группе за период эксперимента (в %)

Компонент ЛК	Уровни сформированности компонентов ЛК	В результате самооценки (тест «Потребность в достижениях»)				В результате внешней оценки (Лист наблюдения)			
		До		После		До		После	
		КГ*	ЭГ*	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Потребностно-мотивационный	операционный	18,4	18,1	19,5	5,3	44,8	51,1	37,9	7,4
	функциональный	79,3	76,6	78,2	77,7	51,8	39,3	62,1	61,7
	стратегический	2,3	5,3	2,3	17	3,4	9,6	–	30,9

* КГ, ЭГ – соответственно контрольная и экспериментальная группы.

Таблица 3

Динамика уровня сформированности когнитивного компонента лидерской компетентности в контрольной и экспериментальной группах за период эксперимента (в %)

Компонент ЛК	Уровни сформированности компонентов ЛК	По результатам объективного теста (КОТ «Лидерство в теории и практике»)				В результате внешней оценки (Лист наблюдения)			
		До		После		До		После	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Когнитивный	операционный	72,4	60,6	71,2	18,1	54	54,2	63,2	9,4
	функциональный	26,5	37,3	28,8	65,9	42,6	41,6	36,8	36
	стратегический	1,1	2,1	–	16	3,4	4,2	–	26,6

В опоре на експертную оценку когнитивного компонента ЛК можно заключить, что в экспериментальной группе студентов с операционным уровнем после внедрения методики стало почти в шесть раз меньше, во столько же раз выросло количество студентов со стратегическим уровнем когнитивного компонента ЛК. В экспериментальной группе наблюдается повышение показателей как по результатам экспертной оценки, так и по результатам объективного теста. В контрольной группе зафиксировано снижение показателей уровня сформированности когнитивного компонента ЛК – количество студентов со стратегическим уровнем когнитивного компонента отсутствует на итоговом контроле, снизилось количество студентов с функциональным уровнем когнитивного компонента ЛК наряду с повышением количества студентов с операционным уровнем когнитивного компонента ЛК на 9,2 %.

Динамика результатов компетентностно ориентированного теста (КОТ) «Лидерство в теории и практике» у респондентов контрольной и экспериментальной групп на начало и итог эксперимента отражена на основании расчета квартилей выборок (рис. 2).

Сравнение результатов теста на входном и итоговом контроле позволяет определить нижнюю и верхнюю квартиль значений. Так, в контрольной и экспериментальной группах на входном контроле нижняя квартиль равна 4, а верхняя – 18. После внедрения методики в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика значений квартилей, нижняя равна 5, а верхняя – 21, в то время как в контрольной группе произошло смещение верхней квартили вниз – до 16 пунктов. Данные теста подтверждают вывод о том, что отсутствие педагогического воздействия на когнитивный компонент в контрольной группе привело к снижению показателей уровня сформированности у обучающихся ЛК наряду со значительным ростом аналогичных показателей в экспериментальной группе.

В оценке сформированности деятельностно-практического компонента ЛК использовались результаты адаптированной методики «Я-лидер» и экспертной оценки на основании листа наблюдения. На входном и итоговом контроле зафиксирован скачок показателей уровня сформированности деятельностно-практического компонента ЛК в экспериментальной группе (таблица 4).

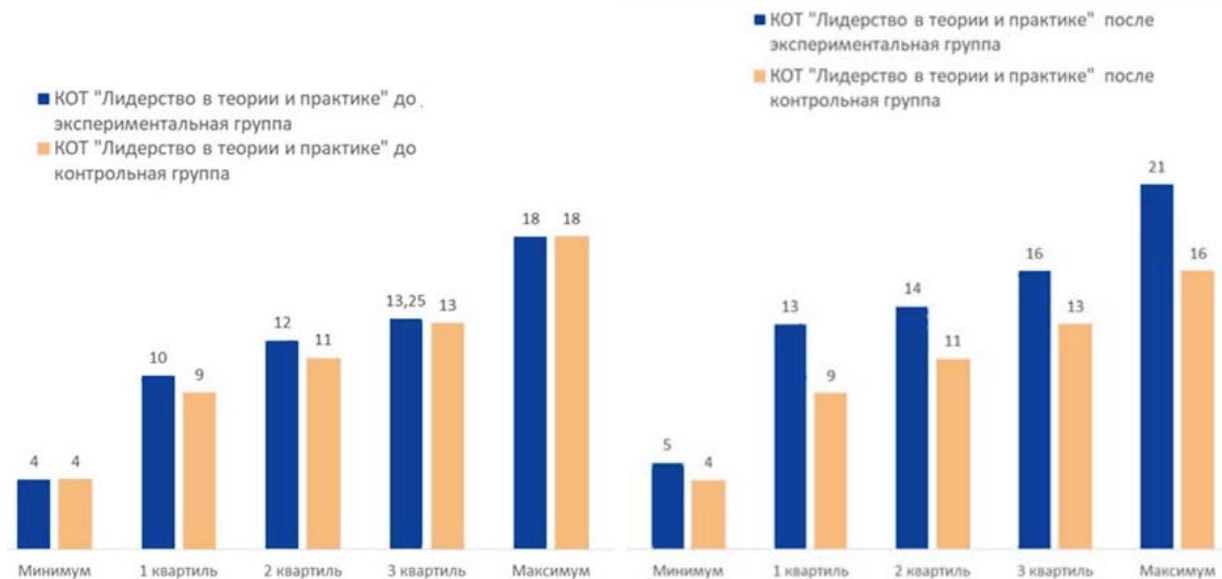


Рис. 2. Динамика результатов КОТ «Лидерство в теории и практике» у респондентов контрольной и экспериментальной групп на начало и итог эксперимента

Таблица 4

Динамика уровня сформированности деятельностно-практического компонента лидерской компетентности в контрольной и экспериментальной группах за период эксперимента (в %)

Компонент ЛК	Уровни сформированности компонентов ЛК	В результате самооценки (тест «Я-лидер»)				В результате внешней оценки (Лист наблюдения)			
		До		После		До		После	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Деятельностно-практический	операционный	20,7	29,8	26,4	12,8	50	53,1	35,1	4,3
	функциональный	63,3	44,7	64,4	54,2	49	48,9	64,9	50
	стратегический	16	14,9	9,2	33	1	4,2	–	45,7

На основании внешней оценки в экспериментальной группе количество студентов с операционным уровнем деятельностно-практического компонента уменьшилось в 12 раз наряду с ростом количества студентов со стратегическим уровнем в 10 раз. В результате самооценки студентов тенденция уменьшения количества студентов с операционным уровнем наряду с увеличением количества студентов со стратегическим уровнем деятельностно-практического компонента ЛК сохранилась, однако с меньшим скачком. Это свидетельствует о том, что в результате внедрения методики самым динамичным является деятельностно-практический компонент ЛК студентов.

В контрольной группе наблюдается положительная динамика. По результатам экспертной оценки количество обучающихся с операционным уровнем уменьшилось на 15 %, по результатам самооценки – на 6 %, произошел их переход на функциональный уровень. Однако сохраняется тенденция снижения количества обучающихся со стратегическим уровнем деятельностно-практического компонента ЛК ввиду отсутствия педагогического воздействия.

Для исследования взаимосвязей экспертной оценки и самооценки по уровням компонентов и их изменений в динамике до и после педагогического воздействия применялся непараметрический корреляционный анализ с оценкой коэффициента ранговой корреляции Спирмена (таблица 5, рис. 3).

Анализ полученных результатов показал сближение взаимосвязи между экспертной оценкой и самооценкой во всех группировках. Наиболее высокие показатели корреляции – в потребностно-мотивационном и деятельностно-практическом компонентах в экспериментальной группе.

Интерпретация полученных данных позволяет утверждать, что косвенным эффектом внедрения методики стала более адекватная самооценка участников самоуправления и оценка со стороны экспертов

в отношении сформированности у обучающихся ЛК. Утверждение о том, что в процессе внедрения методики самооценка и внешняя оценка по компонентам будут сближаться по значениям, можно считать верным.

Одним из предположений, требующих экспериментальной проверки, было утверждение, что в студенческом самоуправлении происходит ступенчатый переход обучающихся от ступени социальной пробы в лидерстве к ступени социальной практики и далее к ступени социального проектирования. Ступени соотносятся с уровнями сформированности ЛК у обучающихся. С помощью статистических методов мы проверили в экспериментальной группе, происходил ли переход ступенчатым образом (пошагово) или скачкообразно в опоре на данные о преобладающем уровне ЛК у студентов на входном и итоговом контроле (рис. 4).

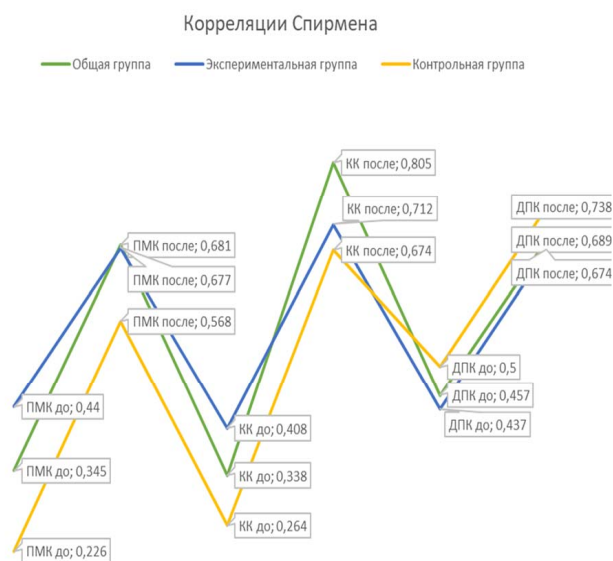


Рис. 3. Динамика взаимосвязей экспертной оценки и самооценки по уровням компонентов на входном и итоговом контроле

Динамика взаимосвязей по компонентам на входном и итоговом контроле в общей, экспериментальной и контрольной группах

Таблица 5

Пары «экспертная оценка» и «самооценка» по компонентам	Общая группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	ρ	α	ρ	α	ρ	α
Самооценка ПМК до Экспертная оценка ПМК до	,345	,000	,440	,000	,226	,036
Самооценка ПМК после Экспертная оценка ПМК после	,681	,000	,677	,000	,568	,000
Самооценка КК до Экспертная оценка КК до	,338	,000	,408	,000	,264	,014
Самооценка КК после Экспертная оценка КК после	,805	,000	,712	,000	,674	,000
Самооценка ДПК до Экспертная оценка ДПК до	,457	,000	,437	,000	,500	,000
Самооценка ДПК после Экспертная оценка ДПК после	,689	,000	,674	,000	,738	,000

*ρ – корреляции Спирмена; α – значимость.

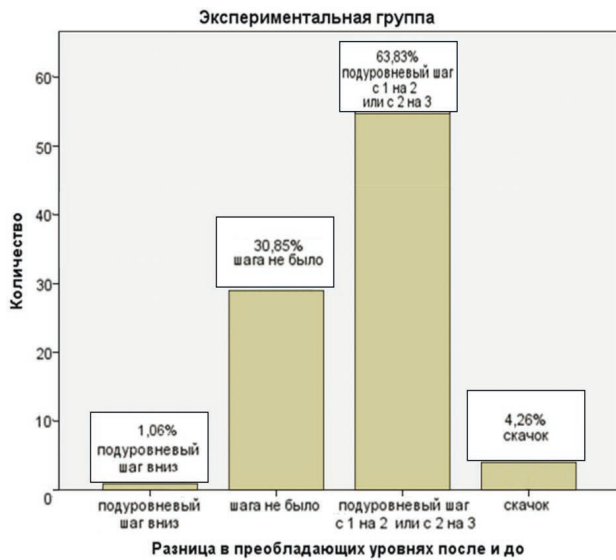


Рис. 4. Динамика пошаговых переходов студентов по уровням

Полученные данные указывают на то, что произошел ступенчатый переход участников самоуправления со ступени социальной пробы к ступени социальной практики (у 43,7 %) и со ступени социальной практики к ступени социального проектирования (у 21,3 %). Гипотезу о том, что происходит ступенчатый, а не скачкообразный переход участников самоуправления в лидерстве, можно считать достоверной.

Научная интерпретация полученных данных позволила обосновать вывод о характере влияния экспериментальных условий на динамику ФЛК у обучающихся. В опоре на межгрупповую схему сравнения выявлены различия в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента. В опоре на внутrigрупповую схему сравнения выявлена динамика

значений исследуемых переменных в каждой группе на входном и итоговом контроле.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что:

- методика является эффективной и позволяет позитивно воздействовать на все компоненты ЛК студентов;
- в процессе внедрения методики самооценка и внешняя оценка по компонентам сближаются по значениям;
- в процессе внедрения методики ФЛК у обучающихся происходит ступенчатый переход студентов на более высокий уровень ЛК.

Список использованных источников

1. Мозерова, М. Н. Сущность и структура лидерской компетентности студентов / М. Н. Мозерова // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2019. – № 1. – С. 28–33.
2. Торхова, А. В. Педагогическая стратегия формирования лидерской компетентности у студентов в современных социокультурных условиях / А. В. Торхова, М. Н. Мозерова // Высшая школа: проблемы и перспективы: сб. материалов XIV Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 29 нояб. 2019 г. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2019. – С. 170–172.
3. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.
4. Rickman, M. Learning to transform the world: key competencies in ESD in Issues and Trends in Education for Sustainable Development, UNESCO [Electronic resource] / M. Rickman – 2018. – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>. – Дата доступа: 14.04.2019.
5. Мозерова, М. Н. Модель формирования лидерской компетентности у обучающихся в условиях студенческого самоуправления / М. Н. Мозерова // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 7. – С. 65–74.

Аннотация

В статье описан контрольный этап опытно-экспериментальной работы по формированию лидерской компетентности у обучающихся в условиях студенческого самоуправления. Определена динамика преобладающего уровня лидерской компетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп. Проведен анализ результатов развития компонентов лидерской компетентности студентов на входном и итоговом контроле.

Abstract

The article describes the control stage of the experimental work on the formation of leadership competence among students in the conditions of student self-government. The dynamics of the prevailing level of leadership competence among students of the experimental and control groups is determined; the analysis of the results of the development of components of leadership competence of students at the entrance and final control is carried out.

Принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности

В. И. Козел,
заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники

Модернизация современного педагогического образования связана с повышением качества подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности и определением ее принципов. Анализ современных научных исследований показал, что в основном акцент делается на выявлении принципов профессиональной подготовки учителя (Э. В. Балакирева, О. Л. Жук, А. П. Тряпицина и др.) с позиций компетентностного подхода, таких как принципы открытости, вариативности, непрерывности, ориентации на перспективу и др.

В своем исследовании О. Л. Жук выделяет следующие принципы модернизации педагогического образования: эволюции и опоры на национальные традиции с учетом передового зарубежного опыта по подготовке педагогических кадров и современных образовательных тенденций и новаций; фундаментализации педагогического образования, обеспечивающей интеграцию педагогических вузов и профильных научных учреждений, подготовку научно-педагогических кадров, в том числе к инновационной деятельности; развивающего, опережающего характера педагогического образования на всех его уровнях; вариативности; усиления студентоцентрированного характера образовательного процесса и др. [1, с. 57].

Ученые Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников определяют принципы организации образовательного процесса в педагогическом вузе с позиций системного

и компетентностного подходов (адекватности и перспективности, фундаментальности и вариативности, стабильности и развития, повышения воспитательного потенциала образовательного процесса, создания и развития креативной образовательной среды, технологичности) [2]. Отмечая важность индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе, Л. В. Байбородова отмечает ряд принципов организации индивидуальной образовательной деятельности студента: личных и профессиональных перспектив, самосознания и самоуправления, проблемности, прогнозирования и проектирования индивидуальной образовательной деятельности, свободного, самостоятельного выбора студентами содержания и форм деятельности [3].

Н. М. Борытко обосновывает принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования, такие как рефлексивность, интерактивность и проактивность. В качестве цели подготовки педагога-воспитателя рассматривается становление его профессиональной позиции как субъекта воспитательной деятельности. В свою очередь субъектность педагога обеспечивается его готовностью к постоянному самосовершенствованию [4].

В работе И. Д. Демаковой, И. Ю. Шустовой раскрывается событийный принцип воспитания, в основе которого лежит ценностно-смысловое взаимодействие взрослых и детей. «Отношения создаются не по “вертикали”, когда позиция педагога возвышается над бытием ученика и регламентирует его деятельность, а по “горизонтالي”, когда учитель и ученик равноправны в своей человеческой сущности, обладают одинаковым правом на свободу и творческое самовыражение» [5].

Представленные принципы затрагивают организацию процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в целом и направлены на обеспечение их личностного развития и профессионального становления.

Однако, как показала практика, и сегодня в подготовке будущих педагогов преобладают подходы, направленные на узкопрофессиональное обучение, что приводит к унификации личности будущего специалиста, потере его индивидуальности, поскольку в сознании молодого человека формируется жесткий прагматизм в использовании полученных знаний. Утрачиваются универсальность и целостность – онтологические основы образованности человека, что препятствует развитию способностей, заложенных в человеке природой, их оптимальной реализации. По-прежнему не учитывается уровень духовно-нравственного развития обучающихся, поступивших на первый курс, не реализуется задача его повышения, не рассматриваются их характерологические особенности, жизненные приоритеты, определяющие в дальнейшем выбор стратегий взаимодействия с воспитанниками, успешность в педагогической деятельности. Не получает должного методического обеспечения воспитательная составляющая в образовательном процессе. Будущий педагог в образовательном процессе довольно редко обретает опыт духовных переживаний, открытости, убежденности в том, что его

поймут и поддержат, возможности неформального общения, анализа жизненно важных ситуаций, разрешения собственных внутренних противоречий.

Проведенный в 2016 г. анализ отчетов ответственных за воспитательную работу в Барановичском государственном университете показал, что доля студентов, участвующих в работе студенческих кружков (клубов, секций, студий, объединений), составляет в целом 15–20 %, а вовлеченных в студенческое самоуправление/волонтерскую деятельность/студенческие отряды – всего 2 %. Невысокий процент социально активных студентов и их суждения по поводу собственной нереализованности позволяют нам сделать вывод о несостоятельности большинства молодых специалистов-педагогов служить в дальнейшем полноценной социализации растущей личности, которая в современных условиях должна обладать способностью преобразовывать себя и окружающий мир [6].

Социальная активность участвующих в исследовании обучающихся университета первых и четвертых выпускных курсов в основном находится на критическом и потенциальном уровнях. Отсутствует динамика ее повышения от курса к курсу. В большинстве своем зафиксирован потенциальный (возможный) уровень сформированности социально значимых личностных качеств и способностей педагога (коммуникабельность, толерантность, социализированность). Будущие педагоги (а их две трети) частично осознают социальную значимость профессионально-педагогической деятельности, обладают профессионально значимыми социальными качествами, но очень редко их проявляют, так как выступают в мероприятиях в основном в роли пассивных наблюдателей. Все это является серьезным препятствием в формировании субъектной позиции будущего педагога-воспитателя и приводит к тому, что у многих педагогов-выпускников вузов отсутствует стойкое убеждение в значимости воспитательной деятельности, не сформирована целостная картина механизмов ее осуществления с учетом высокого темпа изменений в обществе.

Сложность феномена подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности как двуединого процесса (воспитание личности педагога и формирование у него компетентности воспитателя) требует изменений в рассмотрении подходов к определению самого понятия «воспитательная деятельность», ее содержания и управления подготовкой будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Метапредметный подход в обучении позволил нам рассмотреть воспитательную деятельность как метадеятельность, включающую метаумения (социальные умения) и метаспособности (экзистенциальные способности). Метаумения и метаспособности обеспечивают удовлетворение потребности в целостном чувстве собственного достоинства как энергоисточнике развития личности и лежат в основе конструктивного самоутверждения в межличностном взаимодействии. Преодоление внутренних противоречий рассматривается нами с позиций личностно ориентированного (дифференцированного) подхода, который

находит выражение в трансформации у будущих педагогов отрицательных стратегий в стратегию конструктивного самоутверждения. Компетентностный и потребностный подходы позволили описать готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности и содержательное наполнение ее составляющих. Формирование данной готовности требует эффективных способов управления, возможно, успешно реализованных в других сферах. Таким стал партисипативный подход [7]. Усвоение современных достижений в области антропологических знаний делает антропологический подход необходимым в обеспечении двуединства процесса подготовки.

Таким образом, теоретический анализ литературы и проведенная нами опытно-экспериментальная работа способствовали выявлению комплекса принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, имеющих общее предназначение и объединенных единой целью формирования готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности. Данные принципы являются фундаментальными при создании условий формирования структурных компонентов готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности (потребностно-мотивационного, эмоционально-волевого, когнитивного, операционно-деятельностного, оценочно-рефлексивного).

В рамках нашего исследования мы определяем комплекс принципов, позволяющих оптимизировать процессы:

- обеспечения целостности чувства собственного достоинства, повышения уровня духовно-нравственного развития, разрешения будущими педагогами внутренних противоречий;
- управления подготовкой будущего педагога к воспитательной деятельности, что дает возможность укрепить образовательный ресурс за счет расширения образовательного пространства и интеграции субъектов образовательного процесса, вовлечения их в социально значимую и инновационную деятельность и предоставить возможность формирования субъектной позиции каждому будущему педагогу.

Более подробно рассмотрим принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Принцип целостного взгляда на природу человека. Предусматривает восприятие субъектов образовательного процесса как личностей со всеми их потребностями, мотивами, целями, переживаниями, которые они испытывают в процессе образовательной деятельности.

Принцип обеспечения целостности чувства собственного достоинства. Так было установлено ранее, что целостный характер чувство собственного достоинства приобретает при развитии у будущих педагогов ответственности, адекватной самооценки, умения инициировать общение, способности ощущать ценность бытия, противостоять попыткам манипулировать собой, оказывать самоподдержку в сложных жизненных ситуациях (при понижении самооценки), быть независимым от чужих мнений, открытым опыту (у обучающихся со стратегией самоподавления). В работе с субъектами стратегии доминирования

необходимо уделять внимание развитию способности видеть сильные и слабые стороны в себе и других людях, чувство личной ответственности, корректности в отношениях с людьми, преодолению ограниченности представлений о другом человеке, развитию восприятия другого человека как носителя высокодуховного и творческого потенциала. Главным в работе с обучающимися в целом является знание достоинств человеческой природы и достоинств собственной личности, обогащение их аксиосферы, чувства личной ответственности за свой образ жизни, поведение перед обществом и самим собой, способность обучающегося поддерживать ценность собственного «Я» без снижения ценности «Я» другого, укрепление метаумений (социальных умений) и метаспособностей (экзистенциальных способностей) [8].

Принцип трансформации отрицательных стратегий (доминирования и самоподавления) в стратегию конструктивного самоутверждения. Реализуется посредством выявления у будущих педагогов преобладающей стратегии самоутверждения (*этапы первичного восприятия и взаимодействия, диагностический*), предусматривает планирование личностного роста и оказание поддержки в составлении индивидуальной программы по саморазвитию (*прогностический этап*), включение в социально значимую деятельность (волонтерскую и проектную), саморазвитие, направленные на укрепление чувства собственного достоинства, совершение профессиональных проб, решение производственных кейсов.

Содержание деятельности зависит от преобладающей стратегии самоутверждения и характерологических проявлений будущих педагогов (*деятельностный этап*). Необходимо развитие социальных умений уверенного поведения у будущих педагогов, отдающих предпочтение стратегии самоподавления, укрепление их социального статуса, социального оптимизма, адекватное выражение лидерских способностей будущими педагогами, отдающими предпочтение стратегии доминирования, развитие у них социальных чувств, корректности в отношениях с людьми. Также необходима позитивная реконструкция позиции доминирующей личности будущих педагогов в отношениях с людьми, осознание ценности собственной личности будущими педагогами, отдающими предпочтение стратегии самоподавления, осмысление будущими педагогами, отдающими предпочтение стратегии конструктивного самоутверждения, нового опыта, важного для дальнейшего продуктивного взаимодействия с социумом (*результативно-рефлексивный этап*) [8].

Принцип усиления горизонтальных связей. Развитие личности будущего педагога – итог коллективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в социально-образовательном пространстве. Именно поэтому важно преодоление «сегментной» структуры образовательной деятельности на основе широкой профессиональной кооперации для достижения интегративных метапредметных результатов в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности. В этом отношении горизонтальные связи

являются преградой для обособления участников образовательного процесса. Установление горизонтальных связей с иными субъектами образовательного процесса является для каждого из членов коллектива определенным стимулом для самосовершенствования.

Принцип управленческой синергии. Предусматривает достижение более высокого эффекта от сложения сил в результате координации равнонаправленных действий (к примеру, проектная деятельность предполагает привлечение максимального числа социальных партнеров). Каждый уровень управления принимает управленческое решение в рамках своей компетенции и последовательно осуществляет функции управления при минимальных затратах (финансовых, временных, физических, умственных) для реализации целей. При этом есть возможность поиска альтернативных решений и выбора лучшего, участия в создании инноваций, возможность почувствовать себя частью коллектива, осознания того, что твое мнение важно и является вкладом в общее дело. При этом присутствуют уважение и учет интересов участников соглашения, заинтересованность договаривающихся сторон об участии в договорных отношениях, равноправие и доверие сторон, невмешательство во внутренние дела друг друга, добровольность принятия обязательств на основе взаимного согласования и др.

Принцип вариативности и инвариантности. Программы практик и преподаваемых дисциплин предполагают инвариантную и вариативную части: первая состоит из определенного минимума заданий, обязательного для выполнения студентами, а вторая предусматривает участие студентов в форме волонтерства и проектной деятельности при выполнении проектно-инициативных программ структурных подразделений кафедр и ее социальных партнеров и т. д. Участие будущих педагогов в вариативной части программ является показателем их социальной активности и зрелости и отражает их мотивацию на освоение педагогической деятельности.

Принцип совершения социальных и профессиональных проб, решения производственных кейсов, предоставленных социальными партнерами, как основы проектной деятельности и студенческих инициатив. Реализуется вне осуществления производственных практик, позволяет приобретать дополнительно опыт воспитательной деятельности на различных инновационных стажировочных площадках (в работе «Кабинета ресурсного обеспечения противодействия насилию над несовершеннолетними и торговли людьми», интеллектуально-творческих объединений «Студенческая мастерская инноваций», «Школьная мастерская инноваций»), развивать способность к инновационной деятельности, обеспечивающей опережающий характер образования.

Принцип самостоятельности и оперативности. Гарантирует каждому будущему педагогу право выбора проекта, подпрограммы, мероприятия, акции или отказа от участия в силу невозможности или нежелания самореализации в конкретном направлении. В соответствии с данным принципом будущему

педагогу предоставляется возможность выбора стажировочной площадки для совершения социальной и профессиональной пробы и т. п.

Принцип успешности. Направлен на достижение будущим педагогом личностной успешности (внутренней) и успешности в профессионально-педагогической деятельности (внешней). Достижение успешности мы связываем с приобретением позитивного субъектного опыта в процессе участия в подпрограммах, выполнении проектов, волонтерской деятельности, саморазвитии, постижении антропологического знания.

Принцип интеграции формального, неформального, информального подходов в образовании. Основой интеграции является саморазвитие, участие будущих педагогов в социально значимой деятельности, руководстве проектной деятельностью и реализацией инициатив школьниками как в период прохождения учебных и производственных практик, так и вне практик, в волонтерской деятельности. Предполагает возможность решения социально-образовательных проблем, признание успешных результатов труда экспертным сообществом; использование хобби, которое позволяет принести конкретную пользу обществу; общение и поиск единомышленников; раскрытие творческого потенциала, своей уникальности, ощущение реальной ответственности за свои идеи и решения, возможность самореализации и самоутверждения.

Принцип сознательности, активности, самодетельности и творчества обучающихся. Только понимая и осознавая необходимость проводимых перемен в поведении, активно помогая их осуществлению, желая и стремясь их ускорить и реализовать, проявляя творческий подход к решению проблем профессионального становления, можно говорить об успешности и результативности процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности, о превращении их из объектов в субъекты педагогической деятельности.

Принцип диагностируемости. Предполагает установление обратной связи на основе мониторинга: разработку и внедрение разнообразного диагностического инструментария, позволяющего определять качество удовлетворения у будущих педагогов социальных потребностей, формирования комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций (критериально-оценочная база продуктов педагогической деятельности будущих пе-

дагогов); системную работу по осуществлению программы мониторинга уровня подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности (Дневник саморазвития будущего педагога-воспитателя [9]).

Представленный комплекс принципов подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности акцентирует внимание на проблемных аспектах сложнейшей части профессиональной подготовки, такой как формирование компетентности педагога-воспитателя, и не противоречит, а, наоборот, обогащает ее общую стратегию.

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Байбородова, Л. В. Принципы организации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 20–26.
3. Байбородова, Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35–41.
4. Борытко, Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко // Известия ВГПУ. Педагогические науки. – 2012. – № 11(75). – С. 41–45.
5. Демакова, И. Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-kak-vozpitateľ-znachimye-harakteristiki-vozpitateľnoy-deyatelnosti-printsip-so-bytiynosti-v-vozpitanii/viewer>. – Дата доступа: 07.10.2021.
6. Козел, В. И. Краудсорсинговая технология – средство повышения эффективности управления подготовкой будущих учителей к воспитательной деятельности / В. И. Козел // Народная асвета. – 2017. – № 3. – С. 10–16.
7. Козел, В. И. Партисипативный подход в системе подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности / В. И. Козел // Адукацыя і выхаванне. – 2017. – № 6. – С. 55–62.
8. Козел, В. И. Формирование готовности личности к конструктивному самоутверждению: учеб.-метод. пособие / В. И. Козел; под ред. К. В. Гавриловец. – Барановичи: РИО БарГУ, 2009. – 240 с.
9. Дневник саморазвития будущего педагога-воспитателя: практ. рук. / В. И. Козел // М-во образования Респ. Беларусь, Баранов. гос. ун-т. – Барановичи: БарГУ, 2019. – 118 с.

Аннотация

В статье отражены принципы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности: целостного взгляда на природу человека, обеспечения целостности чувства собственного достоинства, трансформации отрицательных стратегий (доминирования и самоподавления) в стратегию конструктивного самоутверждения, укрепления горизонтальных связей; управленческой синергии; вариативности и инвариантности; решения производственных кейсов и совершения социальных и профессиональных проб; самостоятельности и оперативности; успешности; сознательности, активности, самодетельности и творчества; диагностируемости.

Abstract

The article reflects the principles of preparing future teachers for educational activities, such as a holistic view of human nature, ensuring the integrity of self-esteem, transforming negative strategies (domination and self-suppression) into a strategy of constructive self-affirmation, strengthening horizontal ties, management synergy, variability and invariance, solving production cases and performing social and professional skills, independence and efficiency, success, consciousness, activity, initiative and creativity, diagnostic ability.

Пространство творческого развития и саморазвития как средство формирования творческой личности будущего учителя

Л. П. Гимпель,
доцент кафедры педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент,
Минский государственный лингвистический
университет

Новые реалии современного мира, происходящие изменения приоритетов и социального заказа общества настоятельно требуют корректировки задач в системе образования, ориентируют на поиск новых подходов к организации процесса обучения. Современному обществу нужен высококомпетентный специалист, способный творчески мыслить, «рождать» оригинальные идеи, принимать нестандартные решения, у которого доминирует потребность в постоянном профессиональном и личностном самосовершенствовании, самореализации, в том числе на самом высоком творческом уровне. Такого уровня специалисты – важнейший капитал любого государства. Основу педагогической деятельности должно составить целенаправленное и продуктивное управление становлением творческой личности с целью ее подготовки к выполнению всех социальных функций и ролей.

Творческая личность будущего учителя – это интегральная характеристика субъекта учебно-исследовательской деятельности в совокупности его мотивационно-творческой направленности, творческих способностей, творческой активности и творческого потенциала, обеспечивающих овладение способами творческой учебной деятельности и готовность к созданию творческой личности обучающегося средствами педагогического процесса. Формирование творческой личности будущего учителя мы трактуем как специально организованный и управляемый процесс включения студента в творческую учебно-исследовательскую деятельность, конечной целью которого является становление будущего учителя как творческой личности. Это процесс и результат постоянно осуществляемого выбора моделей поведения познающим педагогическую действительность субъектом, ориентированного на творческую самореализацию в избранной профессии [1].

Учет многомерной целостности творческой личности будущего учителя, сопряженный с пониманием личности как открытой системы, приводит к необходимости исследования образовательного пространства современного университета. Именно в процессе освоения студентом пространства и времени происходит формирование у него свойств и качеств творческой личности, становление его как субъекта учебной и будущей профессиональной деятельности.

Формирование творческой личности будущего учителя требует создания особого образовательного пространства, пространства творческого развития и саморазвития (ПТРС), понимаемого нами как система влияний, которые устанавливаются между его субъектами в процессе профессионально ориентированной учебно-исследовательской деятельности и сопровождающих ее отношений, базирующихся на творческом освоении конструируемого пространства. ПТРС строится с учетом внутренних ресурсов его субъектов и специально создаваемых внешних условий. Студент в этом процессе выступает одновременно и как объект влияний пространства, и как непосредственный субъект его создания и совершенствования, созидая при этом и пространство, и творца в себе [1].

Образовательное пространство современного вуза многомерно. Мы ограничиваем его рамками общепедагогической подготовки.

Ведущие характеристики ПТРС представлены на рисунке. Рассмотрим их сущность:

- направленность на развитие способностей, свойств и качеств творческой личности, профессиональное саморазвитие, инновационность педагогической деятельности, творческую самореализацию в профессии должна найти отражение в цели каждого учебного занятия, его содержания, быть в эпицентре использования способов и средств организации учебного познания. ПТРС требует усиления элементов

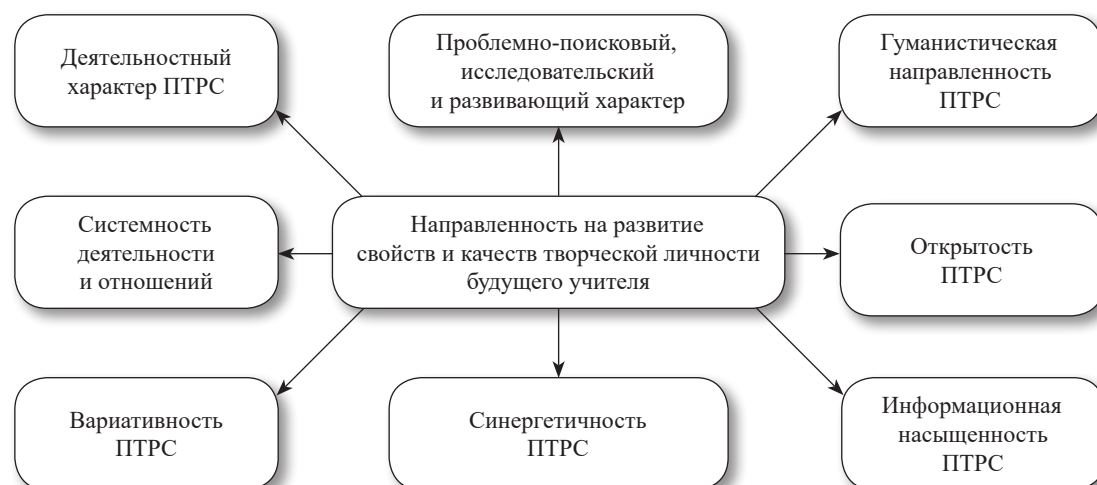


Рис. Ведущие характеристики ПТРС будущего учителя

творчества на всех этапах организации учебной деятельности;

- деятельностный характер взаимодействия субъектов ПТРС предполагает доминирование форм, способов, приемов творческой деятельности, изменение функций преподавателя: переход от назидательно-поучающего стиля взаимодействия к педагогической поддержке, педагогическому сопровождению;

- гуманистическая направленность деятельности и отношений, обеспечивающая достижение результата. Гуманистически ориентированным пространство становится, если является пространством сотрудничества и сотворчества, насыщено творческими учебными заданиями, дискуссиями, проектами, где создана благоприятная эмоционально-психологическая атмосфера, преобладает субъектность взаимоотношений;

- системность как способ организации жизнедеятельности объединяет все виды влияний на студента, обеспечивающие его творческое развитие и саморазвитие, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования;

- проблемно-поисковый, исследовательский и развивающий характер пространства означает развитие всех сфер личности студента, построение учебной деятельности согласно принципам развивающего обучения: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; системный, преобразующий характер работы над учебным материалом; осознание студентом процесса учения; целенаправленная и систематическая работа по развитию всех обучающихся независимо от уровня их подготовки [2];

- открытость предполагает активное взаимодействие с внешней средой, гибкую иерархию структурных элементов системы, высокую разрешающую способность взаимодействия ПТРС с другими системами, чувствительность к прогрессивному новому, готовность к самоизменению;

- вариативность выражается в системном использовании «всеера» разноуровневых творческих учебных заданий, в многообразии источников информации, разнообразии видов деятельности и способов их реализации, подвижности учебных программ и структуры учебного процесса, в возможности «примерить» на себя различные функции и роли субъектов профессиональной деятельности;

- синергетичность – саморазвитие и самоорганизация пространства через взаимодействие субъектов, которые изменяют, конструируют, перезагружают и достраивают его. В деятельности педагога это связано с необходимостью мгновенно и адекватно реагировать на возникающие в процессе обучения непредвиденные ситуации; в режиме учебного времени педагог обязан продуктивно решать бесчисленное множество разных по уровню сложности педагогических задач. И даже с учетом всего спонтанно возникающего на учебном занятии педагог ответственен за реализацию всех поставленных целей;

- информационная насыщенность ПТРС как объединение и рациональное использование всех циркулирующих в вузе потоков информации.

В структуре ПТРС мы выделяем ряд малых пространств: предметно-деятельностное, информационно-образовательное, проблемно-ситуативное, профессионального становления, культурно-образовательное, инновационно-творческое, личностное пространство студента.

В основу выделения данных малых пространств и установления иерархии между ними положена степень их влияния на процесс формирования творческой личности будущего учителя. Основанием для определения структуры ПТРС в целом, выяснения иерархической соподчиненности малых пространств в нем стали результаты проведенного пилотажного исследования, в котором в период с 2011 по 2021 г. приняли участие 340 студентов второго курса и 270 студентов

пятого курса после завершения производственной (преддипломной) практики. Студентам были представлены характеристики всех малых пространств и поставлена задача определить степень их влияния на процесс формирования студента как творческой личности и место (ранг) каждого из них данному критерию. Результаты опроса студентов второго и пятого курсов имели отличительную особенность: пространству профессионального становления пятикурсники отдали второе место, а второкурсники – шестое, что вполне объяснимо.

Предметно-деятельностное пространство представляет собой совокупность способов и средств активного взаимодействия студентов с учебной средой. А. Н. Леонтьев рассматривает деятельность как систему процедурных правил, принципов и приемов, которые составляют содержание деятельности, ее стратегию и тактику и являются основообразующим элементом учебного процесса в профессиональном образовании. В качестве аксиомы принято то, что деятельность является основой развития личности, а творческая деятельность – основой развития творческой личности. Основным видом деятельности студентов является учебно-исследовательская [3].

В формате общепедагогической подготовки предметно-деятельностное пространство мы соотносим с изучением студентами педагогических дисциплин, их научно-исследовательской деятельностью и всеми видами педагогической практики.

Согласно типовым учебным планам, на педагогических факультетах (английского, немецкого, французского и испанского языков) Минского государственного лингвистического университета изучаются такие педагогические дисциплины, как «История педагогики», «Педагогика», «Методология педагогического исследования», «Современные технологии воспитания», и спецкурсы по педагогике, в том числе разработанный нами спецкурс «Формирование творческой личности будущего педагога».

Использование широкой палитры форм, видов и средств научно-учебно-исследовательской деятельности, помимо реализации задачи накопления и систематизации знаний и умений, обеспечивает формирование у студентов целого спектра свойств и качеств творческой личности: оригинальности мышления, рефлексивных и обобщенных умений, способности к переносу знаний в новую ситуацию, самостоятельности, активности, инициативности, ответственности и т. д.

Информационно-образовательное пространство трактуется как многообразие циркулирующих в образовательном процессе информационных потоков различной природы и содержательной направленности, способных удовлетворить актуальную потребность субъектов в познании в контексте индивидуально-информационного запроса и оказывающих на них формирующее влияние.

Залогом успешной деятельности человека выступают отбор необходимой информации и владение ей. Обучение, являясь одним из социокультурных путей удовлетворения потребности человека в обновлении информации, определяется исследователями как целенаправленное информационное взаимодействие педагогов и учащихся [4], как информационное взаимодействие индивида со средой обитания, присвоение им в этой среде различных информационных смыслов, а также конструирование новых [5].

В условиях перехода к информационному обществу учреждения высшего образования должны обеспечить формирование будущего специалиста, обладающего не только профессиональной компетентностью и высокими духовно-нравственными ценностями, но и способностью к творческому освоению постоянно обновляющихся информационных потоков. Важнейшая задача преподавателя педагогического вуза заключается в том, чтобы научить будущего учителя работать с информацией: выделять главное и второстепенное, осуществлять ее смысловую и структурно-логическую обработку, овладевать приемами ее осмысления, усвоения и применения. В условиях ПТРС работа с учебной информацией может быть представлена как творческий процесс по ее переработке и использованию для решения педагогических задач самого высокого уровня сложности и проблемности.

Проблемно-ситуативное пространство. «Инстинкт проблематизации» дан человеку изначально. Именно проблемный характер бытия становится движущей силой развития личности. Уровень проблематизации обучения указывает на особое качественное состояние целостного педагогического процесса: проблемы какого уровня сложности доступны для решения ученикам и преподавателям. Уровень проблематизации обучения выступает как качественная характеристика педагогического процесса [6].

По утверждению А. М. Матюшкина, мышление начинается тогда, когда возникает проблема, препятствие, противоречие (А. М. Матюшкин, 1972). Вслед за А. С. Запесоцким, Т. А. Ильиной, И. Я. Лернером, А. М. Матюшкиным, М. И. Махмутовым, В. Оконем, В. В. Селивановым мы рассматриваем проблемное обучение в качестве наиболее продуктивного способа развития всех познавательных процессов творческой личности, «провоцирующих» ученика мыслить творчески, масштабно, оригинально, нестандартно.

Проблемное обучение представляет собой особую дидактическую систему, основанную на определенном понимании логико-психологических закономерностей развития мышления и творческих способностей. «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, представленного системой проблемных ситуаций-задач различного уровня сложности, в процессе решения которых обучающиеся в совместной

деятельности с учителем и под его руководством овладевают новыми знаниями и способами действия, а через это у них формируются творческие способности» [7, с. 49].

Л. А. Волчегурский рассматривает проблемное обучение как систему оптимального управления познавательной, творческой, теоретической и практической деятельностью обучающихся, основанную на определенном понимании закономерностей процесса мышления и условия усвоения знаний, развития творческих способностей [8, с. 22].

Задачей преподавателя вуза в плоскости проблемно-ситуативного пространства является систематическое и педагогически целесообразное создание проблемных ситуаций-задач, управление их решением, поощрение неординарных идей, подходов к решению. Реализация данной задачи стимулирует «запуск механизма» творческого развития студента.

Инновационно-творческое пространство означает интеграцию и рассмотрение двух процессов (инновационного и творческого) как единого целого, так как эти два процесса содержательно и процессуально опосредуют друг друга. Это требование и особенность современной ситуации. Без включения студента в творческую учебно-исследовательскую деятельность трудно рассчитывать на инновационность его педагогической деятельности.

Инновационность в образовании предполагает создание творческой атмосферы, культивирование интереса в педагогическом сообществе к инициативам и новшествам, создание условий для педагогического творчества и нововведений, внедрение перспективных нововведений в реально действующие образовательные системы [9].

Р. Н. Юсуфбекова выделяет в образовании три блока инноваций: I – создание нового в формате новизны, критериев новизны, готовности к освоению и использованию нового, этапов создания нового;

II – восприятие, освоение и оценка нового; III – применение нового, изучение закономерностей и вариантов внедрения новшеств (Р. Н. Юсуфбекова, 1991). Описание каждого из блоков дается в категориях нового. В то же время категория нового, новизны составляет содержательную основу творчества.

И. Ш. Галеевой [10] создана классификация педагогических инноваций (таблица).

Очевидной представляется релевантность инновационной деятельности и педагогического творчества: в приведенных выше классификационных признаках описание инноваций осуществляется в категориях творчества. Творчество и педагогическая инноватика базируются на одной содержательной основе – новизне процесса и результата деятельности. При этом инновационность профессиональной деятельности обеспечивается при условии, что в процессе вузовской подготовки студент будет сформирован как творческая личность, смыслом жизни которой выступает стремление к созиданию, обновлению, новизне.

Пространство профессионального развития в вузе включает субъекты пространства, систему непрерывного образования и многоплановые виды деятельности. В нашем представлении пространство профессионального становления – это специально организованная совокупность взаимосвязанных учебно-исследовательских и профессиональных структур, обеспечивающая формирование творческой личности будущего учителя. Не умаляя значение других, в качестве важнейшей характеристики пространства профессионального становления мы выделяем его развивающий характер.

Формирование творческой личности будущего учителя в развивающемся пространстве профессионального становления обусловлено тремя факторами: возрастными особенностями студентов, системой организации профессиональной подготовки в вузе,

Таблица

Классификация педагогических инноваций (по И. Ш. Галеевой)

Порядок инноваций	Основные классификационные признаки
Инновации нулевого порядка	регенерирование первоначальных свойств системы (воспроизводство традиционной педагогической системы или ее элемента)
Инновации первого порядка	характеризуются количественными изменениями в системе при неизменном ее качестве
Инновации второго порядка	перегруппировка элементов системы и организационные изменения (новая комбинация известных педагогических приемов и средств, изменение последовательности, правил использования и др.)
Инновации третьего порядка	адаптационные изменения педагогической системы в новых условиях без выхода за пределы старой модели образования
Инновации четвертого порядка	содержат новый вариант решения (качественные изменения отдельных компонентов педагогической системы, обеспечивающие определенное расширение ее функциональных возможностей)
Инновации пятого порядка	инициируют создание педагогических систем «нового поколения» (изменение всех или большинства первоначальных свойств системы)
Инновации шестого порядка	создание педагогических систем «нового вида» с качественным изменением функциональных свойств системы при сохранении системообразующего функционального принципа
Инновации седьмого порядка	коренное изменение образовательных систем, изменение принципов функционирования системы, появление новых педагогических систем

ведущей деятельностью. Для каждой стадии профессионального становления характерна определенная ведущая деятельность. При этом следует учитывать влияние других видов деятельности, определяющих продуктивность развития творческой личности, и помнить, что многоплановость деятельности значимо обогащает творческую личность.

Пространство профессионального становления представлено различными видами производственной практики: первая учебная педагогическая, вторая педагогическая и производственная (преддипломная). Педагогическая практика направлена на освоение будущими учителями содержания профессиональной подготовки посредством прохождения всех видов практик, обеспечивает их личностное становление, самоутверждение и самореализацию.

В процессе педагогической практики начинает складываться «образ Я» студента как субъекта профессиональной деятельности. Интенсивность его формирования в значительной степени определяется мерой ориентации учебно-воспитательного процесса в учебном заведении на анализ ситуаций, имитирующих реальную профессиональную деятельность. Формирование профессиональных представлений, образов-эталонов, идеалов наиболее эффективно осуществляется в совместной деятельности, через личностное общение в период всех видов педагогической практики, так как это способствует развитию у студента отношения к себе как представителю данной профессии, субъекту деятельности.

Критерием завершенности профессионального становления является наличие у студента устойчивой направленности на педагогическую деятельность, положительного отношения к себе как ее субъекту, овладение предметными и психолого-педагогическими знаниями и умениями, сформированность личностных и профессиональных качеств.

Для успешной профессиональной деятельности в период практики необходимы рефлексия и условия, при которых у студента появляется потребность в самоопределении себя как субъекта профессиональной деятельности. Рефлексия позволяет критически осмыслить содержание и методы собственной деятельности, благодаря чему студент учится выходить за пределы полной поглощенности непосредственной деятельностью, осознавать возникающие проблемы в широком контексте окружающего мира.

Культурно-образовательное взаимодействие преподавателя и студента выступает важнейшим условием формирования творческой личности студента. Взаимодействие субъектов деятельности предполагает их активное общение. В педагогическом взаимодействии транслируются ценностные, гностические и эмоциональные характеристики, установочные и поведенческие модели. Результатом разнопланового общения

студентов можно считать формирование у них представлений о себе, своих возможностях, о будущей профессии, что является предпосылкой развития способностей и качеств творческой личности.

А. Д. Карнышев при анализе ведущих механизмов, обеспечивающих единство деятельности и общения, в качестве основного механизма выделяет сотрудничество учителя и ученика и определяет его как «оптимальное общение в процессе учебной деятельности, направленное на самоактуализацию и самосовершенствование» [11].

Детерминантами, определяющими *личностное пространство человека*, являются статус субъектов деятельности, национально-этнические признаки, гендерные различия, возраст, ментальность и культура, характер взаимоотношения партнеров, экстравертность/интравертность и другие личностные характеристики, индивидуально-типологические особенности и референтность взаимодействующих субъектов, доверие к другим. Личностное пространство представлено пространственным (дистанция, место расположения партнеров, персональное пространство каждого), физическим (вещи, квартира), индивидуальным (психические свойства и особенности, личный стиль), эмоционально-волевым (настроение, желания), ролевым (выбор профессии, статус), морально-нравственным (личные свободы и права, мировоззрение) и когнитивным (знания) компонентами [12].

Являясь показателем статуса, социального положения, уровня развития человека, личностное пространство способствует сохранению гармонии человека с самим собой и окружающим миром. Человек стремится установить и закрепить границы своего личностного пространства, что возможно благодаря его способности к рефлексии, активному творческому созиданию и преобразованию себя и мира и мира в себе.

Личностное пространство студента в нашем понимании – сложное интегрированное образование, обеспечивающее неприкосновенность личности, сохранение ее идентичности, возможность самовыражения, защиту от манипуляций и негативного воздействия других лиц. Личностное пространство студента – это пространство его творчества при условии создания ситуаций выбора индивидуальных образовательных траекторий для каждого из субъектов образовательного процесса и при соблюдении целостности самого образовательного пространства [1].

Гарантом образовательного пространства, формирующего творческую личность будущего учителя, трансформирующего его в пространство творческого развития и саморазвития студента, становится *проектное управление обучением*. Социальным механизмом проектного управления обучением выступает такой уровень управленческой культуры, который способен обеспечить атмосферу сотрудничества,

сотворчества, успешности деятельности и самореализацию личности на всех этапах проектного управления – от постановки целей и задач до получения результата посредством включения студентов в творческую познавательную деятельность. Проектное управление преобразует образовательное пространство в пространство творчества и созидания.

В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную действительность. Студент обретает возможность конструировать себя на основе знаний, опыта, способностей и возможностей. В процессе проектирования у субъекта происходит формирование критериальной основы, необходимой для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в проблемных ситуациях. Деятельностное проектирование обеспечивает процессуальность творческой деятельности, где цель и средства ее достижения постоянно уточняются по ходу проектирования. Оно становится для субъекта деятельностью по созиданию необходимой ему личности.

Проектирование пространства творческого развития и саморазвития рассматривается нами в единстве с освоением данного пространства студентом. Цель такого проектирования детерминирована содержанием общепедагогической подготовки, а поиск средств осуществляется в соответствии с поставленной задачей, сформулированной проблемой.

Таким образом, ПТРС является продуктивным средством формирования творческой личности будущего учителя при условии, что:

- оно строится с учетом внутренних ресурсов его субъектов и специально создаваемых педагогом условий;
- в нем реализуются все ведущие характеристики ПТРС;
- имеет место интеграция малых пространств (информационно-образовательного, предметно-деятельностного, проблемно-ситуативного, профессионального становления, культурно-образовательного, инновационно-творческого, личностного);

- студент в структуре ПТРС выступает одновременно и как объект влияний пространства, и как субъект его создания и совершенствования, созидая при этом не только пространство, но и творца в себе.

Список использованных источников

1. Гимпель, Л. П. Формирование творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки: теоретический аспект: монография / Л. П. Гимпель. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 419 с.
2. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 395 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303 с.
4. Новикова, В. А. Информационное образовательное пространство вуза как фактор формирования информационной профессиональной культуры будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Новикова; Рязан. гос. пед. ун-т. – Рязань, 2009. – 200 с.
5. Беликова, С. С. Образовательное пространство вуза: состояние и социокультурный потенциал формирования творческой способности специалиста: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / С. С. Беликова. – Новочеркасск, 2009. – 189 с.
6. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
7. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 358 с.
8. Волчегурский, Л. А. Внедрение необходимо и реально / Л. А. Волчегурский // Вестник высшей школы. – 1976. – № 10. – С. 20–23.
9. Тряпицина, А. П. Инновационные процессы в образовании / А. П. Тряпицина. – М.: Современник, 1997. – 158 с.
10. Галеева, И. Ш. Педагогическая инноватика [Электронный ресурс] / И. Ш. Галеева. – Режим доступа: <http://net/prezentatsii/pedagogika/Pedagogicheskie-innovatsii/001-Pedagogicheskaja-innovatika.html>. – Дата доступа: 19.09.2021.
11. Карнышев, А. Д. Очерки социальной психологии / А. Д. Карнышев. – Иркутск: ИГУ, 1998. – 325 с.
12. Мозговая, Н. Н. Представления студентов о личностном пространстве. Характеристика и анализ / Н. Н. Мозговая. – LAP LAMBERT: Academic Publishing & Co.KG, 2012. – 140 с.

Аннотация

В статье на основании авторской интерпретации понятий «творческая личность будущего учителя», «формирование творческой личности будущего учителя» обоснованы сущность, ведущие характеристики и структура пространства творческого развития и саморазвития (ПТРС). Показано, что ПТРС, интегрируя в себе ряд малых пространств (предметно-деятельностное, информационно-образовательное, проблемно-ситуативное, профессионального становления, культурно-образовательное, инновационно-творческое и личностное пространство студента) обеспечивает формирование творческой личности будущего учителя.

Abstract

In the article on the basis of the author's interpretation of the terms «creative personality of a future teacher», «formation of the creative personality of a future teacher» the main characteristics and the structure of the space of creative development and self-development are given. It's shown that the space of creative development and self-development as integration of smaller spaces (subject-acting, informative-educational, problematic-situational, cultural-educational, innovative-creative, personal and the space of professional growth) ensures the formation of the creative personality of a future teacher.

Університет и государство: новый поворот к философии образования К. Ясперса

М. Г. Волнистая,
профессор кафедры философии и методологии
университетского образования,
кандидат социологических наук, доцент,
Республиканский институт высшей школы

Сегодня необходимо осуществить поворот к замечательной идее университета К. Ясперса, рассматривавшего университет как одну из ведущих институциональных форм социальности, которую принимает духовная жизнь общества на определенных этапах своего многовекторного развития. Необходимость поворота университетского образования к философии К. Ясперса, без сомнения, продиктована сложными изменениями и катаклизмами, происходящими в условиях кризиса образовательной парадигмы, трансформаций образовательной среды под влиянием информационных технологий и полной беспомощности классических принципов преподавания в новой образовательной коммуникации, падения социального статуса преподавательской профессии в мире, проявления цивилизационного разлома в глобальном мире. Все эти риски требуют для своего разрешения в первую очередь поиска новых адаптивных организационных форм для «человекоразмерных» систем, какой является система образования.

В последнее время среди ряда публикаций по проблемам глобального развития университетского образования, методологии организации и функционирования высшей школы в новых условиях пандемии

появились достаточно печальные констатации философского измерения университета в эпоху метамодерна. Иллюстрацией является точка зрения модного среди студенческой молодежи философа и блогера Жюли Реше, которая окончила бакалаврскую и магистерскую программы по философии в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко, изучала культурологию и политологию в Национальном университете Киево-Могилянской академии и психологию в Оксфордском университете: «Современный университет теперь больше напоминает сообщество... И поскольку социальность первична, то последнее, что исчезнет, – как раз университет как сообщество, специфическая сформированная форма “со-бытия” с другими, которая нацелена на обмен знаниями... Открытые университеты и площадки для обучения, которые сейчас появляются, “пародируют” традиционный университет, а он, в свою очередь, пытается бороться за свои права. Происходит ситуация, где ненастоящие университеты, в которых происходит ненастоящее обучение, предлагают навязать свои дипломы, представить себя как правильную форму получения знаний» [1]. С другой стороны, она же утверждает, что «...будущее все же будет за опровержением университета и выходом университета за свои рамки. Причем социальность, создаваемая в университетах в разных формах, обязательно сохранится» [1].

К такому же мнению пришли в своем эссе «Заметки о метамодернизме» голландский философ Робин ван ден Аккер и его коллега – норвежский теоретик медиа Тимотеус Вермулен. Они утверждают, что социальность, т. е. наша потребность друг в друге, потребность в коммуникации, будет сохраняться всегда. Именно поэтому открытые платформы с участием университетского образования, Интернет, который соединяет людей в процессе коммуникации, приобретают все большее значение. Университет будущего, по их мнению, сохранится именно в форме социальности вкупе с критическим мышлением, от которого социум уже не может отказаться [2]. Новый университет, считают эти авторы, – фактически мертвый университет – антиуниверситет, который противоречит своей изначальной сути, но, тем не менее, в такой форме он продолжает существовать.

В ответ на подобные мнения о социальности университета как институции не лишним будет вспомнить взгляды и принципы классика философии образования К. Ясперса, о которых мы иногда забываем и даже игнорируем в процессе поиска методологических подходов, в том числе при подготовке некоторых норм и предписаний, рекомендаций, направленных на оптимизацию деятельности системы университетского образования в новых условиях.

В парадигме постнеклассической рациональности академика В. С. Степина есть понятие «человекоразмерная система» [3]. Это уже методологический императив в реализации идеи и целей устойчивого развития для системы социального взаимодействия «университет – общество – государство». Университеты в силу способности формировать новую соци-

альность на каждом этапе технологического развития общества могут стать во главе поиска таких методов и институциональных форм, что способно привести к единству и консенсусу в глобальном обществе, а могут стать социальным механизмом интеграционного взаимодействия между всеми социальными институтами: социальным индивидом и государством, университетом и гражданским обществом.

К. Ясперс обращал внимание на то, что «университет существует благодаря государству. Его существование политически зависимо. Он может жить только там, где и как того хочет государство. Государство делает университет возможным и защищает его» [4].

Расширяется профессиональное поле экспертных точек зрения о том, что в условиях пандемии и экономических кризисов необходимо возродить духовные, а не только рациональные основы человеческого выбора, мотивации социального действия и социального поведения, выбора, где присутствуют прежде всего гуманистические ценности и принципы «органической солидарности» (Э. Дюркгейм) и взаимопомощи. Об этом уже заявляют в СМИ известные политики, государственные служащие, философы, экономисты, правоведы и политологи, научные эксперты глобальных проектов, направленных прежде всего на профилактику и предупреждение современных трансграничных угроз [5]. Интеграция социального действия сегодня крайне необходима в поиске единства фундаментальных основ социальной жизни и культуры, определения единой линии политики и экономики, экологии и культуры потребления и использования природных ресурсов.

Университетское образование в подготовке кадрового потенциала и интеллектуальной элиты XXI в. уже направлено на разработку и применение единых методологических подходов в системе принятия решений и формирования профессионального консенсуса по вопросу разработки и экспертиз методов и средств обеспечения безопасного образа жизни для своих граждан в новых социальных и экономических, политических реалиях усложнившейся жизни и ее новой социальности. К. Ясперс в работе «Идея университета» подчеркивал: «Испытывая на себе общественное и государственное влияние, университет преобразуется. Под множественностью его образов сохраняется, однако, вечная идея собственно духовности, которая здесь должна найти свое осуществление» [4].

В этом контексте заслуживают внимания попытки научного описания и объяснения сущности национального государства, однако в большинстве своем они всегда сводились к конструированию идеалов или поиску абсолютных истин. Иногда некоторые концепты о государстве, вплетенные в идеологические учения, становились даже оправданием цветных революций и социальных потрясений.

Следует заметить, что с позиций философии, социологии, политологии, геополитики отсутствует не только междисциплинарное, но и внутреннее единство взглядов и понимания сущности функций государства в системе социального взаимодействия

в условиях информационного общества. В таких случаях требуется выход на метауровень теоретического знания. В частности, известно, что знания истории мало, чтобы судить о существующем государстве, а исторические аналогии могут иметь незначительную ценность. Поскольку социальные события повторяются только в аналогичной форме, невозможно определить хотя бы с некоторой достоверностью будущее историческое событие. Тогда логичным представляется отход в исследовании государства методами социальных наук или, по крайней мере, их усиление привнесенными теоретическими законами и закономерностями, подтверждаемыми в социальной среде. В современном понимании государство является сложной социальной системой. В данном контексте «сложность» означает принадлежность к классу уникальных целенаправленных систем, слабо предсказуемых в поведении. Любая социальная система является сложной и «человекомерной». Поэтому для построения современной философии и теории социального взаимодействия в системе «государство – университет – общество» правомерно использование методологии системного подхода, в частности, общей теории систем, характерной чертой которой является междисциплинарный характер [6]. Государство можно рассматривать как объект, обладающий свойствами универсального класса систем, подклассов сложных систем и социальных систем, а также своими уникальными свойствами, отличающими его от любых других систем.

Функциональная адаптация социальной системы в реальности формализуется через систему принятия решений на уровне институтов государственного управления инновационными процессами. Как нам представляется, адаптация социальной системы формализуется и в социальной практике через разнобразную инфраструктуру социальных механизмов, которые могут быть направлены на выбор стратегических целей совместной предметной деятельности, на определение методов их достижения в процессе самоорганизации. В условиях информационного общества и глобальной экономики знаний такой инфраструктурой инновационного социально-культурного пространства XXI в. являются именно университеты.

Современный университет стал одним из важнейших учреждений инновационного обновления общества нового века. Это уникальное культурное и образовательное учреждение, созданное за всю историю человечества и выдержавшее испытание временем не одно столетие. Его структура за длительный период претерпела многие сложные изменения.

Предпринимательские, исследовательские и цифровые университеты в реализации своей социально-культурной миссии перед обществом сегодня призваны выполнять важную задачу формирования новых социальных и культурных практик. Они связаны с поиском и разработкой новых форм воспроизводительной деятельности, проведением исследований и созданием инновационных производств, подготовкой новых организационных решений, которые бы способствовали консолидации общества и государства

вокруг проблем обеспечения безопасности проживания, снижения социальных, экономических, экологических и трансграничных рисков.

Университеты как учреждения и структуры гражданского общества слабо изучены и мало исследованы современным социологическим знанием в данном ракурсе. По нашему мнению, их можно рассматривать в качестве специальной инфраструктуры организационного обеспечения процессов реализации стратегии устойчивого развития Республики Беларусь как молодого государства. Разнообразные модели университетов можно рассматривать как особый технологический слой социальной организации, осуществляющий взаимодействие с основными секторами жизнеобеспечения общества как социальной системы.

Университеты участвуют в формировании структур гражданского общества и являются организационной основой для формирования определенного типа социального поведения субъектов социальной системы, основанного на определенном содержании общественной культуры организации процессов жизнедеятельности. Теория устойчивого развития социально-экономических систем рассматривает структуры гражданского общества как технологическое ядро, предметным содержанием которых является не только образовательная и научно-исследовательская, но и социально-экономическая деятельность [7]. Но эти структуры не ставят перед собой задачу извлечения прибыли, их целевое предназначение – решение общественных проблем образования, культуры, развития науки, в том числе экологических.

Процессы формирования структур гражданского общества находятся в настоящее время в центре внимания не только социологов и философов образования, но и политологов и экономистов. Являясь уникальными учреждениями интеграции образования, науки и производства, университеты всегда участвовали в реализации востребованных временем инновационных социальных проектов и развитии региональных экономических моделей, инновационных механизмов создания новых рабочих мест, направленных на обеспечение устойчивого социально-культурного развития социума.

Университет как социальный механизм, участвуя в структуре регионального развития с позиций междисциплинарных теорий, практически реализует адаптивность социальной системы к глобальным вызовам информационного общества современности. Свойство адаптивности выражается в способности социальной системой удерживать существенные переменные в границах, обеспечивающих жизненные условия ее существования. У. Р. Эшби определяет в качестве адаптивного поведения системы (в условиях постоянно изменяющихся факторов внешней среды) такое поведение, которое обеспечит стабильность некоторым внутренним переменным [8]. Такими переменными, описывающими качественное состояние социума, могут быть индикаторы качества жизни, средняя продолжительность жизни, демографические и экологические индикаторы, индикаторы состоя-

ния рынка труда, индикаторы рынка интеллектуальной собственности, индикаторы интеллектуального и технологического потенциала общества, индикаторы человеческого капитала, многочисленные рейтинги университетов. Речь идет о всех тех показателях и индикаторах, с помощью которых в теории социальных измерений определяется устойчивая динамика процессов развития общества. Государство может и должно создавать условия для существования и совершенствования структур гражданского общества, «конструктивных» с точки зрения субъекта государственной власти, не вмешиваясь в процесс их самоуправления. По определению это и есть одна из основных функций государства.

Несмотря на присутствующую долю скептицизма у теоретиков и практиков, проблема создания обновленной и дополненной достижениями системного подхода специализированной науки о государстве приобретает особую актуальность в наше время. Общественные науки накрывает новая политико-идеологическая волна, поднятая сторонниками глобализма. Главным препятствием на пути реализации своих идеалов – нового миропорядка, глобального рынка, унифицированных стандартов, прозрачных границ, стирания национальных отличий и т. п. – глобалисты видят государство.

В какие бы гуманные одежды общечеловеческих ценностей, гражданского общества, прав человека, свободы и демократии не облачались эти идеалы, истинной целью субъектов глобализма является «слабое» государство, не препятствующее извлечению сверхприбылей.

В то же время справиться с политическими, социальными, экологическими, техногенными и многими иными проблемами современности в интересах общества может только «сильное» государство во взаимодействии с такими же «сильными» государствами. Поэтому будущее – в сохранении и совершенствовании государства, способного создавать условия, необходимые для сохранения и совершенствования своих граждан, условия для системы эффективного социального взаимодействия самого государства, университета и гражданского общества, условия для реализации социальных, экономических и инновационных проектов, направленных на повышение уровня жизни и формирование в новом образовательном и воспитательном пространстве университета социально ответственных граждан – выпускников университетов. Еще раз процитируем К. Ясперса: «Государство дает права и средства для жизни университета, необходимые, с одной стороны, для осуществления исследований, чтобы могло иметь место представительное и созерцательное познание, с другой – для того, чтобы профессии общества могли найти здесь свою духовную пищу, а также возможность образования, воспитания и научного познания, в которых они практически нуждаются. Таким образом, университет во всех смыслах служит государству и обществу» [4].

Если исходить из такого понимания будущего, то идея совершенствующегося общества (по Арис-

тотелю), облаченного в форму системы социального взаимодействия университета общества и государства, представляется ничем не хуже идей системоразрушающего либерализма, застывшего традиционализма, корпоративного социализма и т. п. Ведь идея эффективного, трансформирующегося в изменяющейся среде государства и университета, в отличие от прочих, базируется не на метафизическом мировоззрении, доктринерстве или вере, а на диалектике и системном подходе к социальным явлениям.

Список использованных источников

1. *Реше, Ж.* Социальность университета [Электронный ресурс] / Ж. Реше. – Режим доступа: <https://postnauka.ru/video/155951>.
2. *Вермюлен, Т.* Заметки о метамодернизме [Электронный ресурс] / Т. Вермюлен, Р. Аккер ван ден. – 2015. – Режим доступа: <http://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism/>.

3. *Степин, В. С.* История и философия науки: учеб. для аспирантов и соискателей ученой степени канд. наук / В. С. Степин. – М.: Акад. проект, 2011.

4. *Ясперс, К.* Идея университета / К. Ясперс; пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. пер. О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.

5. Владимир Путин выступил на Валдайском форуме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2021/10/21/reg-ufo/vladimir-putin-vystupil-na-valdajskom-forume>.

6. Управление: государство, политика, безопасность: монография / М. В. Ильин [и др.]. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005.

7. *Кузнецов, О. Л.* Начала теории устойчивого развития социоприродных систем / О. Л. Кузнецов, Б. Е. Большаков // Вестник Международного университета «Дубна». – 2001. – № 1(4). – С. 5–24.

8. *Эшби, У. Р.* Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения / У. Р. Эшби. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1962. – 397 с.

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые аспекты и подходы в рамках философии образования к проблеме социального взаимодействия университетского образования с обществом и государством. Автор статьи считает, что современные глобальные риски, факторы пандемии и происходящие трансформации архитектуры высшей школы как социального института требуют от философии образования новой рефлексии проблем университетского образования, актуализируя в современном контексте событий идею К. Ясперса о роли университета в развитии форм духовной жизни общества и цивилизации.

Abstract

The article examines some aspects and approaches within the philosophy of education to the problem of social interaction of university education with society and the state. The author of the article believes that modern global risks, pandemic factors and the ongoing transformations of the architectonics of higher education as a social institution require a new reflection of the problems of university education from the philosophy of education, updating in the modern context of events K. Jaspers’ idea about the role of the university in the development of forms of spiritual life of society and civilization.

**ГУО «Республиканский институт высшей школы»
Редакционно-издательский центр предлагает**



Т. А. Турлак

ЛОГИКА

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по юридическим специальностям

В учебном пособии представлены основные разделы логики. Приводятся упражнения для закрепления учебного материала, логические задачи, тесты, вопросы для проверки знаний, список основной и дополнительной литературы. Подготовлено на основе курса (в конспективном, тезисном изложении), прочитанного студентам дневного и заочного отделений, изучающим правовые науки.

Предназначено для студентов специальности «Правоведение».

ISBN 978-985-586-484-5

Цена 8 руб. 69 коп.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

Современные избирательные системы: теоретические подходы и методологические аспекты

И. В. Котляров,

доктор социологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки Республики Беларусь,
академик Российской академии социальных наук;

А. В. Гавриков,

магистр социологических наук,
младший научный сотрудник,
Институт социологии НАН Беларуси

Выбирать и быть избранным – право гражданина любого государства. Выборы на всех уровнях общественной жизни являются одним из важнейших событий государства, одним из системообразующих процессов развития политических систем. Они связаны прежде всего с распределением и перераспределением властных полномочий, с воздействием широких народных масс на развитие представительной демократии. Благодаря выборам реализуются политические права и свободы граждан, повышается их влияние на формирование политических институтов, процессы выработки политических решений и общественное мнение.

Выборы являются важнейшей формой осуществления народовластия, в определенной степени его гарантией и предпосылкой. Благодаря им народ имеет возможность на регулярной основе через легальные процедуры корректировать деятельность политических сил. В результате выборов происходит отбор элит, их состав меняется в соответствии с пожеланиями народных масс [1–3].

Методологическая сторона избирательных процессов представлена избирательной процедурой, включающей мероприятия различных социальных структур по организации избирательной кампании, под которой понимаются действия непосредственных участников выборов: выдвижение кандидатов, разработка предвыборных программ, агитация и другие формы работы с электоратом. Особую роль в избирательном процессе играют совершенные системы как важнейший механизм совершенствования современных обществ, своеобразный показатель степени развития политических систем, их свободы и открытости, порядочности и справедливости [1–3].

Проблема изучения избирательных систем достаточно актуальна. В прошлом году состоялись выборы в Соединенных Штатах Америки, по результатам которых американская избирательная система подверглась резкой критике. В текущем году пройдут выборы в Российской Федерации, Кыргызской Республике, Федеративной Республике Германии. Однако исследований и публикаций по вопросам избирательной системы явно недостаточно как в нашей стране, так и за рубежом.

В Беларуси следует выделить работы одного из разработчиков Избирательного кодекса Республики Беларусь, депутата Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь трех созывов, профессора И. В. Котлярова, который опубликовал более 30 материалов по избирательным системам в монографиях и научных пособиях по политологии, социологии и идеологии [1; 2]. В России следует выделить исследования известных ученых Р. А. Алексеева и Г. В. Голосова [3–5]. За рубежом достаточно популярны работы Р. Таагеперы и М. Шугарта, М. Уоллестайна и др. [6; 7]. Однако этого мало для понимания смысла и сущности современных избирательных систем.

Избирательная система как важный механизм совершенствования современного общества

Создание условий, необходимых для справедливо-го выявления волеизъявления народа, обеспечивается прежде всего избирательным законодательством. Право граждан быть избранными в органы государственной власти и избирать представителей этих органов реализуется в строго заданной последовательности. Основные процедуры избрания основных органов государственной власти, как правило, отражены в конституциях государств, избирательных кодексах и других законах. В них определен порядок выдвижения

кандидатов в структуры государственной власти, статус избирателей, форма избрания и др.

В современном обществе имеется достаточно много механизмов, способствующих решению сложных общественных процессов, детерминирующих изменения политических аспектов в важнейших сферах человеческой жизнедеятельности, в обеспечении высокого уровня человеческого развития. Особую роль в этом процессе играют избирательные системы, в политическом пространстве которых при непосредственном участии широких народных масс формируются важнейшие параметры современного бытия.

Однако «результаты выборов зависят не только от народного волеизъявления, но и от правил, – убеждены известные американские политологи Р. Таагепера и М. Шугарт. – Идет ли речь о единственном “месте” президента или о многих местах в общегосударственных и местных законодательных собраниях, правила распределения мест, применяемые в разных странах – или даже в разных частях одной страны – различны» [6].

Традиционно выделяют определения избирательных систем в широком и узком смыслах. В широком смысле они понимаются как комплекс общественных отношений и правовых норм, регулирующих порядок предоставления избирательных прав и проведения выборов, важнейшая задача которых – формирование органов государственной власти или наделение должностных лиц соответственными полномочиями, как совокупность взаимозависимых и логических функциональных элементов и общественных процессов, связанных с выборами, детерминирующих их проведение. В узком смысле избирательную систему понимают как способ подсчета голосов избирателей для распределения мест в органах государственной власти, получения депутатских мандатов в зависимости от результатов голосования избирателей или других уполномоченных лиц.

Избирательные системы являются важнейшим элементом современных политических систем. Они не существуют в изоляции, а выступают частью широкого комплекса политических институтов. С одной стороны, избирательные системы устанавливают правила формирования органов государственной власти, с другой – оказывают непосредственное влияние на электоральные процессы. Основными задачами избирательной системы являются обеспечение свободного волеизъявления народа при формировании институтов государственной власти, проведение избирательной кампании в строгом соответствии с законодательством, определение наиболее достойных претендентов на избираемые должности, информирование граждан о результатах выборов.

Избирательные системы имеют ряд важных функций. Главная функция любой избирательной системы заключается в организации голосования таким образом, чтобы граждане не только признали их справедливость, но и согласились подчиняться новой власти, уважать ее авторитет при решении общественно зна-

чимых проблем, выполнении обязанностей, разрешении конфликтов и т. д.

Таким образом, избирательные системы устанавливают правила формирования законодательных и представительных структур государства, создают условия для справедливого представительства различных социальных групп в органах власти, оказывают влияние на электоральный процесс, формируя системы сдержек и противовесов, например, против коррупции, использования административного ресурса, чрезмерной концентрации власти в руках одной политической силы.

Особый интерес представляет структура избирательных систем как упорядоченных в единое целое составных частей, направленных на реализацию поставленных задач и выражающих стремление граждан к свободе, справедливости и равенству через реализацию права, через справедливые и честные, демократические и прозрачные выборы. Компоненты избирательных систем представляют собой внутренне согласованные и целостные подсистемы, которые обеспечивают степень их влияния на политическую систему общества, на социально-политическую ситуацию в стране, на избрание кандидатов, поддержанных народом. Различные элементы избирательных систем существенно влияют на степень свободы и демократии, на уровень партийной фрагментации, на возможность соревновательности и открытости выборов, на деятельность политических организаций и рядовых граждан, на сменяемость элит, а также на уровень и качество жизни людей, обеспечение их прав и свобод [1–5].

Субъектами избирательной системы являются следующие политические акторы:

- граждане, которые реализуют свои основные права – избирать (активное избирательное право) и быть избранными (пассивное избирательное право);
- электорат, под которым понимаются сторонники определенной политической силы, организации или партии, избиратели, голосующие на выборах за конкретную политическую структуру;
- специализированные общественно-политические организации – партии, политические блоки, общественно-политические движения, которые могут участвовать в предвыборной гонке. Среди них особое место занимают политические партии как коллективные субъекты избирательных кампаний;
- кандидаты на выборную должность, т. е. лица, прошедшие соответствующую процедуру регистрации. Они обладают равными правами и обязанностями, принимают активное участие в избирательном процессе, определенное количество из них по результатам выборов становятся депутатами [1; 2; 6; 7].

Ресурсы развития избирательных систем бывают традиционными (финансы, кадры, участие граждан в избирательных процессах, информация) и нетрадиционными (образование и культура, социология и идеология). Важнейшим ресурсом избирательных систем является социология. Она дает информацию

для размышления и конкретных действий как политикам, так и журналистам и кандидатам во власть. Субъекты избирательной системы должны уметь на основе социологических данных анализировать и интерпретировать социальную, демографическую, политическую, экономическую, культурную, духовно-религиозную информацию для решения профессиональных задач, для самостоятельной разработки методического инструментария и организации, проведения и мониторинга избирательных кампаний [1–4; 6; 7].

Избирательные системы современности: сравнительный анализ

Исследование избирательных систем и их классификация в современном мире представляют огромный интерес как для политиков и исследователей, так и для рядовых граждан. В методологическом плане важно выявить отличительные черты избирательных систем, их положительные и отрицательные стороны, выделить те системы, которые наиболее адекватно отражают потребности и интересы граждан на современном этапе развития общества.

Формирование избирательных систем тесно связано с появлением представительных институтов нового типа: парламента в Англии и Генеральных штатов во Франции. Развитие систем представительных органов привело к современным избирательным системам, основанным на двух типах представительства: английском и французском.

Для английского типа избирательной парламентской системы характерен консерватизм. Такая система предельно персонализирована: избиратели знают, за кого голосуют и какую партию кандидат представляет. Победа кандидата определяется по специализированной шкале: неважно, сколько процентов избирателей проголосовало за него, лишь бы их было больше, чем у конкурента [6–8].

Для избирательной системы французского типа характерны систематизация, упорядочение и унификация правил выборов, введение единообразия в выборные процедуры в округах, самой процедуре уделяется особенное внимание, четкий подсчет голосов. Количество депутатов в выборном органе должно быть строго пропорционально числу голосов избирателей. Конечным результатом развития этого типа проведения выборов и подсчета голосов стала пропорциональная избирательная система [6–9].

Без ясного понимания английской и французской разновидностей избирательных систем трудно дать правильную классификацию их современных типов. Идеальной модели избирательной системы не существует. В мире используется более ста разновидностей избирательных систем [1; 6–9].

В настоящее время имеются два основных типа избирательных систем: мажоритарная и пропорциональная.

Исторически первой избирательной системой была мажоритарная. В основе ее лежит принцип большинства. Для избрания депутатом или на любую

другую должность кандидат должен получить большинство голосов избирателей в избирательном округе (при выборах в парламент) или в масштабе всей страны (на президентских выборах). Применительно к парламентским выборам вся страна делится на примерно равные по числу избирателей округа, причем от каждого округа обычно избирается, как правило, один депутат. Отрицательная сторона этой избирательной системы заключается в том, что она по своей сути несправедлива и неспособна обеспечить адекватное представительство в выборном органе интересов всех избирателей при подведении итогов выборов. Кроме того, она не стимулирует развитие многопартийной системы.

Самой популярной является мажоритарная система относительного большинства. Это самая простая избирательная система, при которой избранным считается тот кандидат, который получил наибольшее число голосов, т. е. больше, чем любой из его соперников. (используется принцип «first past the post», т. е. «победитель – первый, пришедший к финишу») [1; 6–9].

Типичный пример – избирательная система Великобритании (парламентская республика), где выборы проходят по одномандатным округам по мажоритарной системе. На парламентских выборах страна поделена на 659 округов: 529 – в Англии, 72 – в Шотландии, 40 – в Уэльсе, 18 – в Северной Ирландии. Каждый округ избирает одного члена парламента, каждый избиратель получает в руки один бюллетень. Для победы достаточно простого большинства голосов зарегистрированных избирателей, даже минимальный перевес обеспечивает кандидату парламентский мандат [1; 6–9].

Весьма специфическая избирательная система существует в США. Со времени основания государства в XVIII в. по настоящее время электоральное представительство основывается на концепции территориальных единиц и субъединиц. Граждане США всегда рассматривали суверенность народа в пространственном смысле, начиная с истории создания американской Конституции в качестве соединяющего звена между суверенными штатами и заканчивая внутри самих штатов приданием большого значения автономности графств и муниципальных правительств или «самоуправлению». В Конституции не прописаны детали проведения выборов, но в штатах применяются различные способы выборов по одномандатным, многомандатным округам, выборы по непартийному принципу. Но одномандатные округа являются примером для проведения выборов на всех уровнях – федеральном, на уровне штатов, местном, так как мажоритарная система достаточно эффективна и позволяет небольшим, географически компактным общинам посылать своих представителей в более крупные законодательные собрания [9].

Сторонники мажоритарной системы относительного большинства убеждены, что она имеет ряд преимуществ по сравнению с другими. Самой сильной ее стороной является непосредственная связь между избранным кандидатом и гражданами избирательного округа. Избирателям предоставляется ясный выбор

между кандидатами во власть. Принцип, положенный в основу мажоритарной системы, прост и понятен каждому избирателю:

- лично он имеет один голос, а победит тот кандидат, который наберет простое большинство голосов;
- система универсальна, так как позволяет избирать как отдельных высокостоящих политиков (президента, губернатора, мэра), так и коллективные органы государственной власти или местного самоуправления (парламент страны, муниципалитет города);
- выдвигаются и конкурируют конкретные кандидаты, избиратель может учитывать не только их партийную принадлежность (или ее отсутствие), политические программы, приверженность идейной доктрине, но и личные качества, профессиональную пригодность, репутацию, соответствие нравственным критериям и убеждениям избирателя;
- могут участвовать и побеждать представители небольших партий и беспартийные независимые кандидаты, а не только представители крупных политических партий;
- депутаты, избранные по одномандатным мажоритарным округам, не зависят от политических партий и их лидеров, так как получили мандат непосредственно от народа. Это позволяет соблюдать принцип народовластия – источник власти являются избиратели, а не партийные структуры. Избранный представитель гораздо ближе к своим избирателям, они знают, за кого конкретно голосуют [1; 2; 6; 9].

Самым большим недостатком мажоритарной системы относительного большинства является то, что в результате выборов теряется огромное количество голосов, поданных за других кандидатов. Это, как показывает практика многих стран с данной избирательной системой, до 70 % в каждом округе. Избиратели, проголосовавшие за проигравших кандидатов, не будут представлены в парламенте. Практически всегда оказывается, что кандидат или победившая партия представляют меньшинство, а не большинство избирателей. Политическая партия, получившая большинство мест в парламенте, редко имеет большинство голосов избирателей в целом по стране. В этих системах широко представлены крупные и авторитетные партии и недостаточно представлены или вообще не представлены более мелкие политические структуры. Связь между депутатами и избирателями округа – слабый аргумент в пользу мажоритарной системы относительного большинства, так как депутат не способен в парламенте представлять интересы всех проживающих в его округе избирателей. Кроме того, появляется реальная возможность преобладания региональных (местных) интересов над общенациональными. К тому же в данном случае падает качество избранных депутатов, так как избиратели чаще всего голосуют за тех людей, которых хорошо знают. А это учителя, врачи, работники торговли и общественного питания, которые не скоро станут настоящими профессионалами парламентской деятельности [1; 6–9].

Мажоритарная система абсолютного большинства предусматривает, что для избрания необходимо получить 50 % плюс один голос от общего числа голосов. При этом количество голосов может быть разным: от общего числа зарегистрированных избирателей; от общего числа поданных голосов; от общего числа поданных действительных голосов. При данной системе, как правило, устанавливается нижний порог участия избирателей в голосовании. Если он не достигнут, выборы считаются несостоявшимися. Достоинство данной системы по сравнению с системой относительного большинства заключается в том, что избранными считаются кандидаты, поддержанные действительно большинством избирателей. Но сохраняется проблема, когда пропадают голоса, поданные против победивших кандидатов. Когда избирается президент, для которого избирательным округом является вся страна, это не имеет принципиального значения. Но когда страна разбита на большое количество избирательных округов и в каждом из них избирается отдельный депутат, а результаты выборов определяются раздельно, то может оказаться, что политическая партия, набравшая по стране большинство голосов, получит меньшинство мест в парламенте. Интересен в этом отношении пример французских выборов 1958 г., когда Французская коммунистическая партия, собрав в первом туре наибольшее число голосов (18,9 %), получила в Национальном собрании всего 10 мест. Союз за новую республику, собрав в первом туре меньше голосов – 17,6 %, получил 189 мест, т. е. в 19 раз больше.

У мажоритарной системы абсолютного большинства есть еще один существенный недостаток – частая нерезультативность. Причем она тем более вероятна, чем больше политическая конкуренция. Речь идет о случаях, когда ни один из кандидатов не получит большинства голосов. Для того чтобы преодолеть неэффективность голосования по мажоритарной системе абсолютного большинства, имеются различные способы. Один из них – второй тур или повторное голосование, при котором баллотируются не все кандидаты, участвующие в первом туре. Мажоритарные системы абсолютного большинства громоздки и затратны, они провоцируют необычные комбинации. Примером могут быть выборы президента Российской Федерации 1996 г. В первом туре ни один из кандидатов не набрал абсолютного большинства. Александр Лебедь, критиковавший Бориса Ельцина, во втором туре призвал своих избирателей отдать голоса во втором туре ему, чтобы он не победил лидера коммунистов Геннадия Зюганова [4; 5].

Для того чтобы преодолеть недостатки мажоритарной избирательной системы, был использован пропорциональный принцип для распределения мест в представительных органах. Впервые пропорциональная система была введена в Бельгии в 1899 г. Основная идея этой системы состоит в том, что места в представительных органах распределяются

пропорционально общему числу голосов, поданных за определенную политическую структуру. Предполагается, что избиратель голосует не за отдельную личность, а за партию, избирательный блок или объединение. Преимуществом пропорциональной системы является более полный и справедливый учет мнения граждан, так как политические партии, преодолевшие электоральный барьер, обязательно войдут в парламент. Кроме того, она содействует консолидации избирателей, так как в данном случае люди идентифицируют себя в большей степени со страной или партией, а не с каким-то чисто условным избирательным округом. В избирательных бюллетенях, как правило, печатается не весь список кандидатов от каждой партии или блока партий, а лишь название списка, его графический символ и фамилии нескольких лидеров. Список кандидатов в депутаты предлагается высшим партийным органом, в который могут войти коррумпированные личности. Избиратели могут и не знать фамилии всех кандидатов от поддерживаемой партии. Между народным представителем (депутатом) и самим народом (избирателями) появляется политический посредник в лице партийного лидера, с мнением которого списочный депутат вынужден считаться гораздо больше, чем депутат от мажоритарного округа [1; 2; 6; 7].

Типичный пример пропорциональной избирательной системы – выборы в Германии. Здесь проводятся выборы трех уровней: федеральные (Бундестаг, Европейский парламент), региональные (парламенты земель (ландтаги), гражданские собрания земель-городов) и местные (уездные, земские, общинные советы, бургомистры городов). Страна поделена на 299 избирательных округов, от каждого из которых в Бундестаг избирается по одному депутату. Голосование по партийным спискам проходит в 16 многомандатных округах. Каждая федеральная земля представляет собой отдельный многомандатный округ, от которого избирается определенное число депутатов в соответствии с населением федеральной земли. В каждом многомандатном округе партии представляют отдельные партийные списки, т. е. партия представляет 16 партийных списков – по одному в каждом округе (федеральной земле) [1; 2; 6; 7].

Чтобы смягчить недостатки данной избирательной системы, во многих странах прибегают к различного рода модернизациям и очень часто используют пропорциональную систему в форме голосования по партийным спискам – закрытому или открытому.

В системе голосования закрытым списком очередность кандидатов в партийном списке определяется партией. Избиратели могут голосовать только за партийный список в целом, а не за отдельных кандидатов. Места распределяются между кандидатами в точном соответствии с установленным в списке порядком. Такой подход предоставляет значительную власть партийным элитам и не дает электорату реальную возможность для выбора их кандидатов. Такие списки применяются в большинстве государств [1; 2; 6; 7].

В системе голосования открытым списком избиратели выбирают отдельных кандидатов из партийного списка. Эти голоса учитываются при подсчете общего количества отданных за партию голосов. Однако они необходимы в первую очередь для определения порядка, в котором кандидаты от партии будут получать депутатские мандаты, полагающиеся ей. Голосование по открытому списку позволяет избирателям самим определять его очередность и перемещать кандидатов снизу вверх [1; 2; 6; 7]. В Швеции, например, избиратель имеет право голосовать за политическую партию, но внутри этого выбора он имеет возможность повлиять на порядок ранжирования кандидатов, поставив отметку напротив имени одного из них. Персональный голос может быть отдан только за одного кандидата.

Существует достаточно много вариантов пропорциональной системы голосования. Можно привести некоторые из них:

- система с общенациональным партийным списком (Израиль, Нидерланды). Голосование проходит в масштабе всей страны в рамках единого общенационального округа;

- система с региональными партийными списками предполагает формирование нескольких округов (Австрия, Греция, Испания, Скандинавские страны и др.);

- система с закрытым списком: избиратель голосует за партию и не может выразить свое предпочтение отдельным кандидатом, внесенным в партийный список. Кандидаты в партийном списке располагаются в порядке убывающей важности, и те, что расположены в конце списка, имеют меньшие шансы на победу. Очередность кандидатов в партийном списке определяется партией. Избиратели могут голосовать только за партийный список в целом, а не за отдельных кандидатов. Места в органах власти распределяются между кандидатами в установленном в списке порядке;

- система с открытым списком позволяет голосовать за партию и выражать предпочтение кому-то из ее кандидатов, т. е. избиратели могут изменить расположение кандидатов в списке. Делается это различными способами: избиратель ставит крестик напротив фамилий кандидатов, которых он хотел бы видеть (Бельгия); вписывает фамилии кандидатов в бюллетень (Италия); ранжирует кандидатов по степени предпочтения (Швейцария, Люксембург) [1; 2; 6; 7].

В некоторых избирательных системах, как утверждают американские исследователи Р. Таагепера и М. Шугарт, используется еще один важный показатель: минимальная доля голосов, или порог (threshold), который должна преодолеть партия, чтобы претендовать на представительство. Такой порог (его еще называют барьером) вводится в пропорциональных системах для того, чтобы преодолеть ее наиболее бросающийся в глаза недостаток – отсутствие каких-либо стимулов, сдерживающих фрагментацию партий [6].

Как показывает политическая реальность, пропорциональная система более точно отражает рас-

становку политических сил в обществе и дает больше возможностей представить в парламенте весь спектр политических сил страны. Она не устраняет с арены небольшие партии. Наоборот, у всех имеются шансы быть избранными в парламент. Пропорциональная система позволяет новым политическим партиям быстро выходить на политическую сцену и завоевывать голоса избирателей.

В ряде стран широко применяются смешанные избирательные системы. Это попытка соединить преимущества мажоритарной системы относительного большинства в одномандатных округах и пропорциональной системы голосования по партийным спискам. Суть этого метода заключается в том, что определенная часть членов законодательного органа избирается в одномандатных округах относительным или абсолютным большинством голосов, а другая часть – в многомандатных округах – по партийным спискам [1; 2].

В большинстве государств мира структура выборных органов и избирательная система остаются стабильными. В то же время политические элиты различных государств постоянно ищут наиболее эффективные для них избирательные системы. Р. Таагепера и М. Шугарт привели конкретные примеры реформирования избирательных систем, которые постоянно происходят в современном мире. Серьезной корректировке подверглись электоральные формулы во Франции в 1958 г. и в Северной Ирландии в 1973 г. В 1982 г. была осуществлена довольно радикальная реформа правил проведения выборов в верхнюю палату японского парламента [6]. Российская Федерация за последние 30 лет несколько раз меняла избирательную систему [3–5]. Изменялась система выборов и в Республике Беларусь.

В настоящее время выборы Президента Республики Беларусь проводятся по мажоритарной избирательной системе абсолютного большинства – для избрания в первом туре кандидату необходимо набрать более 50 % голосов избирателей. Избрание депутатов Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь осуществляется на основе всеобщего, свободного, равного, прямого избирательного права тайным голосованием по мажоритарной системе относительного большинства. Выборы проводятся по одномандатным округам и в один день. Совет Республики Национального собрания Республики Бе-

ларусь является палатой территориального представительства. На заседаниях депутатов местных советов базового уровня от каждой области и города Минска избираются по восемь членов Совета Республики. Восемь членов Совета Республики назначаются Президентом Республики Беларусь [10]. Республика Беларусь – единственная страна на постсоветском пространстве, где есть подобный документ.

Таким образом, избирательные системы как гарант свободы выбора, обеспечения прав и свобод граждан, справедливости, порядочности и ценности человеческой жизни, как механизм целенаправленных действий по согласованию совместной деятельности людей, направленных на решение этих задач, являются императивом достижения лучшего будущего.

Список использованных источников

1. Котляров, И. В. Политическая социология: теория, история, методология, методика: в 2 т. / И. В. Котляров. – Минск: МИУ, 2004.
2. Котляров, И. Законодательная власть / И. Котляров // Политология: учебник / под науч. ред. проф. С. В. Решетникова. – Минск: ТетраСистем, 2016. – С. 155–185.
3. Алексеев, Р. А. Избирательная система, избирательный процесс и технологии: учеб. пособие / Р. А. Алексеев. – М.: МГОУ, 2020. – 353 с.
4. Голосов, Г. В. Демократия в России. Инструкция по сборке / Г. В. Голосов. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 205 с.
5. Голосов, Г. В. Сравнительная политология / Г. В. Голосов. – СПб.: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2001. – 368 с.
6. Таагепера, Р. Описание избирательных систем / Р. Таагепера, М. Шугарт // Полис. – 1997. – № 3. – С. 114–136.
7. Уоллерстайн, М. Избирательные системы, партии и политическая стабильность / М. Уоллерстайн // Политические исследования. – 1992. – № 5–6. – С. 156–162.
8. Какие избирательные системы предпочитают развитые страны? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ru-90.ru/node/1480>. – Дата доступа: 19.08.2021.
9. Избирательные системы [Электронный ресурс] / ACE Electoral Knowledge Network. – Режим доступа: <https://aceproject.org/ace-ru/topics/es/esd/esd05>. – Дата доступа: 19.08.2021.
10. Избирательный кодекс Республики Беларусь с изменениями и дополнениями. 11 февраля 2000 г. № 370-З: принят Палатой представителей 24 янв. 2000 г.: одобр. Советом Респ. 31 янв. 2000 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk0000370>. – Дата доступа: 19.08.2021.

Аннотация

В статье показана роль важнейших избирательных систем в жизни обществ, их достоинства и недостатки с точки зрения воздействия на формирование представительных органов управления. Проведен анализ факторов, влияющих на совершенствование избирательных систем. Определена наиболее подходящая модель избирательной системы, способной привести к формированию воспроизводимых электоральных правил, установлению модели справедливой конкурентной борьбы при создании институтов государственной власти.

Abstract

The article shows the role of the most important electoral systems in the life of societies, identifies their advantages and disadvantages in terms of their impact on the formation of representative government bodies, analyzes the factors affecting the improvement of electoral systems, determines the most appropriate model of the electoral system that can lead to the formation of reproducible electoral rules, the establishment of a model of fair competition when creating state power institutions.

Профессиональная культура будущего инженера – системный аспект

Г. М. Булдык,
заведующий кафедрой математики и физики,
доктор педагогических наук, профессор,
Белорусская государственная академия связи

Основная цель профессионального образования – подготовка высококвалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, готового к саморазвитию, социальной и профессиональной мобильности. Это длительный, сложный и противоречивый процесс, обусловленный различными факторами. И подготовка высококвалифицированных инженерных кадров, готовых к комплексному решению профессиональных задач, также связана с решением многих проблем, обусловленных ускорением общественного развития по формированию инновационной экономики Республики Беларусь, ее направленности на максимальную производительность и конкурентоспособность на мировом рынке. Поэтому встает вопрос о необходимости подготовки инженеров, обладающих профессиональной культурой на личностном уровне, а не только с точки зрения условий, средств и методов обучения.

К инженеру XXI в. разработаны требования, в числе которых высокая профессиональная компетентность, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и развитию своего интеллектуального потенциала, владение методами моделирования, прогнозирования и проектирования, а также методами исследований и испытаний, необходимых для создания новых интеллектуальных и материальных ценностей [1–3].

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.06.2021.

Профессия инженера как один из самых многоплановых видов человеческой деятельности получила широкое распространение и признание в современном обществе. Ее смысловое и инструментальное содержание аккумулирует в себе пограничные элементы смежных профессиональных областей (техники, архитектуры, искусства и др.) на основе взаимодействия информации и технологиями. Существующие реалии предъявляют более высокие требования к инженеру, который должен не только иметь необходимые профессиональные знания и умения, но и быть носителем профессиональной культуры, являющейся, по мнению многих ученых, мерой продуктивности выполняемой деятельности.

Вопрос о сущности, содержании, структуре и функциях профессиональной культуры инженера не решен в педагогической науке однозначно. Отсутствуют специальные работы, в которых бы обозначенная проблема получила всестороннее рассмотрение. В ряде исследований (Н. П. Валькова, Р. Ф. Мухутдинов и др.) профессиональная культура инженера лишь вписана в контекст других не менее актуальных проблем, связанных с профессиональным становлением специалиста. Не получает должного решения проблема формирования профессиональной культуры инженера и в образовательной практике, в которой имеют место противоречия между технократическими (сциентистскими) тенденциями в системе высшего образования и характером деятельности инженера, между содержанием профессиональной подготовки и условиями его реализации, что, в конечном итоге, входит в противоречие с потребностями общества в специалистах высокого класса.

При подготовке будущего инженера важно освоить навыки соединять теоретические знания с практической подготовкой. Будущих инженеров нужно готовить со знаниями и опытом в области сравнительного анализа технологий, системы сбыта, защиты интеллектуальной собственности, патентно-лицензионной работы, экономико-нормативных условий функционирования предприятий с различными формами собственности, основ рыночного механизма, управления производством, научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими работами и персоналом, широкого спектра коммуникаций. Особую актуальность приобретает проблема формирования профессиональной культуры будущих инженеров, учитывающая их мотивационную направленность, ориентацию на приобретение новых знаний, умений, навыков и опыта деятельности, готовность к реализации изобретательских потенциалов (психологический аспект); человеческий опыт, не поддающийся рефлексии, формально не выражаемый, а существующий в традициях восприятия, практическом мастерстве (эмпирический аспект).

Возрастающая значимость профессиональной деятельности инженера и в то же время недостаточная разработанность проблемы формирования его профессиональной культуры определили выбор темы настоящего исследования.

Тема профессиональной культуры инженера с точки зрения ключевой, социокультурной ее характеристики затрагивалась в исследованиях различных ученых. Хотя в этих работах решались другие научные задачи, многие из разработанных ими положений могут выступать в качестве отправных позиций для нашего исследования. Важную роль для нас имели работы Н. Г. Багдасарьян, О. Ю. Плескачева, С. М. Маркова, В. Г. Горохова, А. А. Барзова, А. Л. Галиновского, Н. Н. Сысоева, В. А. Дуксова и др., в которых рассмотрена динамика формирования инженерной деятельности, взаимосвязь развития общества и техники, инженерного творчества [4–6].

Однако практически нигде не рассматривается проблема профессиональной культуры инженера как таковая с учетом новых парадигм науки и культуры, механизмов и способов овладения ею, которые должны решаться за счет изменений в процессах профессиональной подготовки в рамках системы высшего технического образования. Между тем именно выпускники технических вузов являются не только пользователями продуктов техносферы, но и непосредственными субъектами инженерной деятельности, нацеленными на решение актуальных и перспективных задач общественного развития, творческого саморазвития и функционирования в условиях конкурентной профессиональной среды.

Учет компонентных, структурных, интегративных, функциональных и коммуникативных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности инженеров, позволяет представить профессиональную культуру будущих инженеров как *многослойный и сложноструктурированный концепт*, как интегративную совокупность компетентностей, инвариантных к области технико-технологической деятельности, и предметно-преобразовательных, отражающих специфику направлений и профилей деятельности инженера. Любое профессиональное пространство имеет собственные нормы и ценности, вырабатываемые членами социально-профессиональной группы, обусловленные как внутренней логикой развития сферы рассматриваемой деятельности, так и более широким культурным контекстом. Точно так же представления о профессиональной культуре инженера базируются на:

- системе знаний, умений, навыков и способов деятельности, формирующих профессиональную культуру инженера, и их приращении;
- взаимосвязях, отношениях между элементами, из которых складывается профессиональная культура, а также между ней и более широким социокультурным пространством, элементом которого она является;
- качественных характеристиках профессиональной культуры инженера, которые служат увеличению степени контроля над техническими системами в структурах современного общества;
- коммуникации в освоении профессиональной культуры инженера посредством обмена информа-

цией между системой инженерной деятельности и окружающей ее средой;

- характеристиках личности, существенных для реализации профессионального потенциала и саморазвития.

Сфера социальной практики, которая послужила основанием и истоком инженерной деятельности, сформировалась и продолжает существовать как традиционная. По мере развития структурной и технологической сложности усложнялась и становилась все более специфичной техническая сфера деятельности, требуя от работников овладения все более специальными знаниями и умениями. Профессиональная деятельность инженера в условиях современного производства является сложной, иерархически построенной, многофункциональной, многоуровневой и динамически развивающейся структурой с большими возможностями широкого переключения с одной на другие функции и уровни профессиональной деятельности. Соответственно усложнялась и специализировалась сфера обучения субъектов этой деятельности. В этом процессе развития выделяются сферы обыденной и профессиональной культуры. Обыденную культуру отличают нормы и стандарты жизнедеятельности, являющиеся общими для территориальных групп людей вне зависимости от профиля деятельности каждого члена такой группы, транслируемые методом общих форм социализации и образования. Профессиональную культуру характеризуют нормы и стандарты, связанные с родом деятельности и специфическим взаимодействием, а также с принадлежностью индивида к определенной социально-профессиональной группе. Они транслируются главным образом методом специального профессионального обучения и культивируются особой корпоративной самоидентификацией.

Таким образом, совокупность выполняемых инженером разнородных функций из смежных областей и видов, определяющую не только его функциональную подготовленность, но также социальную зрелость и легкость адаптации, которая детерминирована профессионально-квалификационной структурой и характером инженерного труда, определяет сущность профессиональной культуры и относится к уровню специализированных социокультурных систем.

Структурирующим началом, позволяющим объединить разные виды деятельности в рамках одной профессиональной общности и определить универсальные критерии профессиональной культуры инженера, является технаучка, описывающая новый уровень взаимодействия науки и техники, который обусловлен усложнением структуры технических объектов и технологических процессов, дифференциацией инженерной деятельности, меняющей соотношение между познавательной и проектировочной деятельностью. Применение научных знаний и методов расчетов становится единственно возможным условием и средством успешной деятельности инженера, что поставило задачу соединения естественно-научных,

математических и научно-технических знаний с инженерной практикой. Для такого типа научного знания характерно отсутствие единственной базовой теории, так как объекты, которые оно изучает и описывает, являются сложными техносистемами, включающими как саму технику, так и инфраструктуру, обеспечивающую ее функционирование в определенных социокультурных условиях. Следовательно, учет социальных факторов при проектировании такого рода систем становится структурным требованием к инженерной деятельности.

В современном массовом представлении понятие «инженер» многозначно – это создатель новой техники и технологии, проектировщик, исследователь, технолог, дизайнер, организатор производства, что свидетельствует о расширении представлений об инженерной деятельности. Эти изменения отразились на требованиях к профессиональной культуре инженера. В инженерной деятельности, если рассматривать их с социокультурных позиций, просматриваются два аспекта: инструментально-технологический и социокультурный. Первый предполагает определение техники как инструментария и является предметом инженерно-технических наук. Смысл второго аспекта обусловлен социальной оценкой результатов и последствий технической деятельности.

Инструментально-технологический аспект инженерной деятельности отражает традиционное отношение к технике. Социокультурные последствия технической деятельности порождены техногенной цивилизацией. Поэтому в работах современных авторов (К. Митчем, Х. Ленк, А. Хунинг, Т. Адорно) все больше внимания уделяется проблеме инженерной этики и ответственности специалиста в контексте взаимоотношения техники, природы и общества. Так, Х. Ленк в своей книге «Размышления о современной технике» отмечает, что «инженерная деятельность сегодня все чаще имеет дело со сложными системными комплексами, в которых увязываются в качестве компонентов единого целого технический процесс, связанный с функционированием человеко-машинной системы, локальная природная экосистема (биоценоз), в которую данный процесс должен быть внедрен, и социокультурная среда, принимающая новую технологию. Весь этот комплекс в его динамике предстает как особый развивающийся объект, открытый по отношению к внешней среде и обладающий свойствами саморегуляции. Вместе с тем он внедряется в среду, которая, в свою очередь, не просто выступает нейтральным полем для функционирования новых системных технологических комплексов, а является некоторым целостным живым организмом. При этом технологические инновации уже нельзя представлять как переделку нейтрального природного материала, который противостоит человеку и который тот может мять, гнуть, трансформировать, подчинив их своей воле» [7].

Возрастание роли техники в динамике современного общества привело к выявлению таких фунда-

ментальных ее характеристик, которые в значительной мере меняют наши представления о культурных паттернах. Очевидно, что физическая трансформация мира влечет за собой психологическую трансформацию его символов, образов и идей. Значит, структурной характеристикой профессиональной культуры инженера является социальная компетентность, которая предполагает его ответственность перед другими за последствия принимаемых им решений на всех уровнях инженерной деятельности.

Профессор Х. Кунле подчеркивает важность обучения будущих инженеров гуманитарным и социальным наукам, экономике и праву, а также философским и этическим вопросам: «Инженеру необходима рефлексия над техникой в контексте гуманитарных и социальных наук, экономики и права, а также по поводу социальной ответственности инженеров и вообще в технике» [8].

В обобщенном виде сущностные и структурные компоненты профессиональной культуры инженера проявляются в ее основных функциях: гносеологической, проектировочной, профессионально-культурной социализации и развития, организационной, прогностической, коммуникативной, информационно-аналитической, диагностической и контролирующей. Гносеологическая функция обеспечивает овладение инженером теми пластами знаний, умений, навыков, установок, способов профессиональной деятельности, которые составляют содержательное богатство его профессиональной культуры.

Функция проектирования как функция творческой деятельности инженера обеспечивает обучение постановке и формированию проблемы, ее идеальное внутреннее мысленное представление решения, опирающееся на умственные действия, и, наконец, внешнее выражение этого решения в форме проекта, являющегося продуктом творческой деятельности. Считая проектировочную деятельность творческим процессом, следует подчеркнуть ее преобразовательную функцию по отношению к процессу обучения инженера. Можно выделить следующие аспекты проектировочной деятельности как творческого процесса:

- личностно-деятельностная основа;
- механизмы умственной деятельности (логический аспект);
- закономерности процесса познания (гносеологический аспект);
- мотивационная направленность инженера, его ориентация на приобретение новых знаний, готовность к реализации изобретательских потенциалов (психологический аспект);
- человеческий опыт, не поддающийся рефлексии, формально не выражаемый, а существующий в традициях восприятия, практическом мастерстве (эмпирический аспект).

Функция профессионально-культурной социализации и развития связана с созреванием инженера как профессионала в инженерном деле и как личности,

наделенной определенными социальными качествами. Она раскрывает процесс «вхождения» инженеров как профессиональной группы в общую социально-профессиональную структуру общества, поддерживает социально-культурные связи, возникающие в результате общественного разделения труда.

С помощью функции профессионально-культурной регуляции осуществляется управление профессиональной деятельностью инженера, обладающего определенными культурными характеристиками. Средства и способы регуляции в данном случае – это не просто управление, руководство, но и поддержка таких культурных характеристик, которые в принципе соответствуют современным требованиям профессии инженера.

Наибольшее значение имеет культурологическая функция, направленная на формирование и развитие у специалиста творческого начала. В инженерной деятельности специалист не только совершенствует знания, навыки и умения в своей профессии, но и осваивает духовное содержание инженерной деятельности как объективированную субъективную данность культуры, то, что принято называть духовной культурой. Духовная культура формирует личностные черты, необходимые любому профессионалу в условиях его существования не только в своей узкой корпоративной среде, но и во всей системе общественных отношений, в которые он включен. Духовная культура как гуманистический аспект профессиональной культуры инженера – это своеобразная конструкция, которая во многом определяет устойчивость этой культуры и расширяет возможность реализации его профессиональных качеств, необходимых в сфере инженерной деятельности. Это ориентация на формирование творческого инженерного мышления как путь к инновациям. К критериям того или иного уровня духовной культуры инженера можно отнести способность к критическому мышлению, степень социальной адаптации, готовность к профессиональной адаптации, профессиональной мобильности, чувство профессиональной ответственности перед обществом и природной средой.

Прогностическая функция определяет стратегию развития инженерного образования, обеспечивает взаимодействие внутренних структур и внешних факторов его развития. Получение опережающей информации о возможных путях построения инженерного образования предполагает его непрерывное развитие на основе профессиональных идей непрерывного многоуровневого профессионального образования. Данная функция определяет перспективы развития личности будущего инженера, построение модели его деятельности и непрерывного развития.

Рассмотрев сущность, структуру и функции профессиональной культуры инженера, мы пришли к выводу, что базой для выработки системного видения проблемы может служить философско-культурологический подход, в рамках которого строится структурно-функциональная модель профессиональной куль-

туры инженера. Основаниями этой модели являются факторы онтологического, гносеологического и аксиологического характера.

В качестве онтологического основания профессиональной культуры инженера выступает система инженерного образования: предметное содержание учебных дисциплин и система организации образования как важнейшего института современного общества.

Аксиологические основания культуры личности отражают ценностные ориентиры и мотивационные установки будущего инженера в определенном социуме и составляют основу ценностно-параметризованного восприятия им действительности.

Гносеологические основания развития культуры личности являются ориентирующими установками в процессе познания. Обладая когнитивно-компетентными, рефлексивно-оценочными и креативными умениями и навыками в профессиональной деятельности, инженер обретает возможность усвоения норм научной рациональности, представленной в содержании профессиональных дисциплин, возможность развития интуиции, творческого воображения и рефлексивных способностей. Гносеологические и аксиологические основания фундируют персональные характеристики инженера и определяют составные компоненты профессиональной культуры инженера:

- ценностные ориентиры и мотивационные установки инженерной деятельности формируют стремление к интеллектуальной деятельности, креативности мышления;
- ценностно-параметрированное восприятие действительности формирует эстетическое восприятие интеллектуальных практик и их результатов, принятие информационно-компьютерных технологий как инструментального средства профессиональной деятельности;
- когнитивно-компетентный компонент гносеологических оснований формирует профессиональную грамотность и профессиональную компетентность;
- рефлексивно-оценочный компонент формирует умение осуществлять рефлексию процесса и результата инженерной деятельности;
- креативный компонент формирует технологическую интуицию и креативное воображение.

Представление о профессиональной культуре инженера будет не полным без экспликации ее основных детерминант. Условно их можно разделить на две группы: внутренние и внешние.

Внутренние детерминанты представляют собой совокупность факторов субъективного плана, обуславливающих развитие культуры личности студента: цели и ценности, мотивы студента по освоению и развитию профессиональных знаний, осуществление сознательной деятельности по самообразованию и самосовершенствованию в области профессиональных знаний. На качество профессиональных знаний влияют также гендерные и биологически обусловленные особенности студентов.

Обобщенным выражением внешних детерминант служат нормы, традиции, ожидания, порожденные историческим развитием человечества, культуры, науки, производства, которые обнаруживают свою специфику в различных условиях социализации, конкретных группах. Институциональная детерминация личности студента – будущего инженера, реализуемая на всех этапах ее становления, составляет внешние инстанции личности. Однако «социальная информация» в виде эталонов ценностей, свойств, поведенческих паттернов и т. п. локализована не только вне личности. Личность активно отражает объективные параметры «субинформации» институтов социализации. Мы делаем акцент на внешних детерминантах, которые определяются социализацией процесса обучения студентов, осуществляемой в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств, таких как организация целенаправленного процесса формирования профессиональных знаний в учебной деятельности, специфическими видами которой являются обобщение профессиональных и гносеологических знаний, а также социальный запрос на высококвалифицированного инженера, конкурентоспособного на рынке труда, социально-культурные тенденции в обществе и др.

Соотношение внешних и внутренних детерминант при формировании профессиональной культуры будущего инженера характеризуется феноменом удовлетворенности студента в области, соответствующей предмету социализации – инженерной деятельности.

Таким образом, комплексная конструкция профессиональной культуры инженера, описываемая социальными, профессиональными и личностными характеристиками, основывается на развитии взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих (ценностной, познавательной, прагматической, поведенческой), которые, в свою очередь, формируются на основе ценностных ориентаций, на профессиональном самосовершенствовании и выступают некоторым императивом профессиональной компетентности инженера.

Поэтому под профессиональной культурой будущего инженера будем понимать интегративное каче-

ство развития культуры личности студента – субъекта деятельности, которое позволяет современному инженеру знать и рационально использовать в своей профессиональной деятельности основные законы и способы преобразовательной инженерной деятельности, соответствующие современным и перспективным условиям общественного развития, проявляющиеся в совокупности компетентностей и компетенций инвариантного и предметно-преобразовательного характера, ценностных отношениях субъектов к инженерной деятельности, обеспечивающих их творческое развитие и функционирование в условиях конкурентной профессиональной среды.

Список использованных источников

1. Плескачева, О. Ю. Формирование технологической компетентности будущих инженеров как социально-педагогическая проблема / О. Ю. Плескачева // Образование и общество. – 2011. – № 4. – С. 18–21.
2. Маркова, С. М. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы / С. М. Маркова // Вестник МГГУ имени М. А. Шолохова. – 2013. – № 4. – С. 40–45.
3. Багдасарьян, Н. Г. Профессиональная инженерная культура: структура, динамика, механизмы освоения: автореф. дис. ... д-ра филос. наук [Электронный ресурс] / Н. Г. Багдасарьян. – М., 1998. – 28 с.
4. Горохов, В. Г. Технические науки: история и теория / В. Г. Горохов // Вестник РАН. – 2014. – № 11. – С. 258–266.
5. Рыжов, В. П. Инженерное творчество и проблемы современного инженерного образования / В. П. Рыжов // Современное образование. – 2005. – № 5. – С. 80–84.
6. Интеллектуальные информационно-аналитические системы сопровождения профессионального образования / А. А. Барзов [и др.] // Открытое образование. – 2004. – № 5. – С. 32–37.
7. Ленк, Х. Размышления о современной технике [Электронный ресурс] / Х. Ленк; пер. на рус. яз. В. Г. Горохова. – М., 1996. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/library/basis/6037>. – Дата доступа: 15.03.2013.
8. Kunle, H. Integration of Technology Assessment and Humanities into Engineering Education / H. Kunle // Proceedings of the 1991 Conference. University of Karlsruhe, Germany, September 26th–28th, 1991. – Karlsruhe-Vienna, 1992. – S. 9.

Аннотация

В статье рассматривается профессиональная культура будущих инженеров, учитывающая их мотивационную направленность, ориентацию на приобретение новых знаний, умений, навыков и опыта деятельности. Профессиональная культура будущих инженеров представлена как интегративная совокупность компетентностей, инвариантных к области технико-технологической деятельности, с учетом компонентных, структурных, интегративных, функциональных и коммуникативных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности инженеров. Выделяются внутренние и внешние основные детерминанты, обуславливающие развитие культуры личности будущего инженера. Сформулировано определение профессиональной культуры инженера.

Abstract

The article discusses the professional culture of future engineers, which takes into account their motivational focus, orientation to the acquisition of new knowledge, skills, skills and experience. Professional culture of future engineers is represented as an integrative combination of competencies of invariant to the field of technical and technological activities, including competent, structural, integrative, functional and communicative requirements for professional activities of engineers. Domestic and external key determinants are distinguished, which cause the development of the culture of the personality of the future engineer. The definition of the professional culture of the engineer is formulated.

Программа формирования психологической компетенции специалистов беспилотных авиационных комплексов — неотъемлемая часть системы профессионального обучения

А. В. Михалёв,

доцент кафедры тактики и общественных дисциплин,
Белорусская государственная академия авиации

Профессиональная деятельность оператора беспилотного авиационного комплекса (БАК) относится к числу наиболее сложных и по напряженности приравнивается к летной деятельности. На сегодняшний день в отечественной и иностранной научной литературе исследований психологической компетенции специалистов в области управления БАК не проводилось. Проблема формирования психологической компетенции у будущих специалистов в области управления БАК остается практически вне фокуса внимания ученых и не получила должного научного освещения. Не выявлен также состав психологической компетенции, не составлена эффективная программа ее формирования и не разработан диагностический инструментарий.

Согласно данным зарубежных и отечественных исследований, большая часть потерь беспилотных летательных аппаратов (БЛА) и невыполнение полетных заданий операторами БАК в 20 % случаев обусловлены неготовностью операторов БАК к работе в сложных метеоусловиях, в 30 % – нештатным (экстренным) режимом деятельности и работой в условиях действия различных помех, в 20 % – ошибками операторов из-за нагрузки на такие психические процессы, как память, внимание, оперативное мышление, в 10 % – неправильным восприятием пространственно-временного образа (объемной картины) воздушной обстановки и прогнозированием тенденции ее развития, в 15 % – ошибками из-за трудностей, возникающих при непосредственном управлении летательным аппаратом и одновременном контроле воздушной обстановки [1].

Оператор БАК для успешного выполнения такой сложной деятельности должен обладать достаточно высоким уровнем сформированности компонентов психологической компетенции – психическими качествами и психомоторными навыками в сочетании с высоким уровнем нервно-психической устойчивости.

В обучении операторов БАК применяется компетентный подход с установкой на выполнение требований, заданных компетентностной моделью специалиста. Компетентностная модель специалиста в области управления БАК представляет собой совокупность академических, профессиональных и социально-личностных компетенций. Однако на данный момент отсутствует четкое понимание сущности психологической компетенции специалистов в области управления БАК.

Так, в государственном образовательном стандарте (ГОС-8, 2021) психологическая компетенция не представлена в образовательных компетенциях, что порождает значительные трудности по:

- планированию образовательной программы и оптимизации компетентностно ориентированного типового учебного плана и учебного плана по специальности;
- разработке квалификационных требований и оптимальной модели профессиональной компетенции специалиста в области управления БАК;
- оптимизации структуры модулей учебных программ, дисциплин учебного плана;
- разработке модели измерений и оценки кодифицированных академических компетенций;
- интегрированному освоению и применению в образовательном процессе в области психологической подготовки новых информационных, коммуникационных технологий и созданию на их основе образовательного пространства [2].

Чтобы преодолеть данные трудности, необходимо осуществить ряд принципиально новых теоретических, практических решений и разработок по формированию психологической компетенции специалиста в области управления БАК и на основании эталонной модели оптимизировать образовательный процесс.

Достижение этих целей актуально для Вооруженных Сил Республики Беларусь и предполагает системное исследование решения вопросов повышения качества подготовки специалистов в области управления БАК.

Изучению психологической компетенции посвящены исследования М. А. Холодной, Т. П. Колодяжной, М. А. Петренко, В. А. Симкина и др. [3]. Имеющиеся исследования носят общий характер и раскрывают психологическую компетенцию лишь в рамках когнитивной и социальной психологии, что недостаточно для качественной подготовки операторов БАК.

Психологические компетенции в авиационной психологии и психофизиологии рассматривали Б. С. Алякринский, В. Г. Денисов, В. Ф. Онищенко, А. В. Скрипец, Е. А. Милерян, В. Л. Покровский, В. Л. Марищук, В. А. Пономаренко, Р. А. Blukert, L. D. Brakaw и др. Данные авторы раскрывали преимущественно психологические компетенции летного состава пилотируемой авиации, не учитывая специфику и особенности профессиональной деятельности операторов БАК.

Основная цель построения образовательной программы и компетентностная модель выпускника (будущего специалиста) по БАК предполагают такую организацию образовательного процесса, которая позволяет развивать индивидуальные возможности, познавательный интерес и способности обучаемых, что обеспечивает не только индивидуализацию обучения, но и развивает самостоятельность как сложное, интегральное качество личности, формирование которого – задача военного высшего образования.

Исследования общих образовательных (академических, профессиональных, социально-личностных) компетенций будущих специалистов в области управления БАК проводятся с 2013 г. в рамках формирования компетентностного подхода в образовании. Следует учесть огромный опыт разработки решения научных проблем компетентностного подхода в образовании, которые сегодня находятся под пристальным вниманием как белорусской педагогической науки, так и российских ученых.

Вклад в развитие компетентностного подхода и образовательных компетенций в подготовке специалистов в области управления БАК в военном образовании Республики Беларусь внесли Б. М. Вербейко, Д. Н. Дьяков, С. А. Гостевич. Ими был разработан и совершенствовался государственный образовательный стандарт по подготовке специалистов в области управления БАК, по которому впервые в мире на базе УО «Белорусская государственная академия авиации» началась подготовка специалистов в области управле-

ния БАК. Данная система функционирует как подсистема военного образования Беларуси, интегрированная в национальную систему образования.

Б. М. Вербейко в своем фундаментальном исследовании по оптимизации и повышению качества системы образования специалистов по БАК отмечал, что принятие в образовательном процессе компетентностного подхода достаточно остро ставит исследовательские задачи, связанные с выявлением образовательных компетенций и разработкой методических процедур формирования конкурентоспособного высококвалифицированного специалиста по управлению БАК. Большое внимание должно уделяться научному исследованию методологии, сущности, механизмов компетентностного подхода, активно реализуемого в современной системе образования и ее подсистеме – военном образовании. При этом автор обращал внимание на необходимость ее интеграции с другими современными результативными подходами при реализации образовательной программы для достижения высокого качества подготовки специалистов в системе военного образования, в частности, качества образования специалистов по управлению БАК [4].

В статьях по исследованию формирования психологических компетенций нами отмечено, что психологические компетенции позволяют более углубленно подойти к практико-ориентированным, системно-деятельностным, деятельностным подходам в подготовке специалистов в области управления БАК [2].

Психологическая компетенция рассматривается как разновидность профессиональной компетенции и как ее самостоятельная структурная подсистема, которая проявляется у операторов БАК в виде способности эффективно взаимодействовать в системе «человек – дистанционно управляемая машина» в особых условиях как совокупность свойств личности и взаимодействия их с управляемым БЛА, что обусловлено высоким уровнем психологической напряженности [1].

Овладение профессией для курсанта как будущего специалиста по управлению БАК означает, с одной стороны, реализацию потребностей в конкретной предметной деятельности, а с другой – овладение профессиональными навыками и способностями, реализующими эту деятельность. Естественно, это невозможно без развития психологических компетенций профессионально важных качеств и без целенаправленной деятельности по их совершенствованию и развитию (рис. 1) [5].

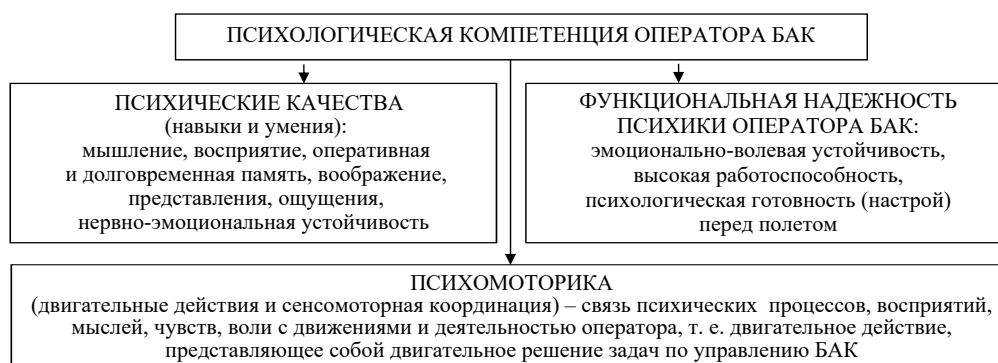


Рис. 1. Психологическая компетенция оператора БАК

Ряд новых решений и разработок по формированию психологической компетенции специалиста в области управления БАК позволяет оптимизировать образовательный процесс. Разработка психологической компетенции должна учитывать прежде всего психологические механизмы, психические функции и состояния, которые способствуют:

в образовательных компетенциях:

- умению применять знания для решения теоретических и практических задач специалиста БАК;
- умению выполнять задачи в группе и самостоятельно;
- умению проявлять инициативу и порождать новые идеи;
- умению повышать свою профессиональную квалификацию;

в социально-личностной компетенции:

- способности к взаимодействию в воинском коллективе и умению работать в команде;
- способности к критике и самокритике;
- способности принимать правильные решения в различных ситуациях;

в профессиональной компетенции:

- умению выполнять без ошибок полетное задание и обеспечивать безопасность полета;
- психологической готовности к действиям в любых условиях;
- развитию психических качеств (восприятия, внимания, памяти и оперативного мышления), необходимых для выполнения операторских задач;
- умению сохранять в памяти пространственно-временной образ воздушной обстановки и прогнозировать тенденцию развития полета и его исход;
- устойчивости к неблагоприятным факторам воздействия операторской деятельности и внешней среды;
- умению быть в постоянной готовности к экстремальным режимам деятельности;
- умению управлять БАК в сложных метеоусловиях и во время действия различных помех.

Основное условие повышения эффективности обучения специалистов в области управления БАК в системе образования – включение в образовательный стандарт и квалификационные требования к специалистам в области управления БАК программы формирования психологической компетенции.

В рамках нашего исследования была разработана комплексная программа формирования психологической компетенции специалистов в области управления БАК как компонента академической, профессиональной и социально-личностной компетенции государственного стандарта образования Республики Беларусь.

Программа формирования и развития психологической компетенции в процессе обучения является надежным, валидным, стандартизированным развивающим и диагностическим инструментом. Методики, применяемые в программе, позволяют развивать психические качества, сенсомоторные навыки и нервно-функциональную устойчивость и оценивать их уровень сформированности у будущих специалистов в области управления БАК. Структурные элементы психологической компетенции добавлены в академи-

ческие, профессиональные и социально-личностные компетенции специалиста в области управления БАК и могут быть использованы при разработке квалификационных требований, учебных планов, программ, специальных курсов, а также в системе переподготовки и повышения квалификации специалистов в области управления БАК.

Программа также применима для оценки эффективности профессиональной направленности и образовательных программ, а также для проведения профессионального отбора поступающих на обучение по специальности «Оператор БАК». В результате применения программы полученные данные могут определять направления повышения качества профессионального образования будущих специалистов в области управления БАК и в области безопасности полетов.

Программа включает организационно-методические указания по проведению подготовки, методы (методики), средства подготовки и разбита на три блока подготовки в системе обучения специалистов БАК (рис. 2).

Блок «Формирование психических качеств» представлен ориентированной на операторскую работу учебно-методической документацией:

- *на развитие мышления:* методика развития образного мышления «совмещение срезов»; методики развития пространственного мышления (методы «мысленный эксперимент», «пространственное сопоставление» и «вращение фигур»); методики развития понятийного мышления (методы «поиск аналогов», «поиск общего» и «поиск противоположных предметов»); методика развития интуитивного мышления (логические задачи и методика «прогнозирование различных ситуаций в полете»);

- *на развитие представлений:* методики на создание в сознании предметов или явлений (методика создания воздушной пространственной обстановки и методика «абстракции»);

- *на развитие воображения:* методики преобразования различных представлений в новые «визуализации», упражнения с использованием игровых методик;

- *на развитие памяти:* методики на формирование образной и зрительной памяти; методики на развитие мнемотехники; методики развития запоминания слов и цифр;

- *на развитие внимания:* методики на развитие концентрации (сосредоточения) внимания на предмете или действии; методика самонаблюдения; методика на переключение внимания.

Блок «Формирование сенсомоторных навыков и двигательной координации» содержит применительно для оператора БАК учебно-методическую документацию:

- *на развитие сенсомоторных навыков (психомоторики):* методика развития простой сенсомоторной реакции (двигательного навыка) операторов БАК; методика развития сложной сенсомоторной реакции операторов БАК; методика развития сенсомоторной координации (высшая ступень психомоторики) операторов БАК; методика моделирования ситуаций во время управления на специальных симуляторах полета



Рис. 2. Программа формирования психологической компетенции специалистов БАК

БАК; методика группового и одиночного пилотирования (соревновательный метод).

Блок «Формирование нервно-функциональной устойчивости» содержит методику формирования эмоционально-волевой устойчивости к неблагоприятным факторам управления БАК; методики выработки волевых качеств (совместно с методами и средствами развития физической подготовленности); методику психологической подготовки оператора к полету.

Блоки программы составляют единую систему и имеют общую структуру. Каждый блок оказывает положительное влияние на эффективность других блоков и всей системы подготовки специалистов в области управления БАК в целом и имеет три уровня подготовки: *начальный* – обеспечивает развитие простых психических качеств на разных уровнях функционального состояния, подготавливает обучаемого к операторской деятельности; *базовый* – развивает профессионально важные качества операторов БАК, способствует качественному выполнению полетов операторами БАК; *высший* – приближает обучаемого к эталонной модели оператора БАК и к способности управлять БАК в экстремальных, сложных условиях.

Программа имеет свои квалификационные компетенции и может быть интегрирована как в академические, так и в профессиональные дисциплины по специальности, а также может быть внедрена как отдельная программа подготовки специалистов БАК в образовательный стандарт по специальности «Управление БАК».

В рамках исследования на базе военного факультета Белорусской государственной академии авиации

была проведена апробация данной программы в образовательном процессе. В апробации приняли участие курсанты 1–4-го курсов, обучающиеся на специалистов в области управления БАК.

С курсантами в течение одного-трех лет в часы самостоятельной подготовки проводились учебные занятия по программе формирования психологической компетенции специалистов в области управления БАК. С курсантами на 1-м и 2-м курсах проводились учебные занятия по начальному уровню подготовки по всем трем блокам программы, выполнялись упражнения начального и базового уровней. С 3-го курса проводились учебные занятия по базовому и высшему уровням подготовленности, выполнялись целевые и специальные (ориентирование на операторскую работу) упражнения.

В конце каждого месяца занятий проводилось тестирование по уровню развития психологической компетенции. В конце каждого семестра проводилась аттестация всех курсантов по предметам профессиональной направленности и уровню пилотирования БЛА.

Курсанты, проходившие дополнительные учебные занятия по программе формирования психологической компетенции, показывали лучшие знания как по теоретическим, так и по практическим предметам профессиональной подготовки. Успеваемость курсантов, проходивших обучение, повысилась на 40 %, уровень пилотирования БЛА курсантами возрос на 46 %, количество ошибочных действий в пилотировании снизилось на 43 % по сравнению с курсантами, не участвовавшими в апробации (рис. 3).

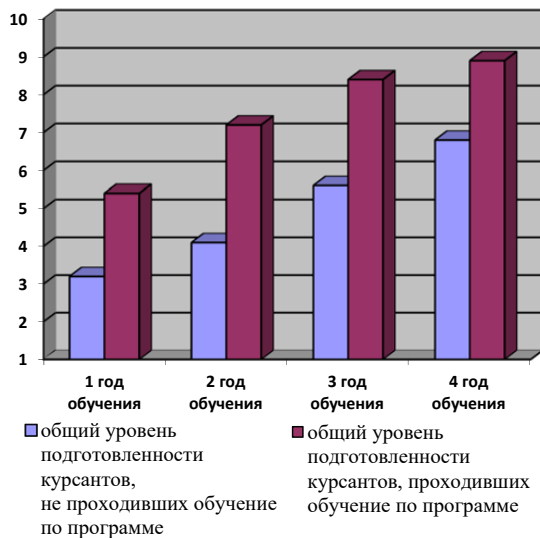


Рис. 3. График общего уровня подготовленности курсантов, проходивших обучение по программе формирования психологической компетенции

На основании результатов апробации и анализа полученных данных можно сделать вывод, что основным условием повышения эффективности обучения специалистов в области управления БАК в системе образования является включение в образовательный стандарт и квалификационные требования к специалистам в области управления БАК программы формирования психологической компетенции. Структурные компоненты программы могут послужить ориентирами при разработке квалификационных характеристик специалистов в области управления БАК с целью их использования при приеме на работу, аттестации и перееаттестации.

Эталонные параметры по психологической компетенции, полученные за время обучения по программе, позволяют выпускнику-специалисту в области управления БАК:

- выполнять сложные операторские действия по одновременному контролю и непосредственному управлению БЛА;
- формировать психологические механизмы и состояния, которые позволят выполнять полетные задания и обеспечивать безопасность полета;

- иметь психологическую готовность к действиям в любых условиях полета и быть готовым к экстремальным режимам деятельности;
- уверенно принимать потоки воспринимаемой информации, поступающей по различным каналам связи, и работать в условиях действия разных помех;
- формировать высокую ответственность за принимаемые решения;
- уметь передавать командные, регулирующие и управляющие воздействия;
- удерживать в памяти объемные картины (пространственно-временные образы) воздушной обстановки, прогнозировать тенденции ее развития и исходы;
- формировать важные профессиональные свойства личности.

Список использованных источников

1. Михалёв, А. В. Особенности сформированности профессионально важных качеств курсантов с высокими показателями профессиональной подготовленности в обучении / А. В. Михалёв // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. / редкол.: В. А. Гайсенко (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2020. – Ч. 3. – С. 212–219.
2. Михалёв, А. В. Психологическая компетенция – неотъемлемая часть системы профессионального обучения специалистов беспилотных авиационных комплексов: в 3 ч. / А. В. Михалёв, Н. К. Плавник // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 13-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 20 февр. 2018 г. – Минск: РИВШ, 2018. – Ч. 3. – С. 116–118.
3. Разумов, А. Н. Корреляция психологического обследования и качества деятельности операторов и проблемы инженерной психологии и эргономики / А. Н. Разумов. – Ярославль, 1994. – Вып. 3. – С. 51–54.
4. Вервейко, Б. М. Разработка рекомендаций по повышению качества системы образования специалистов по беспилотным авиационным комплексам / Б. М. Вервейко. – Минск: БГАА, 2013. – 265 с.
5. Михалёв, А. В. Формирование психологической компетенции специалистов в области управления беспилотными авиационными комплексами / А. В. Михалёв // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. / редкол.: В. А. Гайсенко (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2019. – Ч. 3. – С. 220–229.

Аннотация

В статье рассматривается психологическая компетенция специалистов в области управления беспилотными авиационными комплексами и ее роль в образовательном процессе. Представлена программа формирования психологической компетенции операторов беспилотных авиационных комплексов. Показаны результаты апробации данной программы в системе подготовки военных специалистов в области управления беспилотными летательными аппаратами.

Abstract

The article deals with the psychological competence of specialists in the field of management of unmanned aircraft systems and its role in the educational process. The program of formation of psychological competence of operators of unmanned aircraft systems is presented. The results of testing this program in the system of training military specialists in the field of unmanned aerial vehicle control are presented.

Реализация компетентностного и междисциплинарного подходов в преподавании дисциплины «Основы высшей математики» студентам-социологам на основе заданий эвристического характера

О. А. Велько,

старший преподаватель кафедры общей математики
и информатики,
Белорусский государственный университет

Изучение математики будущими социологами, а также применение ими современных математических методов при анализе социальной реальности способствует более успешному формированию у студентов профессиональной компетентности, умению задействовать междисциплинарные связи, осуществлению преемственности в изучении математических понятий, развитию критического и прогностического мышления. Основой для более эффективной реализации воспитательной и развивающей функции дисциплины «Основы высшей математики» выступает эвристическая задача.

В последние десятилетия в социологии, как и в других гуманитарных науках, активно используются количественные методы, основанные на применении математического аппарата. Непрерывный и самостоятельный поиск исследователями и практиками актуального знания о социальных и общественных явлениях и процессах, а также активное развитие теории социологии и ее экспериментальных и прикладных направлений влекут за собой интерес к использованию математических методов для описания и анализа социальных явлений и процессов.

Математика является одной из дисциплин, закладывающих фундаментальные общенаучные знания, на которых затем строится изучение прикладных дисциплин, проектно-исследовательская деятельность студентов [1, с. 25]. При этом содержание математических дисциплин для студентов социально-гуманитарных специальностей может и должно обладать высоким развивающим и воспитывающим потенциалом.

Действительно, в процессе анализа социальных отношений и социально-экономических процессов и явлений на основе методов высшей математики формируется системное и критическое мышление студентов, оттачивается логика доказательства и аргументации, задействуются междисциплинарные связи, развиваются умения моделировать и прогнозировать. Это те важные качества и умения специалиста, которые сегодня являются универсальными и востребованными в мире [2]. Однако их формирование не происходит автоматически. Анализ педагогических исследований, работ в области методик преподавания учебных дисциплин в высшей школе и собственный опыт показывают, что эффективность процесса формирования названных выше универсальных умений и качеств зависит от целевых установок на их развитие, проектирования содержания и выбора адекватных методов обучения [3, с. 206].

Трудности в освоении математики будущими социологами имеют ряд причин. Попробуем классифицировать их и обозначить возможные пути решения.

Во-первых, следует отметить сниженную мотивацию студентов к изучению учебных дисциплин, связи которых с будущей профессиональной деятельностью им неочевидны: «Хотя математический аппарат довольно широко используется в социологии, в среде социологов все еще бытует мнение, что математика имеет косвенное отношение к социологическим исследованиям, поскольку ее методы разработаны в основном для естественных наук, не учитывающих специфику социологического характера» [4, с. 48].

Во-вторых, прослеживается снижение уровня базовой подготовки абитуриентов по школьной математике, что связано с упрощением школьной программы. Например, учащиеся нематематических классов, которые, как правило, поступают на социально-гуманитарные специальности, не изучают в школе

основные понятия математического анализа и их свойства. В этой связи и возникает необходимость обеспечения индивидуальных образовательных траекторий студентов по математике, при этом недостаточно разработаны методические средства, способствующие данному процессу.

В-третьих, отметим недостаточную востребованность математики преподавателями других дисциплин и научными руководителями курсовых и дипломных работ, при том что практически все разделы математики используются в современных социологических исследованиях. Усиление междисциплинарных связей должно стать важным направлением совершенствования преподавания математики и образовательного процесса университета в целом [5, с. 85].

В-четвертых, слабый учет принципов компетентного подхода, который, несмотря на признание его одним из ведущих в высшем образовании, часто де-факто не реализуется на практике. Математические дисциплины преподаются студентам-социологам в дидактически неудачной формализованной, абстрактной форме. Студенты не включены в установление связей между математическими знаниями и практическими задачами. Здесь мы видим такое решение: преподавателям следует насытить курсы яркими примерами задач из реальной работы социологов, а студенты должны понимать, что математика им нужна для того, чтобы изучать объекты, интересующие социолога более объективно и комплексно [6, с. 8]. Педагогический интерес представляют также ситуации, когда, анализируя одни и те же явления, социологи и математики предлагают свои пути решения, но приходят к одним и тем же выводам. Следует также проводить исторический экскурс для изучения связи между математикой и социологией, показывая, что эти науки развивались параллельно и взаимно обогащали друг друга.

В научно-педагогическом сообществе активно обсуждаются проблемы модернизации математического образования, которая предполагает не только содержательные, но и технологические изменения [7, с. 106]. Заметим, что проблемами повышения эффективности обучения математике в вузе занимались В. Н. Козлов, Л. Д. Кудрявцев, Г. Л. Луканкин, В. Н. Монахов, А. Г. Мордкович, В. Т. Петрова, Е. И. Смирнов, А. Г. Солонина, Н. Л. Стефанова, Г. Г. Хамов, В. В. Шлыков, А. В. Ястребов и др.

Так, в исследованиях И. Д. Зверева, Д. М. Кирюшкина, Г. И. Кутузова, В. Н. Максимовой, Е. Е. Минченкова, С. Н. Сиренко, М. Н. Скаткина, В. Н. Федорова межпредметные связи выступают как одно из основных условий обучения и формирования системного мышления. На осуществление междисциплинарных связей в обучении как условие повышения качества подготовки выпускников школ и вузов указывали П. З. Абдуллаева, М. Н. Берулава, Т. П. Бугаева, Е. А. Кагакина, Л. В. Краевский, В. В. Осипов,

В. Н. Панферов, И. В. Ракитина и др. На необходимость реализации компетентного подхода в высшем образовании указывают работы В. И. Байденко, А. И. Жука, О. Л. Жук, И. А. Зимней, С. В. Ильченко, А. В. Макарова, В. В. Рябова, Ю. Г. Татура, Ю. В. Фролова, В. Д. Шадрикова.

Одной из инновационных технологий, позволяющих комплексно и существенно повысить качество обучения математике в высшей школе, является технология эвристического обучения, основанная на организации эвристической (обучение через открытия), диалоговой, продуктивной деятельности каждого студента. Реализацией эвристических идей в обучении математике уделяли внимание как математики, так и методисты (М. Я. Антоновский, Г. Д. Балк, Г. П. Бевз, В. Г. Болтянский, М. И. Бурда, Б. А. Викола, Б. В. Гниденко, С. Г. Губа, Г. Б. Дорофеев, Ю. М. Колягин, Ю. М. Кулюткин, Т. М. Миракова, А. Д. Мышкис, К. И. Нешков, Ю. А. Палант, Н. Х. Розов, Г. И. Саранцев, Е. Е. Семенов, А. Д. Семушин, З. И. Слепкань, Е. Н. Турецкий, Л. М. Фридман, Р. Г. Хазанкин, А. В. Хуторской, С. И. Шапиро).

Эвристический метод, лежащий в основе реализации технологии, применяется для активизации творческой деятельности обучающихся, а система творческих заданий позволяет студентам успешно реализовывать собственный интеллектуальный и творческий потенциал в учебно-исследовательской деятельности. Студентам предлагается выполнить эвристическое задание (самостоятельно составить примеры и задачи по выбранной теме изучаемого курса, построить ментальную карту, формализовать описание жизненной ситуации с помощью языка и методов математики и т. д.).

Мероприятия, организованные в рамках эвристического метода обучения, ориентируются на достижение неизвестного заранее результата, позволяют студентам не пассивно приобрести знания, а самостоятельно их создать, помогают обучающимся реализовать себя, продемонстрировать свои знания и способности, а также развить способности к самоанализу и рефлексии [8].

Реализация технологии эвристического обучения позволяет успешно решать проблему мотивации. Даже если на одном занятии создать образовательную ситуацию и провести его в эвристическом формате, это может помочь наладить эффективную коммуникацию между педагогом и студентами. А главное – при таком подходе будет проще формировать положительное отношение к изучаемой дисциплине, ведь вопрос у первокурсников факультетов нематематического профиля «Зачем нам математика?» стоит очень остро.

Автором статьи были разработаны эвристические занятия по учебной дисциплине «Основы высшей математики» для специальности 1-23 01 05 «Социология» после посещения семинаров программы повышения квалификации «Технологии эвристического

обучения в высшей школе «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково»». Автором и ведущим программы повышения квалификации является А. Д. Король, ректор Белорусского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор [9].

Представим пример эвристического занятия по теме «Моделирование социальных процессов с помощью бинарных отношений» и раскроем его развивающий потенциал, возможность реализовать междисциплинарные связи и создать личностный и профессиональный смыслы для студентов.

Ключевая идея авторской методической разработки состоит в следующем. Занятие направлено на развитие эвристических качеств студента, способствует самореализации студентов путем выполнения ими открытых заданий, предоставляет возможность создать образовательный продукт, отличный от других, а затем с помощью преподавателя сопоставить его с историческими аналогами в данной области. В результате студенты переосмысливают свой результат, а затем обогащают его научными смыслами. У студентов усиливается познавательный интерес к вопросам применения математических методов в социально-гуманитарных науках и социологических исследованиях.

При этом преподаватель может поставить следующие задачи, которые способствуют индивидуальной самореализации студентов:

1) способствовать самореализации каждого студента путем анализа своих жизненных ситуаций и сопоставления их с предметным содержанием;

2) дать возможность студентам осознать роль бинарных отношений в различных процессах природы и общества;

3) обеспечить условия для создания каждым студентом образовательного продукта по теме занятия;

4) создать возможности для развития коммуникативной компетентности и креативности студентов.

Центральной проблемой, вокруг которой разворачивается содержание занятия, является роль бинарных отношений в социальной сфере и различных процессах природы и общества, моделирование социальных процессов с помощью бинарных отношений.

Реальными объектами действительности, предлагаемыми студенту для изучения, являются множество, бинарные отношения, социальный процесс.

Среди специфических методов, характерных именно для эвристического обучения, которые используются на занятии, можно выделить метод ученического целеполагания, метод сравнения, метод придумывания, метод рефлексии, метод самоорганизации обучения.

Представим основные этапы занятия и их содержание, на каждом из которых активизируются личностные смыслы и креативный потенциал студентов:

1. *Целеполагание студента.* Преподаватель знакомит студентов с тематикой занятия и предлагает вы-

полнить задание. Например, выберите из предложенных целей занятия две наиболее значимые для себя (или предложите свой вариант в пункте «другое») и обоснуйте их:

- Получить новые знания по математике, которые пригодятся в моей будущей профессии.

- Усвоить сложные математические понятия.

- Получить хорошую отметку по дисциплине.

- Научиться правильно задавать вопросы.

- Поприсутствовать на занятии, поскольку от этого зависит моя рейтинговая оценка.

- Убедиться в основательности собственных знаний, умений и навыков.

- Усовершенствовать собственную коммуникативную компетентность во время дискуссии с преподавателем и одногруппниками.

- Продемонстрировать преподавателю мой уровень знания математики.

- Продемонстрировать одногруппникам мой уровень знания математики.

- Другое.

2. *Постановка проблемы.* Как формализовать с помощью математики, а затем и исследовать социальный процесс или явление?

3. *Выполнение эвристического задания «Разные взгляды на отношения».*

- Проанализируйте, являются ли бинарными следующие отношения: «быть одноклассником», «быть старше»?

- Приведите от трех до пяти примеров бинарных отношений, с которыми вы встречались в повседневной жизни. Каждый пример должен отражать определенную сферу вашей жизни: семья, друзья, учеба и т. д.

- Состоите ли вы в каких-нибудь бинарных отношениях? В каких бинарных отношениях вы бы хотели состоять?

4. *Сравнение образовательного продукта с культурно-историческим аналогом.* Преподаватель демонстрирует примеры бинарных отношений в гуманитарных науках. Организуется групповое обсуждение образовательных продуктов и их соответствие реальным объектам, сравнение результатов выступления.

5. *Открытое задание на закрепление пройденного материала «Формула любви».* Изучив понятия «бинарное отношение на множестве» и «эквивалентность на множестве», выполните следующие задания и ответьте на вопросы:

- Между членами семьи существуют отношения родства, которые можно выразить словами «быть мужем», «быть братом» и т. д. Множество M – множество членов вашей семьи. Укажите всевозможные отношения на множестве M .

- Бинарные отношения могут задаваться формулой. Формула $x + y = \text{любовь}$ задает бинарное отношение на множестве людей. Этому отношению принадлежит любая пара людей, между которыми

существует любовь. Придумайте свою формулу, задающую бинарное отношение.

- В какой еще форме, на ваш взгляд, можно представить бинарное отношение? Какая форма представления бинарных отношений вам понравилась больше и почему?

6. *Рефлексия.* После занятия преподаватель предлагает вернуться к вопросам целеполагания и проанализировать, насколько их удалось реализовать. Вопросы для рефлексии могут быть:

- Перечислите трудности, с которыми вы столкнулись при изучении темы? Как вы преодолевали эти трудности?

- Что вам удалось больше всего при изучении темы и почему?

- Что и почему у вас не получилось?

- Каков главный результат для вас лично при изучении темы?

- Опишите свои эмоциональные впечатления на разных этапах занятия. Что труднее всего удалось в эмоциональном плане, а что легче всего?

Критериями оценивания эвристических заданий могут выступать:

- умение сравнивать и анализировать реальные объекты действительности;

- умение этично и аргументированно объяснять свою позицию при коллективном обсуждении образовательного продукта;

- соответствие образовательного продукта возможностям его применения на практике;

- степень творчества и оригинальность работы, умение анализировать работу своего сокурсника, выявлять ее сильные и слабые стороны;

- рефлексия.

Данное занятие было проведено со студентами первого курса специальности «Социология» дистанционно на образовательном портале БГУ. С эвристическими заданиями справились все обучающиеся. Особенностью данного занятия является то, что целеполагание студентов проводилось в рамках видеоконференции: каждый студент в чате видеоконференции записал свои цели на данное занятие, а затем проходило их коллективное обсуждение. Все студенты активно взаимодействовали как с преподавателем, так и с одноклассниками при помощи видеоконференции и сервиса «Форум» во время рефлексии.

В апробации эвристических занятий по дисциплине «Основы высшей математики» участвовали 129 студентов первого курса БГУ специальностей «Философия», «Социология», «Социальные коммуникации». Анализ выполненных заданий и рефлексий участников показал эффективность внедрения эвристических занятий как в очной, так и в дистанционной форме. Студентам больше всего понравилось создание индивидуального образовательного продукта в условиях отсутствия неправильных ответов, а также сопрово-

ждение всех этапов изучения темы групповым обсуждением процесса и полученных результатов, которое было успешно организовано несмотря на дистанционный формат взаимодействия. Студенты также отметили ряд положительных моментов, связанных с проведением занятий методами эвристического обучения. Среди ответов встречались следующие формулировки: «вызывает интерес», «помогает самостоятельно оценить практическую значимость рассматриваемого вопроса и его роль в изучении других тем по математике», «помогает осмыслить необходимость целеполагания», «дает дополнительный импульс к получению и углублению знаний», «придает получаемым знаниям личностную, эмоциональную составляющую», «дает возможность оценить степень своего знания рассматриваемого вопроса до и после занятия».

Данная методическая разработка может быть использована в высших учебных заведениях в процессе преподавания дисциплины «Основы высшей математики» студентам социально-гуманитарных специальностей. Представленные в разработке задания можно использовать для проведения занятий как в очном, так и в дистанционном формате, модифицируя их в соответствии с целями обучения, индивидуальными потребностями обучающихся и другими факторами.

Каждый опытный преподаватель знает, что вызвать интерес у студентов к изучаемому предмету и установить контакт порой бывает очень сложно. Более того, любой учащийся время от времени сталкивается с проблемой структурирования полученных знаний, мыслей и идей. Вот здесь и возникает необходимость использования методик, которые могут помочь «расставить все по своим местам» и одновременно «разбудить» творческий потенциал студента. Для интенсификации учебного процесса на занятиях по дисциплине «Основы высшей математики» для студентов социально-гуманитарных специальностей автор статьи использует технику MindMapping. Эффективность использования ментальных карт в обучении подтверждена масштабными исследованиями Дж. Хэтти [10]. Эта техника привлекает внимание аудитории, делает занятия более увлекательными, приводит к успешному запоминанию сложного для студентов нематематических специальностей материала, лучшему усвоению информации, полученной на занятиях и в процессе самостоятельной работы, позволяет осуществлять контроль над усвоением материала и полнотой восприятия информации.

Эффективность данной методики подтверждается эмоциональными положительными откликами студентов на предложенную форму проведения занятия. Строя ментальные карты, каждый студент создает собственный образовательный продукт, получает возможность творческого самовыражения и самореализации. Данная методика наполнена личностно значимым для обучающегося смыслом, обладает высоким

мотивационным потенциалом, индивидуализирует обучение [11, с. 113], а также может быть использована при изучении дисциплины «Основы высшей математики» студентами-социологами на всех этапах учебного процесса (лекции, практические занятия, контроль).

Подводя итоги, заметим, что математика играет немалую роль как в дальнейшем образовании будущих социологов, так и в их будущей профессиональной деятельности. Она позволяет количественно сравнивать явления, проверяет правильность словесных утверждений, помогает обоснованно прогнозировать будущие события. Математическая статистика лежит в основе социологического эксперимента, а стремление к корректности проведения исследования приводит к изучению соответствующих разделов высшей математики [12, с. 25]. Знание высшей математики необходимо также при построении моделей социальных явлений и процессов. Умения корректно сформулировать вопрос на языке математики, адекватно интерпретировать полученные результаты с точки зрения социальных наук, уточнить и скорректировать выстроенную математическую модель являются важнейшими в методологическом арсенале будущего социолога.

Применение технологии эвристического обучения на основе задач эвристического содержания позволяет реализовывать компетентностный подход, междисциплинарные связи и комплексно подойти к проблеме совершенствования преподавания математики для студентов социально-гуманитарных специальностей, в том числе будущих социологов.

Список использованных источников

1. Велько, О. А. Формирование математической компетентности студентов социально-гуманитарных специальностей / О. А. Велько, С. Н. Сиренко // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Черкаси, 2009. – Вип. 143. – С. 22–28.
2. 50TH World Economic Forum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/>

top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/. – Дата доступа: 21.10.2020.

3. Сиренко, С. Н. Образование в Союзном государстве в цифровую эпоху: международный опыт и направления модернизации / С. Н. Сиренко // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 3-й Междунар. конф. (6–7 февр. 2020 г., Москва). – М.: ИПМ им. М. В. Келдыша, 2020. – С. 200–210.

4. Ерошенко, В. А. «Парадокс Кондорсе», или Математическая социология как методическая проблема конструктивного взаимодействия / В. А. Ерошенко, О. А. Велько // Высшэйшая школа. – 2012. – № 3. – С. 47–50.

5. Сиренко, С. Н. Развитие общепрофессиональных компетенций студентов на основе междисциплинарной интеграции / С. Н. Сиренко // Веснік БДУ. Серыя 4: Філалагічны журнал. Педагагіка. – 2015. – № 1. – С. 83–88.

6. Велько, О. А. Основы высшей математики для социологов: учеб.-метод. пособие / О. А. Велько, М. В. Мартон, Н. А. Моисеева. – Минск: БГУ, 2020. – 303 с.

7. Модернизация математического образования в контексте идей Болонского процесса / Н. А. Баранова [и др.] – Ижевск: УдГУ, 2011. – 209 с.

8. Эвристическое обучение: в 5 т. / под ред. А. В. Хурторского. – М.: Изд-во «Эйдос»: Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – Т. 3: Методика. – 208 с. – (Серия «Инновации в обучении»).

9. Эвристические задания, занятия, интернет-занятия для студентов-математиков и студентов-механиков: учеб.-метод. пособие / под науч. ред. А. Д. Короля. – Минск: БГУ, 2019. – 91 с.

10. Хэтти, Дж. Видимое обучение. Синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 80 млн школьников / Дж. Хэтти. – М.: Нац. образование, 2017. – 496 с.

11. Велько, О. А. Ментальные карты как средство организации и активизации образовательного процесса на занятиях по высшей математике и информатике для студентов нематематических специальностей / О. А. Велько, Н. В. Кепчик // Инновации в образовании. – М., 2021. – № 6. – С. 107–118.

12. Велько, О. А. Роль и место социолого-математических методов в современном обществе / О. А. Велько // VIII Дыльновские чтения «Современное общество в условиях социальной неопределенности: теория и практика»: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 12 февр. 2021 г. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2021. – С. 20–26.

Аннотация

В статье анализируются важнейшие аспекты общеобразовательной значимости математики для социологов. Рассматриваются причины возникновения трудностей в освоении математики будущими социологами и обозначены возможные пути их решения. Анализируется реализация компетентностного и междисциплинарного подходов в преподавании дисциплины «Основы высшей математики» студентам-социологам на основе заданий эвристического характера. Приводятся конкретные примеры эвристических заданий и методические особенности их использования в рамках занятий разных типов. Раскрываются возможности применения ментальных карт при изучении высшей математики.

Abstract

The article analyzes the most important aspects of the general educational significance of mathematics for sociologists. The reasons for the emergence of difficulties in the development of mathematics by future sociologists are considered and possible ways of their solution are indicated. The article analyzes the implementation of competence-based and interdisciplinary approaches in teaching the discipline «Fundamentals of Higher Mathematics» to students-sociologists on the basis of tasks of a heuristic nature. Specific examples of heuristic tasks and methodological features of their use in the framework of different types of classes are given. The possibilities of using mental maps in the study of higher mathematics are also revealed.