

осознания и развития является активная стратегия преодоления стрессовых ситуаций, которая может проявляться относительно модели поведения в ассертивных действиях и активном вступлении в социальный контакт. Также необходим контроль пассивной стратегии преодоления в виде избегания и асоциальной стратегии преодоления в виде агрессивных действий. Индивидуальные итоговые показатели позволят каждому студенту анализировать собственные стратегии преодоления стрессовых ситуаций, при необходимости контролировать или корректировать их. Саморазвитие и дальнейший личностный рост предоставят возможность студенту профессионально проявлять активные стратегии преодоления стресса.

Список литературы:

1. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 512 с.
2. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Стратегии и модели преодолевающего поведения // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / [под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова]. – СПб, 2003. – 448 с.
4. Карпович Т.Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности. – Мозырь: Содействие, 2007. – 164 с.

УДК 37.013.78 (476)(091)(063)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ПРОСВЕЩЕНИЯ В БЕЛАРУСИ (20-30-е гг. XX ст.)

*Андрущенко Н.Ю., канд. пед. наук
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Развитие практической социально-педагогической деятельности, во многом, зависело от квалифицированных специалистов, подготовка которых в рассматриваемый период времени не осуществлялась. Вместе с тем, социально-педагогический компонент был включен в педагогическое образование. Это было обусловлено, прежде всего, тем, что область профессиональной деятельности будущих работников просвещения была полифункциональной. Педагоги вместе с собственными задачами обучения должны были решать проблемы социально-педагогического характера (борьба с детской беспризорностью; работа с «трудными» подростками; педагогизация среды). В данной ситуации востребованными стали знания социальной педагогики. Поэтому в педагогическое образование был включен социально-педагогический компонент. Так, учебная программа Витебского института народного образования содержала предметы по специальности и психолого-педагогический блок дисциплин (общая психология; психология и психопатология дошкольного и школьного возраста; энциклопедия внешкольного образования; методы внешкольной работы; школьное самоуправление), отдельные из которых носили социально-педагогическую направленность (основы социального воспитания; история и теория трудовой школы) [1].

Реформа системы образования и негативные тенденции развития общества (детская беспризорность, детская преступность) актуализировали проблему подготовки не только учителей-предметников. Беларусь в 20-е гг. XX ст. испытывала острую потребность в специалистах образования, способных профессионально работать в учреждениях социального воспитания – детских домах, наблюдательно-распределительных пунктах, институтах социального перевоспитания, выполняя функции помощи, поддержки и защиты ребенка, а также осуществлять диагностику и коррекцию поведения морально-дефективной личности, профилактику детской беспризорности и детской преступности. По сути, необходимы были профессиональные социально-педагогические кадры. Однако учебные заведения подготовку таких специалистов не осуществляли.

Вместе с тем, на отделении социального воспитания практического института народного образования (в 1921 году институты народного образования были преобразованы в практические институты народного образования) готовили организаторов и инструкторов учреждений социального воспитания. Функционально-ролевой репертуар данных специалистов предполагал выполнение ими не только методической и инспекторской работы, но и осуществление правовой защиты обездоленных детей. Специально для этой цели в вузе был введен цикл предметов по правовой защите детей [2].

В целом, срок обучения студентов специальности «Организатор и инструктор учреждений социального воспитания» составлял четыре года и включал теоретический и практический разделы. Содержательный компонент теоретической подготовки состоял из нескольких блоков. Напри-

мер, учебная программа социального отделения Витебского практического института народного образования включала следующие блоки:

- общеобразовательный (точные науки, языки, рисование, черчение и др.);
- общепедагогический (педагогика, основы социологии, анатомия и физиология ребенка, детская психология, психопатология ребенка, экспериментальная психология, психология школьного возраста, психология ребенка раннего возраста, основы воспитания раннего возраста, история педагогических учений).

Практический компонент образования реализовывался через выполнение заданий и изучение блока специальных дисциплин. Практико-ориентированный характер носили следующие курсы:

- «Организация трудовой школы»;
- «Основы внешкольной работы»;
- «Трудовая школа на производственной основе» [3].

В процессе обучения студентов особое внимание уделяли проблеме воспитания, в частности ее, социально-педагогическому аспекту. В рамках дисциплины «Трудовая школа на производственной основе» рассматривались такие вопросы, как:

- влияние общественной среды и ее изменений на характер воспитания;
- изменение характера воспитания на протяжении веков в связи с изменениями жизненного строя;

- задачи социальной педагогики;
- социальная педагогика о целях и методе воспитания;
- теория Наторпа; идеи Кершенштейнера;
- «Школа действия» по Лаю;
- трудовая школа в трактовке Луначарского и Блонского;
- Шульгин и его социологическое обоснование школы;
- цель трудовой школы по Шульгину;
- С. Шацкий.

В качестве учебной литературы студентам предлагались учебники В. Лая («Школа действия»); Г. Кершенштейнера («Трудовая школа»); П.П. Блонского («Трудовая школа») [4].

Между тем, роль профессиональной практической социально-педагогической деятельности в системе социального воспитания была по-прежнему велика, поскольку проблемы детской беспризорности и детской преступности не были решены. Согласно статистическим данным, в 1923/1924 году в детских домах Беларуси насчитывалось 7088 детей. Отмечалось, что одним из факторов, препятствующих налаживанию эффективной работы с беспризорниками, была неподготовленность педагогов для работы с данным контингентом детей: «Трудности дела заключаются и в отсутствии достаточной подготовленности наличных кадров педагогов, работающих с беспризорниками. Необходимо широкое освещение в педагогической прессе основных принципов работы с беспризорными, вовлечение работников в курсовую, конференционную, самообразовательную работу по переподготовке» [5, л. 6].

Несмотря на серьезность положения, произошло усиление развития системы подготовки педагогических, а не социально-педагогических кадров. В 1923 году практические институты народного образования были преобразованы в педагогические институты. Социально-педагогический компонент остался всего лишь одним из составляющих профессионального обучения работников образования. При отборе содержания обучения важным методологическим положением был принцип, согласно которому учитель должен уметь работать с детьми различного возраста на основе знания психолого-физиологических основ их развития, условий жизни и запросов. Поэтому в учебной программе, наряду с педагогикой, психологией, социологией, присутствовала социальная педагогика. Согласно учебному плану Витебского педагогического института, студенты изучали социальную педагогику в рамках педагогической психологии. На обсуждение выносились вопросы, как собственно педагогической психологии, так и непосредственно проблем социальной педагогики:

- социальный характер педагогики;
- взаимозависимость личного развития и развития общества;
- понятие социальной психологии и социальной педагогики [6].

Социально-педагогический компонент присутствовал в учебных программах по истории педагогики. Так, на занятиях по курсу «История педагогических течений нового времени» студенты изучали теории и концепции известных педагогов эпохи Возрождения (Витторино да Фельтре, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский), Нового Времени (Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци), а также знакомились с педагогическими идеями одного из основоположников социальной педагогики – А. Дистервега и новым педагогическим течением

– социальной педагогикой [7]. С педагогическими взглядами Т. Мора, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, идеями социального воспитания Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэна и теорией общественного воспитания Г. Кершенштейнера познакомились студенты Белорусского государственного университета на истории педагогики [8]. Все это способствовало ознакомлению студентов с социально-педагогическими идеями.

Социально-педагогические знания не потеряли своей актуальности в конце 1920-х – первой половине 1930-х гг. Связано это было, прежде всего, с необходимостью профилактики детской беспризорности; изучения особенностей психофизического развития ребенка, его интересов, потребностей и социально-бытовых условий жизни; исследования различных аспектов работы с «трудными» детьми. В постановлении 2-й сессии ЦИК СССР четвертого созыва «Об итогах культурного строительства союза СССР за десять лет» (1927 г.) говорилось, что одной из задач правительства СССР и союзных республик является ликвидация беспризорности. Подчеркивалось, что «отсутствие надлежащим образом подготовленных кадров, знающих психологию беспризорного ребенка, препятствует решению поставленных перед детскими домами задач по воспитанию беспризорных детей» [9, с. 4]. Отмечалось, что «исключительное значение для успешного проведения воспитательных мероприятий имеет изучение особенностей учащегося, особенностей быта, интересов и запросов ученика, чуткий и дифференцированный подход к ребенку на учете выявленных индивидуальных особенностей» [10, с. 4]. В этой связи в учебных программах вузов присутствовали предметы социально-педагогического характера. Например, студенты Белорусского государственного университета в рамках темы «Народное просвещение БССР» анализировали факторы (семья, класс, государство, школа, улица) и аспекты социального воспитания (борьба с детской беспризорностью; детские дома: современное состояние и перспективы их развития; социально-правовая защита малолетних) [8].

Студенты-заочники на педагогике, изучая тему «Содержание, значение и цели советской педагогики», рассматривали вопросы социально-педагогической направленности:

- люди, как продукт обстоятельств и воспитания;
- трудовая школа в понимании буржуазных и мелкобуржуазных педагогов И.Г. Песталоцци, Г. Кершенштейнера [11].

Социально-педагогический компонент присутствовал в профессиональном образовании работников среднего звена. Учебный план педагогических техникумов предусматривал изучение будущими учителями таких дисциплин, как:

- «Учреждения социального воспитания»;
- «Теория социального трудновоспитания» [12].

Таким образом, в Беларуси (1920-1930-е гг.) несмотря на востребованность подготовка социально-педагогических кадров не осуществлялась. Вместе с тем, актуальные проблемы образования того времени детерминировали включение в учебные планы дисциплин социально-педагогического характера. Изучение данных предметов будущими работниками просвещения создавало почву для осознания важности социально-педагогических идей и необходимости их воплощения в практической деятельности.

Список литературы:

1. Устав институтов народного образования // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 204. – Оп. 1. – Д. 35. – ЛЛ. 11–12.
2. Положение о практических институтах // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 204. – Оп. 1. – Д. 70. – ЛЛ. 36–39.
3. Учебные планы социального отделения Витебского практического института народного образования // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 204. – Оп. 1. – Д. 102. – Л. 70.
4. Программа по трудовой школе Витебского практического института народного образования // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 204. – Оп. 1. – Д. 43. – ЛЛ. 279–283.
5. Протоколы работы секции социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсцовса // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 823. – ЛЛ. 5–6.
6. Праграма кароткатэрміновых курсаў па падрыхтоўкі настаўнікаў школы першай ступені / Наркамасветы БССР. Дзярж. вучон. савет. Вып.5. Педагогіка. Педалогія. Педпрактыка. Фізкультура, 1933. – 46 с.
7. Программа по истории педагогических учений нового времени // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 204. – Оп. 1. – Д. 173. –ЛЛ. 40–41об.
8. Праграмы выкладання на 1927-28 год / Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 1928. – 120 с.
9. Мазур, І. Стан дзіцячых дамоў па БССР / І. Мазур // Асвета. – 1927. – № 1. – С. 3–9.
10. Решительно улучшить качество работы школы во втором полугодии // Камуністычнае выхаванне. – 1935. – № 5. – С. 4–7.

11. Метадычныя указанні для завочнікаў к праграме па педагогіцы / Кіраўн. падрыхт. настаўнікаў НКА БССР, метадыч. каб. по завоч. навучанню. Вып. 12.: Мінск, 1935. – 49 с.

12. Учебный план педтехникумов // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 1457. – Л. 30.

УДК 621.726.4

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ В БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ГЕНДЕРНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

*Белановская О.В., канд. психол. наук, доцент
УО «БГПУ им. М. Танка»
Пацанович И.П., магистрант
УО «БГПУ им. М. Танка»*

Проблема становления, устойчивости семьи – одна из основных проблем современного общества. Устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, где готовность к браку понимается как система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. Существенное место в представлении молодежи о будущей семье занимают ролевые ожидания.

Изучение семейных ролей лежит на стыке социально-психологического и социологического аспектов семьи. Понятие семейной роли опирается на представления о социальной, половой роли, полоролевой системы и полоролевой дифференциации, что большинством авторов рассматривается как система культурных норм, определяющих допустимые способы поведения и личностные качества на основе половой принадлежности. Ф.Най, Дж.Плек, Дж.Сканцони, рассматривают такое распределение ролей как ядро полоролевой дифференциации в семье [10, с. 173].

Понятие гендера обозначает, в сущности, сложный социокультурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, а результат – это социальный конструкт гендера. «Гендерный стереотип – упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный образ мужчины и женщины» [3, с.188; 4]. Имея неосознаваемые установки в отношении самого себя, индивид привносит гендерный стереотип в жизнь, реализует стереотипные представления.

Становление гендерной идентичности индивида не обусловлено только и непосредственно наличием гендерной роли и включенных в нее социальных стереотипов, представлений, ожиданий. Они просто должны стать средствами осознания собственной половой принадлежности и гендерной идентичности, т.е. из внешнего, «заданного» социумом и культурой плана перейти в область внутреннего, личностно-осмысленного принятия гендерной роли и соответствующих ей установок (мнений, оценок, убеждений), которые приобретаются через контакты, в семье, социальной группе, институте и пр.

Гендерные и половые идентичности, как правило, раскрываются через категории «маскулинность» (мужественность) и «фемининность» (женственность). Маскулинность и фемининность – полоспецифичные характеристики личности, они выступают как базовые категории при анализе гендерной идентичности и психологического пола. Маскулинность и фемининность – нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин.

Выделяют три разных значения понятия «маскулинность»-«феминность» [5].

1. Маскулинность/феминность как дескриптивная, описательная категория обозначает совокупность поведенческих и психологических черт, свойств и способностей, объективно присущих мужчинам/женщинам.

2. Маскулинность/феминность как аскриптивная категория обозначает один из элементов символической культуры общества, совокупность социальных представлений, установок и верований о том, чем мужчина/женщина является, какие качества им приписываются.

3. Маскулинность/феминность как прескриптивная категория - это система предписаний, имеющих в виду не среднестатистического, а идеального «настоящего» мужчину/женщину это нормативный эталон мужественности/женственности.

Исследования последних лет отмечают устойчивую тенденцию во многих регионах мира к сближению стандартов поведения мужчин и женщин, образов маскулинности и феминности. Эту тенденцию можно обозначить как андрогинную.

Для социально-психологического анализа ролей в современной семье первостепенное значение имеет вывод отечественных и зарубежных исследователей о неопределенности норм, регу-