

ISSN 2409-3785



# В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага  
ўніверсітэта  
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

*Выдаецца са снежня 1998 года*

Серыя С. ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ  
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

*Выходзіць два разы ў год*

**1 (47)**  
**2016**

**Галоўная рэдакцыйная калегія:**

д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (галоўны рэдактар);  
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);  
д-р гіст. навук дацэнт Д.С. Лаўрыновіч (нам. галоўнага рэдактара);  
канд. фіз.-мат. навук дацэнт Б.Д. Чабатарэўскі (нам. галоўнага рэдактара);  
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);  
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

**Педагогіка:**

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)  
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)  
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)  
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)

**Псіхалогія:**

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)  
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)  
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)  
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)  
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

*Научно-методический журнал “Вестник Магилёвского государственного  
университета имени А.А. Куляшова” включен в РИНЦ  
(Российский индекс научного цитирования),  
лицензионный договор № 811–12/2014*

**АДРАС РЭДАКЦЫІ:**

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,  
пакой 223, т. (8-0222) 28-31-51

## ЗМЕСТ

<b>ЕГОРОВА Н. А., ЛАТУШКО И. Е.</b> Педагогическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности .....	4
<b>РЕВА В. П.</b> Духовно-телесное обоснование принципов развития музыкального восприятия у школьников .....	11
<b>БЫКОВА С. Ю.</b> Профессиональная подготовка специалиста-биолога для работы в школе: опыт факультета естествознания .....	20
<b>ДЕМИДОВА Н. И.</b> Сущность, структура и функции профессионального воспитания в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин .....	30
<b>КРАСНЯНСКАЯ Т. М., ТЫЛЕЦ В. Г.</b> Психологическая характеристика виртуальных ресурсов безопасности личности .....	37
<b>ЩЕКУДОВА С. С.</b> Исследование теоретического мышления у педагогов учреждений высшего образования .....	44
<b>ВРУБЛЕВСКИЙ А. В., ЛЕПЕШИНСКИЙ Н. Н.</b> Процесс принятия решения офицером-спасателем при ликвидации чрезвычайной ситуации .....	50
<b>ТИХОНЧУК Г. Н., КОТЛЯРОВА Э. В.</b> Научно-методические основы подготовки лекции в современных условиях высшего образования .....	60
<b>КЛЕЩЕВА Е. А., ХИТРЮК В. В., ЯКУБОВИЧ Т. Р.</b> Патронат учреждениями среднего специального образования выпускников с особенностями психофизического развития: проблемы и перспективы .....	64
<b>БРЕУС Н. Г.</b> Компетентностный подход в профессиональном педагогическом и музыкальном образовании .....	70
<b>ГРИДЖУК О. Е.</b> Развитие языковых и коммуникативных умений и навыков студентов вузов лесотехнического профиля при помощи технологий интерактивного обучения .....	78
<b>ТЕРЕХОВ А. А.</b> Совершенствование поддержки обучения курсантов по курсу "Психология" (психолого-методический аспект) .....	86
<b>РУСКУЛИС Л. В.</b> Поиск новых подходов к обучению в процессе подготовки будущего учителя украинского языка .....	91
<b>ФЕДЯЧЕНКО Г. В.</b> Организационно-методические условия профессиональной направленности преподавания теории вероятностей в техническом университете .....	98
<b>ФИЛИППЕНКО О. С.</b> Применение диалектического подхода к формированию понятийного аппарата физики у учащихся .....	105
<b>ВЛАСОВ А. Г.</b> Информационные технологии в образовательном процессе в учреждениях профессионально-технического образования .....	111

# ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 376.5

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

**Н. А. Егорова**

кандидат педагогических наук, доцент  
Барановичский государственный университет

**И. Е. Латушко**

магистр педагогических наук,  
Барановичский государственный университет

*В статье раскрывается сущность синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей начальной школы. Описываются признаки проявления данного синдрома и трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе взаимодействия со сверстниками, педагогами, родителями. Представлены статистические данные о гиперактивных детях и возможных социально-психологических последствиях в случае отсутствия целенаправленной работы с ними по оказанию всесторонней поддержки в учебной деятельности. Обосновывается необходимость педагогического сопровождения гиперактивных детей в учебной деятельности, предлагается методика их индивидуального сопровождения как основы для системного педагогического сопровождения в контексте школьного образования, описывается организация комплексного исследования по выявлению “группы риска”, а также выявлены перспективные направления педагогического сопровождения данной категории детей.*

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания и гиперактивности, гиперактивность, импульсивность, сопровождение, педагогическое сопровождение, индивидуальное педагогическое сопровождение, системное педагогическое сопровождение.

### Введение

Чрезмерная двигательная активность, непоседливость, неумение сосредоточиться на выполнении задания – все эти признаки характеризуют гиперактивное поведение. Дети, отличающиеся гиперактивным поведением, часто вызывают нарекания со стороны учителей в школе: на уроке они постоянно заняты своими делами, их трудно заставить выслушать задание и, тем более, выполнить его до конца; такие дети становятся инициаторами ссор и драк; в силу своей импульсивности не всегда могут конструктивно разрешить возникшую ситуацию. Но самое главное не в том, что гиперактивный ребенок создает проблемы для окружающих детей и взрослых, а в возможных последствиях этого заболевания для самого ребенка, детерминированных существующими противоречиями: 1) между наличием факта учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в школах и отсутствием планомерной, целенаправленной работы, обеспечивающей педагогическое сопровождение данных детей; 2) между

---

© Егорова Н. А., 2016

© Латушко И. Е., 2016

потребностью педагогов в информации об особенностях проявления у детей СДВГ и способах взаимодействия с ними и отсутствием дидактического обеспечения педагогического сопровождения указанной группы учащихся. Поэтому в данной работе нами предпринята попытка раскрытия психолого-педагогических особенностей СДВГ у детей и специфики педагогического сопровождения гиперактивных детей в средней школе.

### Основная часть

Методологическую базу исследования составили концептуальные идеи системного подхода к рассмотрению педагогического сопровождения гиперактивных детей (В.П. Беспалько, Б.М. Кедров, Ф.Ф. Королев, А.П. Сманцер, Э.Г. Юдин и др.); положения психолого-педагогического сопровождения в зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер); отечественной психологии (Е.В. Бондаревская, Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская и др.), педагогике сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.) и т. д.

История изучения СДВГ составляет около 150 лет. Впервые описал чрезвычайно подвижного ребенка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, немецкий врач-психоневролог Г. Хоффман. Он дал ему прозвище “Непоседа Фил”. В XIX в. в книге Ф. Шольца “Недостатки в характере ребенка. Вторая золотая книжка” была выделена и описана группа детей, называемая им “беспокойными, трудными” детьми.

Переход к массовому школьному обучению заставил внимательно рассмотреть вопрос “трудных” детей, плохо справляющихся с учебной деятельностью. Традиционные формы воспитания и обучения оказывались неэффективными, поэтому таких учащихся стали именовать исключительными (в негативном аспекте), подчеркивая болезненную природу их ума и характера. После множества изменений в терминологии заболевания специалисты остановились на названии, более точно отражающем его сущность: “СДВГ”. Именно под этим названием данная патология вошла в американскую классификацию заболеваний [1, с. 255].

СДВГ – дисфункция центральной нервной системы, проявляющаяся трудностями концентрации и поддержания внимания, нарушениями обучения и памяти, а также сложностями обработки экзогенной и эндогенной информации и стимулов [2, с. 54]. Проявление СДВГ определяется тремя основными признаками: гиперактивность, импульсивность и невнимательность [3, с. 49].

Гиперактивность проявляется в избыточной подвижности ребенка, предпочтении шумных, подвижных игр и неспособности к тихим занятиям, игнорировании ситуативных условий и социальных запретов.

Импульсивность проявляется в неряшливом выполнении заданий, несдержанности в словах, поступках и действиях, излишней настойчивости в отстаивании своих интересов, невзирая на требования взрослого [2, с. 63].

Нарушение внимания выражается в том, что дети допускают ошибки в школьных (и других) заданиях из-за своей невнимательности к деталям. Они забывчивы и рассеянны, не слушают, что им говорят. Такие дети не могут организовать свою работу и избегают заданий, которые требуют усидчивости.

СДВГ сопутствуют нарушения социального взаимодействия, что приводит к социальной дезадаптации ребенка. Окружение не принимает их, и они страдают из-за невозможности обрести самостоятельность, четко идентифицировать себя во взаимоотношениях со сверстниками. Социальная незрелость таких детей

проявляется в предпочтении построения игровых отношений с другими детьми, характеризующимися наличием СДВГ или в изолированности, отстраненности от коллектива. Социальное окружение требует от гиперактивного ребенка более предсказуемого, стабильного и эффективного подхода к жизни, чем тот, который он может демонстрировать.

С годами бессилие педагогических методов в коррекции гиперактивности становится все более очевидным. Ведь эти методы опираются на старое представление об изъянах воспитания как источнике данной проблемы, тогда как ее психопатологическая природа требует иного подхода. Опыт свидетельствует, что школьную неуспеваемость гиперактивных детей несправедливо относить на счет их умственной неполноценности, а их недисциплинированность невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами.

Анализ возрастной динамики показал, что признаки СДВГ наиболее выражены в дошкольном и младшем школьном возрастах: наибольший процент детей с синдромом отмечается в 5–10 лет. К концу периода полового созревания гиперактивность и эмоциональная импульсивность практически исчезают или маскируются другими личностными чертами, повышается самоконтроль и регуляция поведения. По результатам исследования Н.Н. Заваденко, поведенческие нарушения сохраняются почти у 70% подростков и 50% взрослых, имевших в детстве диагноз СДВГ [4, с. 198]. Среди мальчиков 7–12 лет признаки синдрома диагностируются в 2-3 раза чаще, чем среди девочек.

Следует отметить, что наличие нарушений обучения и социальных функций является необходимым критерием для установления диагноза “СДВГ”. Поэтому данный диагноз может быть поставлен только тогда, когда очевидны трудности в обучении [5, с. 476].

Подход к лечению гиперактивного ребенка и его адаптации в коллективе должен быть комплексным. “Ни одна таблетка не может научить человека, как надо себя вести. Неадекватное поведение, возникшее в детстве, способно зафиксироваться и привычно воспроизводиться...”, – отмечает специалист по работе с гиперактивными детьми, доктор медицинских наук Ю.С. Шевченко [6, с. 256]. Поэтому необходимо раннее выявление СДВГ и организация плана помощи таким детям. *Добиться того, чтобы гиперактивный ребенок стал послушным и покладистым, еще не удавалось НИКОМУ, а научиться жить в мире и сотрудничать с ним – вполне посильная задача.* Для этого необходимо создать максимально благоприятные условия для осуществления эффективного педагогического сопровождения учащихся с СДВГ.

В психолого-педагогической мысли последнего десятилетия активно используется понятие “педагогическое сопровождение”. Сама идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей развития и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия. Впервые термин “сопровождение” появился в работах Г. Бардиер, Н. Романзан, Т. Чередниковой (1993) как сопровождение естественного развития ребенка.

Введение термина “сопровождение” не является результатом замены его классическими – помощь, поддержка. Подразумевается не любая помощь, а сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. М.В. Бышева подчеркивает, что именно понятие “педагогическая поддержка”, которое наиболее полно отвечает “гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании” стало исходным для появления нового термина “педагогическое сопровождение”.

Разнообразие подходов к изучению понятия “педагогическое сопровождение” позволяет сделать вывод, что сопровождение, может рассматриваться в качестве *деятельности* (Т.М. Чуреков, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова); *метода* (Е.И. Казакова), *технологии* (Н.Л. Коновалова).

Таким образом, понятие “педагогическое сопровождение” учащихся с СДВГ отражает сложную систему выстраивания педагогом реального взаимодействия с ребенком для успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе обучения и социализации. При анализе термина не менее важно осознавать и то, что субъектом или *носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но и его родители и педагоги.*

К основным методам педагогического сопровождения относят индивидуальные и системные. Индивидуальные методы сопровождения детей в образовательных учреждениях направлены на создание условий для выявления потенциальной и реальной “группы риска” и гарантированную им помощь детям. Системные методы сопровождения направлены на конструирование модели психолого-педагогической работы с детьми с СДВГ в условиях учебного процесса.

Мы поставили перед собой задачу организации индивидуального сопровождения как основы системного педагогического сопровождения. Нами были использованы следующие методы исследования: 1) анкетирование родителей и педагогов (методики, разработанные И.П. Брызгуновым и Е.В. Касатиковой [7, с. 117]; 2) анкетирование, тестирование и наблюдение за деятельностью детей (методики “Да и Нет”, “Вежливость”, “Обведение контура” Н.И. Гуткиной [8]).

Данные методики были направлены на выявление “группы риска” и сложностей, которые учащиеся с СДВГ испытывают в процессе учебной деятельности, для последующей разработки технологии системного сопровождения гиперактивных учащихся.

Исследование проходило в учреждении образования “Средняя общеобразовательная школа № 4 г. Несвижа”. В анкетировании участвовали 130 учащихся 3-х и 4-х классов и их родители, а также классные руководители данных учащихся в количестве 7 человек. При организации исследования мы приняли во внимание тот факт, что игра является не только эффективным средством конструирования учебного процесса на данном этапе обучения, но и диагностическим инструментарием для выявления детей с СДВГ.

Анкетирование родителей для выявления степени выраженности симптомов гиперактивного поведения у ребенка осуществлялось следующим образом: родителям предлагалась анкета, которая содержала перечень вопросов, направленных на выявление степени выраженности симптомов, наблюдаемых при гиперактивном поведении. Принимался только ответ “Да” (1 балл) или “Нет” (0 баллов). Если общее число баллов 8 и более, то ребенок характеризуется наличием ярко-выраженных признаков СДВГ. Таким образом, в результате анкетирования родителей нами было выявлено 23 учащихся, набравших >8 баллов и соответственно характеризующихся наличием СДВГ (что составляет 17,7% от общего количества учащихся), из них 15 учащихся 3-х классов и 8 учащихся 4-х классов.

Педагогам также предлагалась анкета. При наличии симптома педагог отмечал степень выраженности его в баллах: 0 – отсутствие признака, 1 – присутствие в незначительной степени, 2 – присутствие в умеренной степени, 3 – присутствие в выраженной степени. Если результат составлял 11 и более баллов для девочек и 15 и более баллов для мальчиков, то исследуемый ребенок харак-

теризовался наличием синдрома. Анализ результатов ответов респондентов показал, что у 23 учащихся были выявлены признаки СДВГ, из них 9 девочек и 14 мальчиков.

Таким образом, на подготовительном этапе диагностики учащихся нами были выявлены 23 учащихся с СДВГ, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. В состав экспериментальной группы мы включили 10 учащихся 3-х классов и 5 учащихся 4-х классов, а 5 учащихся 3-х классов и 3 учащихся 4-х классов составили контрольную группу.

Целью основного этапа было определение исходного уровня гиперактивности учащихся. Исходя из того, что установление уровня гиперактивности представляет собой достаточно сложный процесс, мы использовали не одну методику, а комплекс методик: “Да и Нет”, “Вежливость” и “Обведение контура”. Мы определили средний уровень гиперактивности учащихся через среднее арифметическое значение ( $\bar{x}$ ) суммы набранных баллов всеми учащимися после проведения методик. Полученные результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Показатель среднего уровня гиперактивности учащихся

Название методики	Значение показателя $\bar{x}$	Уровень СДВГ
“Да и Нет”	4,80	средний
“Вежливость”	3,43	средний
“Обведение контура”	7,58	высокий

Анализ данных диагностики отдельно по контрольной и экспериментальной группам выглядит следующим образом (таблица 2):

Таблица 2 — Уровень гиперактивности учащихся контрольной и экспериментальной групп

Название методики	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	$\bar{M}_x$	Уровень	$\bar{M}_x$	Уровень
“Да и Нет”	4,75	средний	4,86	средний
“Вежливость”	3,38	средний	3,47	средний
“Обведение контура”	6,63	высокий	8,13	высокий

С целью выявления трудностей, которые могут испытывать учащиеся с СДВГ в учебной деятельности, а также в общении со сверстниками, учителями и родителями нами было проведено анкетирование учащихся с СДВГ. Разработанная нами анкета включала 10 вопросов, направленных на определение отношения учащихся к учебной деятельности, характера взаимодействия учащихся с родителями, учителями и сверстниками. Анализ результатов анкетирования показал, что учащиеся с СДВГ испытывают трудности не только в учебной деятельности, но и во взаимодействии с учителями, сверстниками и родителями. Большинство учащихся (57%) ответили, что у них нет друзей в классе, 74% учащихся не рассказывают дома родителям о школе, а 61 % детей хотели бы, чтобы у них был другой, менее строгий учитель.

Также для анализа взаимодействия гиперактивных учащихся со сверстниками нами было проведено наблюдение, в процессе которого была организована игра “Вместе весело” (три команды детей соревновались в выполнении различных игровых заданий). В карте наблюдения фиксировались особенности протекания игровой деятельности. Данные, полученные в ходе наблюдения, анализи-



ровались в соответствии с критериями, предложенными Т.А. Репиной для изучения общения младших школьников [9]. Нами были выделены уровень развития умений участия гиперактивного учащегося в игре, а также уровень умений взаимодействия со сверстниками в процессе игровой деятельности (таблица 3).

Таблица 3 – **Результаты наблюдения за детьми с СДВГ в процессе игровой деятельности**

Уровни сформированности умения	Уровень развития умений участия гиперактивного учащегося в игре (% учащихся)	Уровень умений взаимодействия со сверстниками в процессе игровой деятельности (% учащихся)
Высокий	9	5
Средний	18	22,5
Низкий	54,5	61,5

Анализ результатов наблюдения за игровой деятельностью показал, что учащиеся с СДВГ демонстрируют готовность и желание участвовать в игре. Однако, в то же время, показатели развития у них данных умений низкие, что проявляется в неразвитости умений планировать игру, взаимодействовать в коллективе, затруднениях в выборе средств для достижения цели, несоблюдении игровых правил, быстрой потере внутренней мотивации к деятельности, транспозиции к другим по содержанию игровым формам. Учащиеся с СДВГ либо не замечают сверстников, занимаясь своими делами, либо открыто конфликтуют с ними. Дети данной группы не умеют согласовывать собственные действия с действиями партнера, сотрудничать в игре. Поэтому они взаимодействуют с другими гиперактивными детьми или изолируются от коллектива вообще.

### **Заключение**

В результате проведения исследования мы выявили 23 учащихся с СДВГ. В процессе диагностики учащихся данных групп посредством комплекса методик мы установили, что для исследуемых нами учащихся характерны высокий и средний уровни гиперактивности. Как показали результаты наблюдения, учащиеся с СДВГ испытывают чувство изолированности, непонимания во взаимодействии со сверстниками. Но следует отметить, что нарушений интеллектуальных функций учащихся с СДВГ нами не было выявлено. Это свидетельствует о том, что учащиеся с СДВГ могут успешно обучаться при условии организации их индивидуального и системного педагогического сопровождения.

На основе полученных данных в процессе диагностики на этапе индивидуального сопровождения нами были определены перспективные направления системного педагогического сопровождения детей с СДВГ: разработка технологии педагогического сопровождения учащихся с СДВГ в учебной деятельности, использование игротерапии как основного метода педагогического сопровождения на уроке, создание условий для организации различных видов общения и взаимодействия учащихся с СДВГ со сверстниками, избегание когнитивных искажений и единство усилий всех участников педагогического общения.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. **Уэндер, П.** Синдром нарушения внимания с гиперактивностью / П. Уэндер, Р. Шейдер // Психиатрия. – Москва : Практика, 1998. – С. 230–280.

2. **Заваденко, Н. Н.** Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н. Н. Заваденко. – Москва : Школа – Пресс, 2000. – 112 с.
3. **Монина, Г. Б.** Гиперактивные дети: психологическая помощь / Г. Б. Монина, Е. К. Лютова-Робертс, Л. А. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.
4. **Заваденко, Н. Н.** Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей / Н. Н. Заваденко // Мир психологии. – 2002. – № 3. – С. 196–208.
5. **Willens, T. E.** Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in association with early onset substance use disorder / T. E. Willens, J. Biedermann, E. Mick. – Buckingham : Open University Press, 1997. – P. 475–482.
6. **Шевченко, Ю. С.** Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психоподобным синдромом / Ю. С. Шевченко. – Москва : Академия, 1997. – 316 с.
7. **Брызгунов, И. П.** Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – Москва : Медицина, 2000. – 128 с.
8. **Павлов, И. С.** Психотерапия в практике / И. С. Павлов. – Москва : Академия, 2002. – 234 с.
9. **Степанов, В. Г.** Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – Москва : Академия, 2001. – 126 с.

#### **Перечень принятых обозначений и сокращений:**

СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности

Поступила в редакцию 30.12.2015 г.

Контакты: egorov1977@yandex.ru (Егорова Наталья Анатольевна)

masha.lesnaya@yahoo.com (Латушко Ирина Евгеньевна)

#### **Egorova N. A., Latushko I. E. PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER.**

*The article reveals the essence of primary school children's attention deficit disorder. It describes the symptoms of the syndrome manifestation and the difficulties faced by such pupils while interacting with peers, teachers, parents. The authors provide the statistical data on hyperactive children and possible social and psychological aftereffects in case there is no purposeful work aimed at their comprehensive support in studies. The necessity of pedagogical support of hyperactive children in educational activities is proved, the methodology of individual guidance as the basis for pedagogical support system in terms of school education is grounded, the organization of the comprehensive study targeted at identifying the "risk group" is described, and the probable areas of pedagogical supporting of such children are outlined.*

**Key words:** attention-deficit hyperactivity disorder, hyperactivity, impetuosity, support, pedagogical support, individual pedagogical support, systematic pedagogical support.

УДК 372.878

## ДУХОВНО-ТЕЛЕСНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

**В. П. Рева**

кандидат педагогических наук доцент,  
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В статье рассматриваются духовно-телесные связи музыкальной интонации с жизненным опытом человека, актуализации их в процессах восприятия музыки, научные основания использования в практике музыкального воспитания. Художественные образы не наполняют сознание человека автоматически. Личностное “присвоение” содержания музыки предполагает повышенную активность воспринимающего, завершающей стадией которой становится переживание интонационно-образного преломления жизни, с одной стороны, и обогащение дополнительным эмоциональным опытом, с другой. Эстетические переживания приобретают для слушателя характер сопричастности, чего-то ей принадлежащего, сугубо субъективного, выступают важным психологическим механизмом самопознания личностных смыслов в искусстве. Ответственной задачей педагогики музыкального восприятия, художественно-педагогического анализа музыки, других мероприятий, связанных с этим процессом, является раскрытие тех сторон содержания, ключевых интонационных центров, которые смогут “плодоносить” в образном мышлении творческими находками, эвристическими открытиями себя через гармонию духовного и телесного.*

**Ключевые слова:** интонация, музыкальное восприятие, духовность, телесность, принцип.

### Введение

Обнаружение духовных смыслов музыки, их связей с жизненным опытом человека является одной из малоизученных проблем педагогики. Без этого остаются бездоказательными утверждения о воспитательном воздействии музыкального искусства, слитности его художественных образов с личностью. В содержании музыки получают интонационное воплощение такие неподдающиеся предметному измерению субстанции духовности, которые основаны на звуковом воздействии: психика, эмоциональная сферы, процессы не овеществленного взаимодействия с миром, невербальной коммуникации, интуиции как уникальных способов ориентации в социуме. Эти артефакты духовного не существуют сами по себе, не обитают в виртуальном пространстве, неотделимы от человека в том числе, его телесной организации как живого существа.

Понять механизмы постижения духовной культуры через восприятие музыки вне осмысления интонационно-телесных составляющих практически невозможно. В онтологической науке феномен телесности длительное время рассматривался односторонне как консервативный физический объект, не несущий духовной нагрузки, иррациональное начало, стихия, источник хаоса, в противовес сознанию – средоточия ясности, порядка и рациональности. Исключение телесного из духовной сферы, противопоставление его сознанию затрудняет ос-

мысление такого значимого для педагогики искусства явления как музыкальное восприятие<sup>1</sup>.

В современной эпистемологии утверждается телесно-ориентированный подход к исследованию когнитивных процессов, рассматривающий взаимодействие тела и сознания в контексте целостной системы познания. По словам И.А. Бесковой: "...Телесное *и есть* ментальное, просто в другой форме проявления, ... телесное и ментальное на некоем глубинном уровне – *это одно и то же*, и то, что нам известно как ум и тело, – просто разные формы манифестации *единого общего качества жизненности: свойства быть живым*, – только такое понимание подводит нас к осмыслению того, какова же *подлинная* значимость изучения природы телесного для достижения адекватного понимания и самого человека, и его познавательной способности" [1, с. 13]. С ощущения собственного тела, рассматривания и прислушивания к нему начинается вхождение человека в жизнь. Можно говорить о существовании нелинейной зависимости, существующей между телом и сознанием в процессах музыкального восприятия. Как пишет В.В. Медушевский: "Энергии тела, души и духа, вливаясь в высоту звука, превращают ее в тон, основу интонации, – в тон, который поистине делает и всю музыку" [2, с. 9]. То, что воспринимается и как осознается, зависит от размещения тела в пространстве, а не только от знаний и эрудиции субъекта. Исследование этих процессов, применительно к проблеме развития способности музыкального восприятия явилось **целью** статьи.

#### Основная часть

У истоков культурно-антропологического обоснования музыкального восприятия, его коммуникативной направленности лежит интонационная теория музыки, согласно которой интонация рассматривается в качестве одной из форм проявлений художественного сознания, взаимосвязи с телесностью человека. "Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого", является первым телесным уровнем восприятия, проявляющимся в разнообразных по формам реакциях моторики, дыхания, мускулатуры, кожи, вегетативной системы, обмена веществ как реакций на выражение духовного и, одновременно, отражения душевного склада слушателя, его переживаний [3, с. 212]. Музыкальный звук непосредственно обращен к телу, к телесной памяти, в равной степени одинаково подготавливающей к восприятию как мышечную, так и духовную сферы слушателя. В таком контексте телесность выступает как знаковый объект, фиксирующий отклики на содержание музыки. Музыкальное сознание оказывается как бы между душой и телом, и это позволяет ощущать их взаимодействие в слитном проявлении как единый "образ-процесс".

Опыт музыкального восприятия закрепляется в теле как неизменяющаяся когнитивная составляющая, устойчивая интонационно-звуковая константа познания, обнаружения личностных смыслов в искусстве. Слушатель включается в этот процесс духовно и физически, испытывает мышечные ощущения, пытается осмыслить содержание, перевести на личностный интонационный код. Эти духовно-телесные усилия невозможно разъять на поэтапные операции и алго-

<sup>1</sup> Музыкальное восприятие понимается нами как способность обнаруживать в содержании музыки образные смыслы, соизмерять их с личностным жизненным опытом, переживать как духовно-ценностную значимость искусства.

ритмы действий. Восприятие музыки основано на взаимодействии как минимум трех составляющих “Я” человека: тела, сознания и интуиции. Синергию их взаимодействия трудно объяснить с позиций традиционных научных подходов, исключая из научного познания присутствие случайного, неосознанного, психологических факторов. В музыкальном восприятии они приобретают доминирующее значение. Слушая музыку, человек познает не только непосредственно содержание, но и через реакции тела собственный духовный мир.

Описание процессов, проявляющихся в динамике раскрывающихся в искусстве духовных откликов, телесных реакций и интуиции человека, перспективно в координатах синергетического исследования. Основанием для этого служат *открытость* музыкального восприятия внешним воздействиям (педагогика, критика, средств массовой коммуникации); *взаимодействие* множества составляющих: воображения, фантазии, объективного и субъективного; наличие *нелинейных связей* с другими людьми, носителями самых противоречивых суждений о содержании искусства. Восприятие его опирается на целостный жизненный опыт, а не на отдельные его элементы – порядок и хаос, интуицию и сознание, – является открытой системой, органично включенной в круг систем более широкого порядка, всей художественной культуры в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный обмен, восприятие позволяет слушателю устанавливать взаимосвязи с многочисленными артефактами музыкальной культуры на личностном духовно-телесном уровне. Границы духовного и телесного при этом оказываются размытыми. Именно поэтому процесс воспитания музыкального восприятия необходимо рассматривать целостно, в рамках единой системы духовно-телесного познания как переживания, эстетического отношения к искусству.

В нашей методике внимание уделяется активизации интонационно-двигательных и телесных откликов слушателей, расширяющих ассоциативное поле восприятия, позволяющих включаться в активное сотворчество. Мы исходим из признания того, что познание музыкального содержания представляет интонационное обнаружение в нем человека в процессах восприятия и активного телесно-интонационного анализа языка музыки. “О чем рассказывает музыка?” – так сформулирована одна из тем учебных четвертей школьной программы. Можно ли согласиться с такой постановкой вопроса? А может быть, все-таки о ком, имея в виду жизнь человека, его взаимодействия с окружающим миром, связанными с этим процессом переживаниями, чувствами, эмоциями, раздумьями? В содержании музыки человек может выступать от имени многочисленных образов природы, животных, механизмов, растений, всего того, чем наполнена жизнь. Как бы ни была сильна изобразительная сторона музыкальной интонации, за ней всегда угадывается ассоциативное поле телесных откликов, мышечного сопереживания, движений мысли, отголосков настроений, характера, темперамента, всего того, что насыщает духовность, воплощенную в звуковой интонации. Смысловые парадигмы музыкального содержания безграничны, их не следует подменять тем, что музыка априори отразить не может. Например, передать предметность окружающей действительности, того, что видит глаз, осязает рука. Музыка имеет свои смысловые ограничения, так же как и другие виды искусства.

Специфика музыки состоит в выражении невидимого, но крайне значимого для человека – внутреннего мира, тонких душевных сфер и связей, недоступных прямым наблюдениям. И только по отдельным внешним реакциям можно догадываться о происходящем в сознании, подсознании, мыслях слушателя. Что передано в пьесе В. Салманова “Утро в лесу” – деревья, птицы, или нечто более

значимое для человека? Летнее утро бывает ранним (9 часов) и очень ранним (6 часов). Вслушавшись в интонацию музыки, можно обнаружить в ней скрытую тишину спящего леса, природы, робость и вкрадчивость случайных голосов птиц. Пустота и безмолвие ощущаются в каждом музыкальном звуке, и это фиксируется телесно, становится духовным материалом восприятия, ассоциирующимся не только с пробуждением природы, но и самого слушателя, объектом сопереживания.

Попытки преодолеть телесный уровень музыкального познания, приблизиться, минуя его, к ценностям музыкальной культуры не приводят, как правило, к сколько-нибудь значимым педагогическим результатам. Взаимодействие с музыкальным произведением начинается на телесно-моторном и соматическом уровнях, закрепляется в многочисленных видах невербальной коммуникации, включая движения голосовых связок, кинестетические ощущения, формы дыхания и пр. Они образуют поле творческого поиска, который именовался Б.В. Асафьевым способом “музыкального обнаружения человеческого интеллекта” [3, с. 212]. Уже в самой природе звука таится энергия непосредственного воздействия на мышечную систему, “приглашения” к диалогу. Телесные реакции необходимо рассматривать как важное опосредующее звено между эмоциональным откликом и мышлением, вхождения в интонационно-образное пространство музыкального произведения через переживания, внутреннее созерцание, погружение в художественный мир, рефлексии. При удачно выбранном ракурсе восприятия диалогичность общения с образной системой трансформируется в созидательный диалог сознания и тела.

Любые явления действительности, попадающие в сферу интонационного отражения музыки, трансформируются как выражение, самодвижение чувств, переживаний. В форме чувственно и телесно осязаемой мысли музыкальный образ переживается, закрепляется в жизненном опыте. Невозможно включиться в эти процессы, не отработав их через механизмы телесного познания, в чем, собственно, заключен основной пафос воспитания музыкальным искусством. Духовно-телесное общение с музыкой, как ничто другое более, предоставляет уникальную возможность самоощущения настоящего времени, реального присутствия в нем, согласования жизненных устремлений с гуманистическими установками и идеалами художественной культуры. Даже малейшего интонационного намека, случайной телесно-ассоциативной связи достаточно для того, чтобы музыкальное восприятие обрело обновленный ракурс познания.

Телесность свойственна абсолютно всем проявлениям духовности, ею наполнена жизнь. Можно говорить о телесности тембра голоса, дыхания, жестикуляции, смеха, движения. Телесна природа музыкальной интонации. Многочисленными параметрами связана она с телом, голосовыми связками, мимикой, напряжением мышц. Процессы музыкального восприятия неотделимы от сенсомоторных откликов. Слушая музыку, мы реагируем не только на ее звучание, но и на внутренний образ этого звучания, постигаем содержание путем телесно-духовного отождествления, произвольных выразительных движений, языка поз, жестов, взглядов, свидетельствующих о содержании воспринятого. Звук служит материальным носителем музыкального содержания, а интонация ее духовной сущностью. Ощущение музыкального звука формирует первое телесное впечатление, закладывает качественную основу восприятия.

Рассмотрим подробнее с этих позиций содержания двух, на наш взгляд, ключевых для организации первоначальных этапов музыкального восприятия

принципов: чувствительности к первоначальным воздействиям музыки и увлеченности художественным процессом.

### **Принцип чувствительности к первоначальным воздействиям музыки**

Основопологающая суть принципа состоит в создании проблемно-поисковых установок, ориентирующих восприятие на оценку общего интонационного тона музыки как одномерного эстетического впечатления. Результатом интонационных обобщений являются симультанные звуковые образы, фиксируемые как вербальными, так и невербальными средствами: метафорами, эпитетами, мимикой, жестами, пластикой, интонационно-пластическими движениями. Правомерность таких действий объясняется близостью телесного переживания музыкального звука эмоционально-личной сфере человека как символической проекции духовного прозрения в чувствах, *телесно-звукового познания*, подкрепленного соответствующим полем ассоциативных представлений. При соответствующей настройке на восприятие первоначальные воздействия музыки, будучи разными по формам проявления оказываются сходными по эмоциональным и пластическим знакам интонационного обобщения. Их психолого-педагогическая и эмоционально-ценностная значимость состоит в формировании:

1. Оценочного отношения к музыке как слуховому, эстетико-смысловому явлению.

2. Инициирования ассоциаций художественного типа.

3. Сглаживания визуального регистра музыкального восприятия.

В условиях подготовленного общения с музыкой эти действия обретают свойства эмоционального познания, иницирующего интерес к восприятию. Аналогичные процессы наблюдаются в восприятии других искусств. Как пишет В.Ф. Петренко: “Эмоциональный настрой определяет избирательность восприятия объектов, событий, реалий окружающего и воображаемого мира, которые, оказавшись по эмоциональному тону резонансными состоянию души, образуют узор ассоциативных связей, выступающий материалом для формирующегося концептуального образа мира” [4, с. 332]. Так, один ракурс восприятия “Марша деревянных солдатиков” П.И. Чайковского ор. 39 № 5 и связанных с ним ассоциативных представлений обнаруживается при обобщении содержания на неодушевленном предмете (игрушке, кукле, марионетке) и совершенно противоположный – при интонационно-звуковом схватывании эмоции “радости”, ее многочисленных оттенков и жизненных прообразов.

Общий интонационный образ печали, переданный в “Прелюдии” Ф. Шопена с-moll ор. 28 № 20, связан с переживаниями эмоции скорби, гаммой сопровождающих ее телесных проявлений, избавляющих слушателя от неподкрепленных художественным текстом фантазий, визуализации восприятия.

Чувствами сдержанности, осторожности, адекватным ассоциативным окружением наполнен общий интонационный образ пьесы “Шарманщик поет” П.И. Чайковского ор. 39 № 23. Интонационная связь композитора и слушателя устанавливается с первых же мгновений звучания, располагает к сотворчеству, достраиванию образа в заданном эмоциональном тоне. И такая эмоциональная связь отсутствует при свертывании восприятия на предметных деталях содержания: пейзаже, природе и пр.

Чуткое эмоционально-интонационное обобщение открывает путь к активному сопереживанию содержания. Образы искусства – не безликие монстры, лишённые одухотворенности, – представляют проекции идеальных личностей,

созданные гениальными композиторами (речь идет об академическом искусстве, на образцах которого строится музыкальное воспитание всех стран мира). Вступая в общение с художественными образами, слушатель непроизвольно совершенствует собственный духовный мир, обогащает его дополнительным опытом жизни. "...Искусство можно назвать реакцией, отсроченной по преимуществу, – писал Л.С. Выготский, – потому что между его действием и его исполнением лежит всегда более или менее продолжительный промежуток времени" [5, с. 286]. Малейшего интонационного намека, случайной телесно-ассоциативной связи достаточно для того, чтобы восприятие музыки обрело ракурс увлекательного художественного познания, духовного резонанса, что уже само по себе значимо для человека, воспитания его искусством.

### **Принцип увлеченности процессом музыкального восприятия**

Увлеченность чем-то (кем-то) – значит сделать его объектом своих переживаний. Побуждающим мотивом увлеченности искусством служит деятельность самого субъекта, начинающаяся с момента обнаружения в художественном содержании личностных смыслов, значений для себя, собственного "эго", удовлетворения эстетической потребности. Следует согласиться с мнением Д.Б. Кабалевского о том, что увлеченность искусством является более строгой педагогической категорией, чем интерес. "...Без эмоциональной увлеченности невозможно достичь мало-мальски сносных результатов, сколько бы, не отдавать этому сил и времени" [6, с. 3].

Постижение личностных смыслов, красоты самовыражения человека в музыке, подпитывает слушателя облагораживающими энергиями жизни, создает позитивное локальное настроение, усиливает эстетические, нравственные и интеллектуальные потенциалы. Переживание образов искусства, отражается в сознании не в режиме линейной развертки, а путем заражения красотой музыкальной интонации, эстетического впечатления. Переживание интонации как мета мыслительной единицы сознания может рассматриваться в качестве важнейшего операционного элемента восприятия. На других, более элементарных уровнях специфика переживания как художественно-психологического феномена утрачивается, обретает формы, не связанные с искусством. Смысл, не получивший воплощения в переживании, превращается в логическую конструкцию, так же как и переживание в отрыве от смысла – в неодушевленную физиологическую реакцию. "Идея красоты лежит в проявлениях конкретных смыслов, которые она принимает" [7, с. 40]. В художественном произведении красота запечатлевается в эстетических переживаниях, как промежуточный феномен между хаосом и порядком, творческого обновления и зыбкого балансирования "между рисками двух срывов, с одной стороны, – распада, а с другой стороны – застывания в симметрии и порядке" [8, с. 133]. Это определение красоты в большей степени, чем другие, приближено к предмету рассматриваемой в нашем исследовании проблемы, проясняет художественно-эстетическую сущность музыкального восприятия как явления, конструктивно связанного с направленностью содержания искусства на человека.

Увлеченность музыкой формируется через механизмы опознания в ее содержании настроений, эмоций, телесных откликов, сенсомоторных движений, звуков, голосов, чувств, онтологически близких слушателю. Диалектическую связь этих процессов, полезного, приятного и прекрасного убедительно раскрывает Ю.Н. Холопов, считая, что сущность эстетического обусловлена жизненными



потребностями, которые имеют общие признаки, “роднящие их со сферой художественной образности. Эти признаки заключаются в телесно-чувственном, а не рационально-логическом способе существования основных стимулов и движущихся сил, вызывающих к жизни акты удовлетворения жизненных потребностей и потребностей эстетических. <...> *Приятное* есть субъективное отражение и выражение жизненной потребности, данного ощущения. <...> *Прекрасное* вырастает непосредственно на основе приятного, содержит его в себе в качестве важнейшего компонента, но уже в измененном качестве” [9, с. 93–94]. Эстетическая потребность как установка на общение с музыкой, с одной стороны, и потребность слушателя в обнаружении личностных смыслов, с другой, составляют те необходимые предпосылки, которые позволяют слушателю включаться в процессы достраивания субъективных музыкальных образов, формирования индивидуальных стратегий вхождения в образный мир искусства.

Привлекательность музыки непосредственно связана с личностной ориентацией познания. Узнавая в содержании знакомый опыт телесных движений, форм дыхания, слушатель, вписывает их в личный тезаурус культуры, оценочной деятельности. Общение с музыкальными образами, раскрывающимися в интонациях персонажей и лирических героев художественного мира музыки, рассматривается нами в качестве одного из важнейших принципов достраивания субъективных образов восприятия, показателя музыкальной культуры человека.

Обратимся к примерам. Какими сторонами содержания могла увлечь младших школьников музыка “Марша деревянных солдатиков”? Конечно же, игровыми ситуациями восприятия – имитацией боя барабана в 8 и 16 тактах и неприятных воспоминаний в 18-20 тактах пьесы.

В “Прелюдии” *c-moll* Ф. Шопена таким привлекательным элементом служит сценически-образное сотворчество с образом мужественности, духовной стойкости, переданным в аккорде, завершающем звучание музыкального произведения.

В “Прелюдии” К. Дебюсси L 117 № 6 “Шаги на снегу”, эстетическим впечатлением, стягивающим образное содержание музыки в единое целое, явилось телесное “прощупывание” движений человека по заледеневшему снегу (“хрустящая секунда”).

В пьесе П.И. Чайковского “Шарманщик поет” на первый план восприятия выходят жанровые особенности музыки, интонации незатейливой колыбельной песенки, растворяющегося вдали звучания, образа изящного уходящего движения, переданного комплексом выразительных средств (темп, штрих *non-legato*, трехдольный размер, фразировка, динамика).

Эти и многочисленные другие формы эстетических откликов свидетельствуют о внутренней вовлеченности слушателей в творческий процесс, активном сопереживании. Для того чтобы влюбиться в музыку, надо заразиться ее интонацией, настроиться на ее волну, установить созвучность с собственной эмоциональной сферой. Вне увлеченности, личностные смыслы в искусстве не просматриваются, блокируются со всеми вытекающими из этого последствиями для практики музыкального воспитания: отчуждения школьников от музыки, утраты интереса к ней.

### Заключение

Внедрение в педагогическую действительность принципов развития музыкального восприятия, основанных на интонационно-телесной модели, открывает перспективы совершенствования музыкального воспитания, преодоления пред-

метно-зрительных установок, неоправданной визуализации содержания, не отвечающих природе музыки как искусства выражения. Восприятие музыки резонирует с телесным опытом человека, но не каждый осознает причины такого резонанса, связь его с психикой.

Художественная эмоция является слепком жизненной эмоции, уникальным строительным материалом музыкального содержания, телесно и духовно переработанным композитором. Скачки в высокие нравственно-эстетические смыслы художественной культуры, в философию музыки, минуя телесный уровень восприятия, выглядят наивно. Музыка открыта для восприятия, наполнена духовно-телесными ориентирами, близкими человеку, не должна предьявляться слушателю (ребенку, школьнику, студенту) в форме сухих теоретических деклараций, голых абстракций, бездоказательных схем и умозаключений.

Восприятие музыки не имеет временных ограничений, постоянно обновляется, зависит от жизненного опыта, интересов, образования, личностных устремлений, социального окружения, многих других факторов, которые должны учитываться в педагогике. Ответственной задачей является раскрытие тех смысловых сторон искусства, которые смогут «плодоносить» в образном мышлении человека творческими находками, эвристическими открытиями, гармонией духовного и телесного, приятного и полезного, красивого и нравственного.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Бескова, И. А.** Природа и образы телесности / И. А. Бескова, Е. Н. Князева, Д. А. Бескова. – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.
2. **Медушевский, В. В.** Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
3. **Асафьев, Б. В.** Музыкальная форма как процесс. – Кн. первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. **Петренко В. Ф.** Основы психосемантики : учеб. пособие / В. Ф. Петренко. – Смоленск : Изд-во СГУ, 1997. – 400 с.
5. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – Минск : Современное Слово, 1998. – 480 с.
6. **Кабалевский, Д. Б.** Основные принципы и методы программы по музыке для образовательной школы: музыка. 1–3 классы / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1988. – С. 1–13.
7. **Кальоти, Дж.** От восприятия к мысли: О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве / Дж. Кальоти. – М. : Мир, 1998. – 221 с.
8. **Cramer, F.** Chaos und Ordnung. Die Komplexstruktur des Lebendigen / F. Cramer. – Stuttgart : Deutsche VerlagsAnstalt, 1988. – 318 S.
9. **Холопов, Ю. Н.** Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления / Ю. Н. Холопов // Проблемы традиции и новаторства в современной музыке. – М. : Советский композитор, 1982. – С. 52–104.

Поступила в редакцию 10.11.2015 г.

Контакты: +375 222 28-37-67 (Рева Валентин Павлович)

#### Reva V. P. SPIRITUAL AND PHYSICAL SUBSTANTIATION OF PRINCIPLES OF SCHOOL CHILDREN MUSIC PERCEPTION DEVELOPMENT.

*The article deals with the problems of spiritual and bodily connections between music intonation and person's life experience, their realization in the process of music perception, scientific grounds for their use in music education. Artistic images do not affect the consciousness automatically. Individual music understanding involves the recipient's activity at the final stage of which he feels intoned figurative life alteration, on the one hand, and enriched emotional*

---

*experience, on the other hand. Recipient's aesthetic reflections acquire the character of subjective complicity and act as an important psychological mechanism of self-knowledge. The aim of music perception pedagogics, artistic music analysis related to this process is to reveal the aspects of the music contents fruitful for the creative mind development.*

**Key words:** intonation, music perception, spirituality, corporality, principle.

УДК 378.14

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА-БИОЛОГА ДЛЯ РАБОТЫ В ШКОЛЕ: ОПЫТ ФАКУЛЬТЕТА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

**С. Ю. Быкова,**

кандидат ветеринарных наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*Современное биологическое университетское образование формирует способности к целостному восприятию окружающего мира, к умению ставить задачи и решать их, компетентности, мобильности в дальнейшей профессиональной деятельности, несмотря на то, что – это образование специальное. Основная задача факультета естествознания МГУ имени А.А. Кулешова является подготовка учительских кадров для средней школы по биологическим дисциплинам.*

Было проведено исследование, куда входил мониторинг количества обучающихся студентов, с 1995 по 2006 г. по специальности “Биология” (научно-педагогическая деятельность, их распределение по административному признаку (городские или сельские жители), предпочтительность форм обучения, соотношение по полу, анализ уровня успеваемости по курсам. Кроме того, методом анонимного опроса была выявлена мотивационная направленность при выборе профессии у студентов 2 и 5 курсов. Проведено анкетирование среди учителей биологии с разным стажем работы, позволившее отследить и сравнить удовлетворенность полученной профессией, причины разочарования.

**Ключевые слова:** кафедра, образование, мотивация, успеваемость, балл, квалификация, биолог, кадры, анкета, удовлетворенность.

Работа выполнялась с сентября 2012 г. по апрель 2014 на кафедре биологии факультета естествознания МГУ имени А. А. Кулешова.

### Введение

Высшее образование рассматривается как главный фактор социального и экономического прогресса. Наиважнейшей ценностью и капиталом современного общества является человек, потому что только человек способен искать, осваивать новые знания и принимать нестандартные решения

Среди всего многообразия отраслей естествознания, биология постепенно становится лидером [1], поскольку биологическое познание, опираясь на молекулярные основы живого, непосредственно приближается к решению величайшей проблемы науки – раскрытию сущности жизни, основы мироздания.

Приоритетность естественнонаучных направлений в системе высшего образования Республики Беларусь объясняется не только достижениями в биологических науках, но и перспективой и интересами общества. Запросы общества определяются потребностями экономики. В условиях постоянно развивающегося общества при динамичных трансформациях всех его сфер возрастают требования к работникам всех уровней и квалификаций.

Связано это со многими причинами, в том числе и с ростом конкуренции на рынке труда, и с увеличивающимся потоком информации, и с расширением сферы применения информационных технологий. Стратегия нового общества в

усилении роли информации и информационных технологий предусматривает увеличение числа людей, занятых в данной сфере, поскольку информационные технологии затрагивают все стороны жизни, начиная от средств коммуникации между членами общества и кончая информационными технологиями в здравоохранении и образовании.

Залог успеха данного стратегического подхода к развитию общества – в обеспеченности высококвалифицированными кадрами, подготовка которых – прерогатива социальной подструктуры общества – образования [2].

Образование в современном мире рассматривают как структуру, формирующую созидательную силу общества, как фактор национальной безопасности, имея в виду не безопасность одной из наций, проживающих на территории страны, пусть даже самой крупной, а совокупность условий, обеспечивающих суверенитет и защиту стратегических интересов государства, полноценное развитие общества и всех граждан.

Современное университетское образование формирует способности к целостному восприятию окружающего мира, к умению ставить задачи и решать их, компетентности, мобильности в дальнейшей профессиональной деятельности. Биологическое образование – образование специальное, которое готовит не только учителей средней школы по биологическим дисциплинам, но и научные кадры для научно-исследовательских учреждений, специалистов в области медицины, сельского хозяйства. Исходя из того, что биологическое образование пополняет педагогические кадры в средней школе, а также способствует материалистическому мировоззрению, способствует борьбе с религиозными предрассудками, выявление проблем при профессиональной подготовке специалиста-биолога имеет свою актуальность.

С практической точки зрения представлял интерес мотивационной направленности абитуриентов при выборе специальности и приверженность этому выбору на протяжении срока обучения, флуктуация успеваемости и некоторые другие аспекты.

### **Основная часть**

Целью данной работы являлось изучение профессионально-квалификационной структуры студентов факультета естествознания с 1995 по 2006 гг. по специальности “Биология (научно-педагогическая деятельность)”. Выпускникам, получившим диплом по данной специальности, согласно классификатору специальностей, предоставлялась возможность осуществлять трудовую деятельность не только в качестве учителя биологии в средней школе, но и лаборанта, младшего научного сотрудника в лабораториях научных учреждений.

В задачи исследования входил мониторинг количества обучающихся студентов, распределение по административному признаку (городские или сельские жители), предпочтительность форм обучения, соотношение студентов по полу, анализ уровня успеваемости студентов по курсам. Кроме того, методом анонимного опроса была выявлена мотивационная направленность при выборе профессии у студентов 2 и 5 курсов. Проведено анкетирование среди педагогов с разным стажем работы, позволяющее отследить и сравнить удовлетворенность полученной профессией, причины разочарования.

Работа выполнялась с сентября 2012 г. по апрель 2014 на кафедре биологии факультета естествознания МГУ имени А. А. Кулешова. Была использована документация деканата факультета естествознания (ныне математики и естествозна-

ния) дела № 40-41, сроком хранения 25 лет, журналы архива университета периода с 1995 по 1998 гг. (включительно). Кроме основных источников, использовались данные открытого доступа на электронном сайте МГУ имени А. А. Кулешова.

Факультет естествознания в Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова был открыт в 1995 г. с целью подготовки студентов по специальности “Биология и химия”, а годом позже “Биология. География”. Кроме того, был открыт прием на специальности: “Биология (научно-педагогическая деятельность)”, аналогичные – “Химия (научно-педагогическая деятельность)” и “География (научно-педагогическая деятельность)”.

За период с 1995 по 2006 гг. на специальность “Биология (научно-педагогическая деятельность)” было зачислено 567 студентов. Следует отметить, что указаны стартовые годы для студентов годы (т. е. годы поступления на первый курс), тогда как выпускной период будет ограничен пятью годами позже.

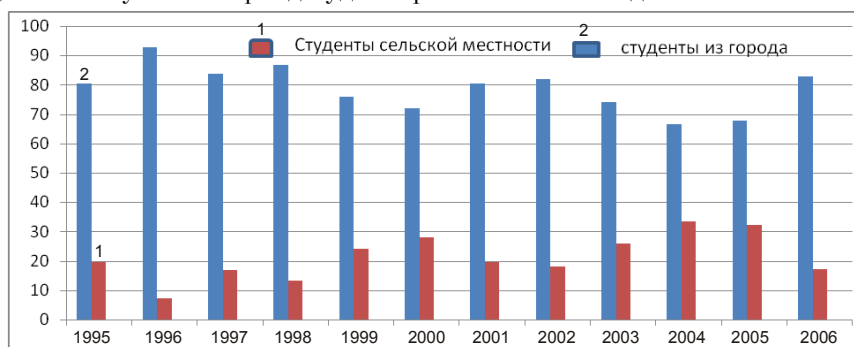


Рис. 1. Процентное соотношение студентов городской и сельской местности

Студенты из сельской местности представляли меньшинство на всем периоде исследования и не превышали 33,3% (максимально, в 2004 г.) от общего числа поступивших студентов (рис. 1). В некоторые годы, например в 1996 г., их было всего 7,1% от общего числа зачисленных. Выявить причины таких колебаний спроса на биологические специальности сельскими абитуриентами в рамках проводимого исследования не удалось.

При анализе соотношения студентов бюджетной и платной формы обучения оказалось, что 440 студентов были зачислены на бюджетной основе (включая 161 человека, имеющего целевое направление), а 127 студентов оплачивали обучение самостоятельно (рис. 2).

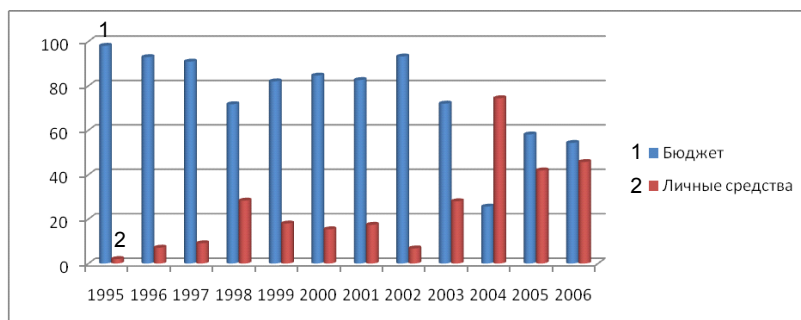


Рис. 2. Процентное соотношение студентов по формам обучения: за счет бюджетных средств и за счет личных средств

В первом наборе студентов, в 1995 г., лишь один студент самостоятельно оплачивал свое обучение (2%), а остальные учились за счет бюджетных средств. Причем, 36% из них имели целевое направление. За период с 1995 до 2003 гг. количество студентов бюджетников не опускалось ниже 72%. В 2004 г. впервые платно обучавшихся студентов было почти в три раза больше, чем бюджетников. В последующие годы преобладание студентов бюджетной формы обучения восстановилось. В 2005–2006 гг. их было чуть более половины всех зачисленных (58,1% – 54,3% соответственно).

Распределение студентов специальности “Биология”, по полу (рис. 3) показало, что женский пол прочно занял позиции лидера. Среди зачисленных на 1 курс в 1998 г. студентов, девушек было 95% (наибольшее), и 74% (наименьшее количество) в 2000 г. Определить главные факторы, влияющие на такую ситуацию трудно.

Возможно, представители мужского пола отдают предпочтение специальностям с техническим уклоном, в то время как образование – это, прежде всего творчество и забота о детях. Женщина, с ее материнским инстинктом, хорошо справляется с этим.

Таким образом, на обучение по специальности “Биология (научно-педагогическая деятельность)” в открывшийся в 1995 г. факультет естествознания было зачислено 567 студентов.

Далее был проведен анализ уровня успеваемости и мониторинг отчисленных из числа студентов на разных курсах.

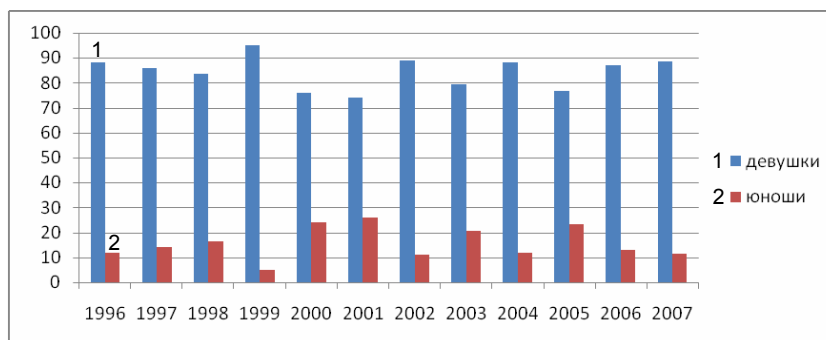
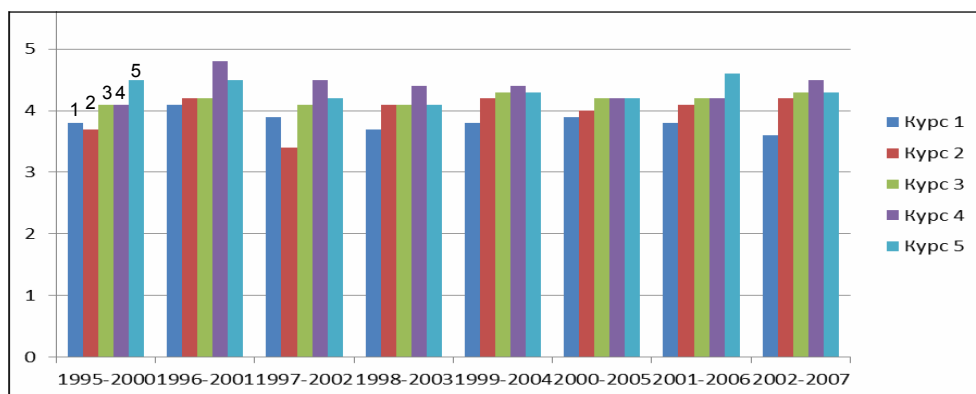


Рис. 3. Процентное соотношение студентов по полу

Для анализа успеваемости студентов, целесообразнее разделить исследуемый период на две части: до 2003 г., то есть включая группу набора 2002 г. (рис. 4) и после 2003 г. (рис. 5). Такой подход диктуется реформами в Республике Беларусь по переходу на 10-балльную систему оценки.

Средний балл первого курса (рис. 4, 5) практически всегда ниже всех остальных курсов. И здесь возникает вопрос, который требует более углубленного рассмотрения: первый курс представляет собой переходный период от школьного уровня к уровню высшего учебного, при этом: основная часть дисциплин – это предметы среднего школьного образования, а на выходе имеем низкий средний балл. Почему? Предположительно можно указать две причины: первая заключается в переходном периоде от ученика к студенту; вторая – в большинстве случаев дистанционный контроль со стороны родителей.



**Рис. 4.** Средний балл студентов группы “А” специальности “Биология” зачисления в период с 1995–2002 гг. (пятибалльная система)

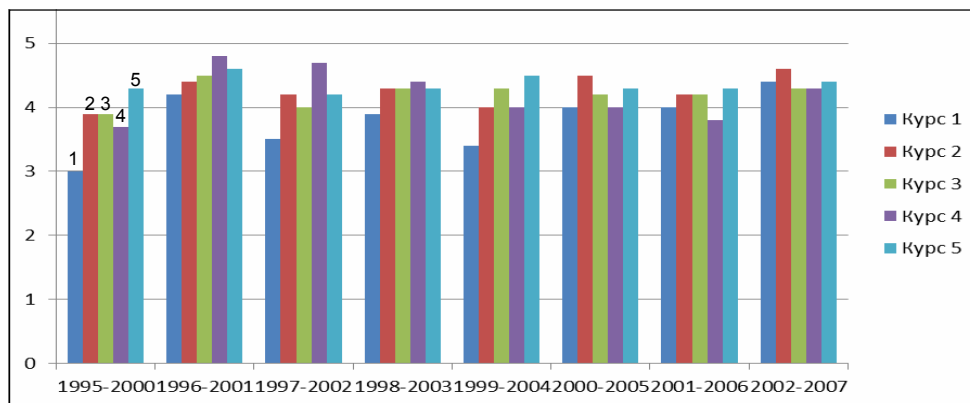
Анализ успеваемости студентов 1 курса показывает, что средний балл, несмотря на переход к 10-балльной системе, неуклонно снижается. За период 1995–2002 гг. зачисления самый низкий средний балл по пятибалльной системе у студентов факультета естествознания специальности “Биология (научно-педагогическая деятельность)” был на втором курсе у группы “А” 1997 г. поступления (3,4 балла), а в группе “Б” на первом курсе в 1995 г. успеваемость была еще ниже и составила – 3,0 балла.



**Рис. 5.** Средний балл студентов группы “А” специальности “Биология (научно-педагогическая деятельность)” в период с 2003–2011 гг. (десятибалльная система)

Самый высокий балл (4,8) был в 2000 г. на четвертых курсах в группах “А” (рис. 4) и “Б” (рис. 6) у студентов, поступивших в 1996 г. Причем, несмотря на некоторое понижение (на 0,3 в группе “А” и 0,1 – в группе “Б”), он оставался высоким и у первокурсников 1997 г. поступления, хотя у студентов всех последующих наборов средний балл на 4 курсе группы “Б” был неизменно ниже, чем на предыдущих и последующих курсах.





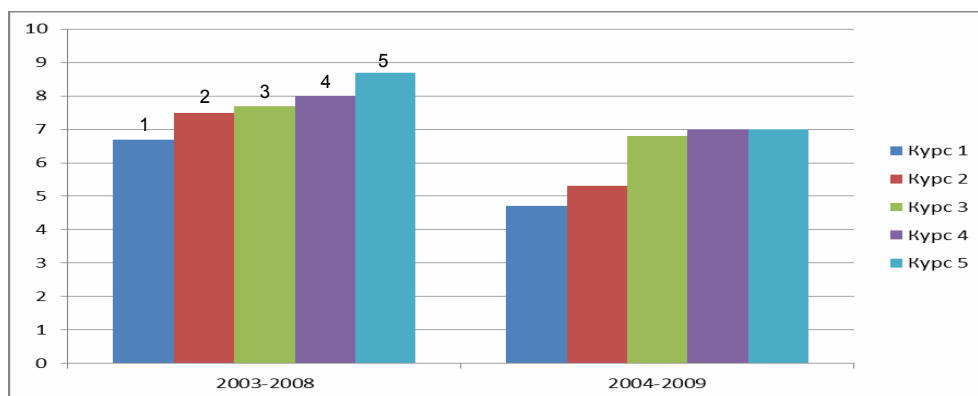
**Рис. 6.** Средний балл студентов группы “Б” специальности “Биология (научно-педагогическая деятельность)”, поступивших в период с 1995–2002 гг. (5-балльная система)

Трудно сказать, с чем это связано, но исключать так называемый “человеческий” фактор (профессорско-преподавательский состав в 1999–2001 гг.), видимо тоже не стоит. Кроме того, на 4 курсе проходила педагогическая практика студентов в школах, выполнение и защита курсовых работ, что могло также стимулировать рост успеваемости студентов.

Следует обратить внимание, что за анализируемый период уровень успеваемости, начиная с 2003 г., неуклонно снижается.

Если средний балл студентов первокурсников группы “А” в 2003 г. составлял 7,8 балла, в 2004 г. – 6,1 балла, то в последующих 2005–2006 гг. всего 5,7 балла. Причем на последующих курсах хотя и наблюдается рост успеваемости, однако не поднимается выше 7,0 и 7,3 на пятом курсе 2005–2006 гг. поступления соответственно. Особенно это видно в период с 2003 по 2010 гг. (рис. 5).

Сравнивая средний балл в группе “Б” поступивших в 2003 и 2004 г., видно (рис. 7), что у первокурсников 2004 г. поступления он ниже на 2 балла, к пятому курсу становится выше и составляет 7 баллов, тем не менее, оказывается ниже на 1,7 балла выпускников предыдущего года. На наш взгляд, в долгосрочной перспективе, при сохранении данной тенденции, это приведет к деградации преподавательского состава на местах.



**Рис. 7.** Средний балл студентов группы “Б” специальности “Биология (научно-педагогическая деятельность)”, поступивших в 2003–2004 гг. (десятибалльная система)

За 12 лет работы факультета, из числа студентов, поступивших в период с 1995 по 2006 гг., было отчислено 83 человека, что составило 14,5% от количества зачисленных (рис. 8).



Рис. 8. Количественное соотношение отчисленных студентов в период с 1995 по 2006 гг.

Если сравнивать со статистикой отчисленных студентов в Российской Федерации, где студентов после первой сессии всех высших учебных заведений в среднем становится на 20% меньше [3, 4], это меньший отсев, но, тем не менее, не должно успокаивать.

Последствиями отсева являются потери бюджетных средств, если это студент бюджетник, и, что вызывает наибольшую тревогу, когда отчисленный студент потенциально был настроен отдать себя школе и детям.

За весь период исследования (с 1995 по 2006 гг. поступления) отчисление 61,4% (51) студентов произошло на первом курсе. Со второго курса отчислено 13 человек (15%), с третьего и четвертого курсов по 9 человек (10,9%) и 3 человека (2,2%) на последнем, 5 курсе. Наибольшее число отчисленных – по 14 человек приходится на 1996 и 1999 гг., из 56 и 50 зачисленных соответственно, что составило 25% и 28%. Причем уровень успеваемости этих курсов достаточно высокий (рис. 4, 6). Если были отчислены действительно неспособные студенты, следовало бы ожидать увеличения средней успеваемости по группе, чего на самом деле не происходит. Действительное увеличение средней успеваемости (рис. 4, 6) на втором курсе не коррелирует с числом отчисленных. В обеих группах она увеличивается на 0,05 и 0,4 балла соответственно 1996 и 1999 гг. Наименьшее число отчисленных было в 2002 г. в группе “А” (2 человека) и последующее увеличение среднего балла успеваемости с 3,6 баллов (рис. 4) до 4,2 позволяет предположить об отчислении действительно “слабых” студентов, игравших роль “балласта” в группе.

Понятно, что на отчисление влияют разные факторы: это не только неуспеваемость, но и семейно-бытовые обстоятельства, переезд, финансовая проблемы, однако последние из приведенных причин имеют место, как правило, на последних (4, 5) курсах. Возможно, что в число отчисленных студентов-первокурсников вошли люди с низкими адаптивными механизмами, не сумевшие перестроиться от алгоритма школьного образования к иным требованиям вуза, что особенно актуально для студентов, отчисленных после первой сессии. Студент лишается приобретения опыта преодоления первого барьера на пути получения специальности, а это, наверное, не совсем оправдано.

Конечно, более детальные исследования относительно намерений отчисленных студентов: наличия желаний продолжать учебу (очно либо заочно), или идти работать – позволили бы сделать выводы более обоснованными, но возможность такого анализа отсутствовала.

Заключительным этапом исследования являлось проведение анкетирования среди студентов и учителей биологии школ Могилевской области. Всего в опросе участвовало 23 педагога в период прохождения ими курсов повышения квалификации на базе Могилевского государственного областного института развития образования (март 2014 г.) и 35 студентов факультета естествознания УО “МГУ имени А. А. Кулешова”. Основная цель опроса заключалась в изучении мотивационного настроения студентов на работу в школе, а также его флуктуацию от 2 к 5 курсу и удовлетворенность выбранной специальностью педагогов с разным стажем работы. В обоих случаях главным условием опроса была анонимность.

Анкетирование студентов проводили на 2 и 5 курсах, выбор определялся тем, что второй курс уже достаточно адаптирован к обучению, все студенты стали совершеннолетними, а пятый курс уже успел непосредственно окунуться в профессию на практике. Из 35 опрошенных 22 обучались на бюджетной основе, а 13 человек оплачивали обучение самостоятельно. Студенты мужского пола не превышали 15%. На вопрос “Мотивы поступления на специальность?” отвечали “По собственному желанию” 29 человек (82%), “По настоянию родителей” 2 человека и 4 не указали причину. 24 человека (68,5%) вновь выбрали бы эту специальность, а 35% ответили отрицательно. В то же время стремление работать в школе после окончания вуза изъявили только 11 респондентов (31%).

Анализ анкет среди педагогов показал, что соотношение респондентов по половому признаку соответствует таковому среди студентов – женщины 91,3%, мужчины 8,7%. 43,4% опрошенных получали образование в МГУ имени А. А. Кулешова, 21,7% в Витебске (ВГУ имени П. М. Машерова), остальные в различных вузах, включая Российскую Федерацию. Основная масса опрошенных (91,3%) обучалась за счет бюджетных средств, а 8,7% – за счет собственных. Интересным оказался факт соотношения респондентов (группа учителей), по месту проживания на момент учебы. Численность сельских жителей от городских отличалась незначительно – 43,5% и 56,5% соответственно, тогда как среди студентов (рис. 1) за весь период с 1995 по 2006 г. городские жители преобладали над сельскими в несколько раз. Это может говорить о большей осознанности выбранной профессии учителя среди сельских респондентов.

Из 56,5% опрошенных, тех, которые вновь выбрали бы специальность учителя, 46% являлись сельскими жителями, а 53,6% – городскими. Сожалеют о выбранной специальности 43,5% респондентов с четким разделением на тех, кто не имеет морального удовлетворения от своей работы, и тех, кого не устраивает низкая оплата труда (по 50%). При возможности смены профессии половина этих специалистов выбрала бы специальность врача, остальные экономическое, техническое или другое образование.

### **Заключение**

Таким образом, на факультет естествознания за 12 лет работы по специальности “Биология (научно-педагогическая деятельность)” поступило 567 студентов. За этот период были исключены 83 человека. Среди студентов преобладали жители города, основная часть получала образование за счет бюджетных средств. По гендерному составу преимущество оставалось за женским полом.

По результатам опроса студентов лишь 31% намерен работать в школе, хотя предпочтение специальности отдают 68% респондентов.

Среди работающих учителей сохраняют приверженность своей профессии 56,5%, причем 46% из них сельские жители. Разочарованы профессией учителя 43,5% опрошенных, половину которых не устраивает низкая заработная плата, а другую половину – отсутствие морального удовлетворения.

Учитывая, что среди работающих педагогов велико число специалистов, не имеющих морального удовлетворения, было бы разумным предпринять меры по повышению престижности профессии учителя. Причем не только со стороны средств массовой информации, но и со стороны администраций образовательных учреждений.

Желательно отдавать приоритет приема в ВУЗ сельским абитуриентам в силу их большей приверженности профессии.

Использовать весь арсенал возможных средств для адаптации студента первокурсника: вовлечение студента с первого дня в исследовательские проекты, отработать соответствующие темы на занятиях по педагогике (к сожалению, курс психологии по учебно-методическим планам на 2 курсе), активизировать работу кураторов, с минимизацией привлечения родителей. Возрождение института шефства со стороны актива факультета, именных стипендиатов и др. могло бы тоже сыграть положительную роль.

Для уменьшения процента отсева студентов после первой сессии, возможно, стоит продумать механизм реабилитации для такой категории студентов, например для бюджетников обучение следующего семестра за свой счет, с условием ликвидации задолженностей, а для платников повторное обучение с курсом последующего набора. Включить такой пункт в условия договора, заключаемого между вузом и студентом, с целью дебиюкратизации механизма возможности продолжения обучения.

Хотелось бы верить, что введение в практику этих предложений позволит повысить эффективность работы факультета, обеспечив высококвалифицированными кадрами средние учебные заведения

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Садовничий, В. А.** Традиции и современность / В. А. Садовничий // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 11–19.
2. **Быкова, С. Ю.** Профессионально-квалификационная структура контингента студентов факультета естествознания / С. Ю. Быкова // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2013 г. : сборник научных статей. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – С. 58–60.
3. **Панов, А.** Аттестат зрелости: логика отсева слабейших / А. Панов // Ведомости. – 2013. – 24 октября.
- 4 <http://www.sb.by/obshchestvo/article/pervaya-sessiya-dlya-tysyach-studentov-stalaposledney.htm>

Поступила в редакцию 07.12.2015 г.

Контакты: S\_bukova@mail.ru (Быкова Светлана Юрьевна)

### **Bykova S.Y. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SCHOOL TEACHERS-BIOLOGISTS: THE FACULTY OF NATURAL SCIENCES EXPERIENCE.**

*Modern biological university education builds the capacity for holistic perception of the surrounding world, the ability to assign tasks and resolve them, competence, mobility in further professional activity despite the fact that this education is special. The main aim of the Faculty*

---

*of Natural Sciences of the Mogilev State A.A. Kuleshov University is to prepare teachers for secondary school biological disciplines. The study involved the monitoring of students who studied "Biology (scientific and pedagogical activity)" from 1995 to 2006, their administrative distribution (urban or rural), preferred forms of education, gender ratio, the analysis of students' academic success. Additionally, the anonymous survey identified the motivation orientation when choosing a profession among the students of the second and fifth year of education. The questionnaire among the teachers of biology with different work experience enabled to track and compare professional satisfaction and causes for frustration.*

**Key words:** education, motivation, academic success, grade, qualification, biologist, questionnaire, professional satisfaction.

УДК 378.1

## СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

**Н. И. Демидова**

старший преподаватель

Могилевский государственный университет продовольствия

*В связи с обновлением стандартов социально-гуманитарного образования, особое внимание следует уделить воспитательному потенциалу социально-гуманитарных дисциплин, чтобы более эффективно шел процесс профессионализации студента. Основной формой первичной профессионализации на этапе образования в высшей школе выступает профессиональное воспитание. В статье рассматривается сущность и структура профессионального воспитания в рамках преподавания социально-гуманитарных дисциплин в учреждении высшего образования, сформировано определение категории “профессиональное воспитание”. Для характеристики профессионального воспитания выделено четыре структурных блока: цель, содержание, механизмы, критерии эффективности и подробно раскрываются их составляющие.*

**Ключевые слова:** профессионализация, профессиональное воспитание, среда профессионального воспитания.

### Введение

Становление будущего специалиста невозможно без социализации. Важнейшим процессом и фактором социализации личности является профессионализация, а профессиональное воспитание будущего специалиста выступает основной формой первичной профессионализации на этапе профессионального образования в высшей школе. Ретроспективный анализ теоретических источников позволил обосновать сущность, структуру и функции профессионального воспитания.

### Основная часть

В ходе анализа сущности понятия “профессиональное воспитание” нами было сформулировано следующее определение: *профессиональное воспитание представляет собой целенаправленный и систематический процесс управления профессионально-личностным развитием будущего специалиста посредством особым образом организованной образовательной среды, преобразующей объективные педагогические условия в систему возможностей непрерывного и последовательного формирования социально личностных, академических и профессиональных компетенций как интегрированного результата профессионального образования.* Анализ источников по организации профессионального воспитания в учреждениях высшего образования позволяет сделать вывод, что отсутствует единый подход в определении содержания, форм и методов в его осуществлении. Несмотря на то, что освещению различных аспектов становления специалиста уделяется достаточно большое внимание (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, В.А. Сластенин, А.И. Щербакова и др.), проблема профессионального воспита-

ния будущих специалистов в условиях их подготовки в среде учреждения высшего образования рассмотрена недостаточно. Поскольку профессиональное воспитание будущего специалиста выступает основной формой первичной профессионализации на этапе профессионального образования в высшей школе, требует уточнения понятийный аппарат профессионального воспитания, его содержание, механизмы, особенности осуществления, четкое обоснование воспитательных возможностей образовательной среды, путей и условий ее активизации и др.

Б.Т. Лихачев при характеристике воспитания как основной категории педагоги выделил пять структурных блоков-позиций: сущность явления; его назначение или цель; содержание; механизмы и формы проявления; критерии эффективности [1, с. 12]. Мы воспользуемся образцом Б.Т. Лихачева для характеристики сущности «профессиональное воспитание» и выделим в структуре профессионального воспитания четыре взаимосвязанных компонента: *цель и задачи профессионального воспитания* (этап первичной профессионализации будущего специалиста, выражается в формировании социально-личностных, академических и профессиональных компетенций); *содержание* профессионального воспитания; *механизмы* проявления профессионального воспитания; *критерии эффективности* процесса профессионального воспитания как формы первичной профессионализации личности (рис. 1). Предварительно, следует задать систему ограничений для характеристики содержания и структуры профессионального воспитания:

- образовательный процесс в высшей школе;
- педагогическая деятельность преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в учреждении высшего образования;
- содержание предметов социально-гуманитарных дисциплин.

Цель профессионального воспитания на макросоциальном уровне отражена в Кодексе Республики Беларусь об образовании – формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности специалиста, осознающего профессиональный выбор и социальную значимость профессиональной деятельности [2]. Цель профессионального воспитания – первичная профессионализация будущего специалиста, выражающаяся в формировании социально-личностных, академических и профессиональных компетенции. На констатирующем этапе экспериментальной работы студентам было предложено выразить свою личную позицию относительно цели обучения в университете и изучения гуманитарных дисциплин. Студентами были выделены следующие цели-результаты высшего образования (в порядке убывания) (таблица).

#### Цели обучения в учреждении высшего образования

Цели-результаты высшего образования	%
Всестороннее развитие	79,0
Повышение уровня культуры	38,8
Развитие профессиональных качеств	36,2
Расширение круга знакомых	34,3
Развитие духовно-нравственных качеств	25,9

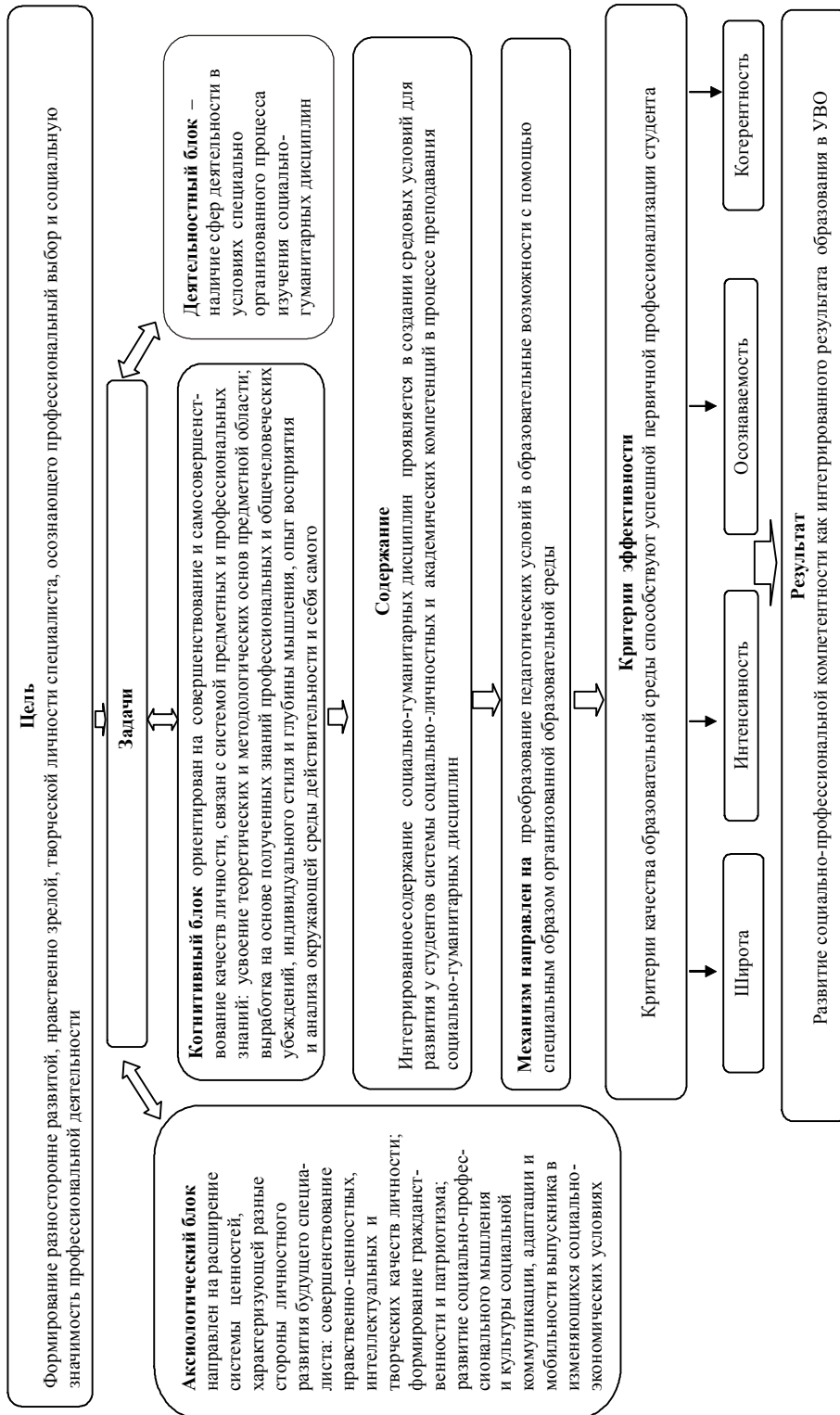


Рис. 1. Структура профессионального воспитания



На констатирующем этапе экспериментальной работы использовалась многоступенчатая стратифицированная выборка. Критерием стратификации определен тип учреждения высшего образования, в качестве генеральной совокупности выступили студенты, обучающиеся на разных факультетах от 1 до 5 курсов профильных учреждений высшего образования Могилевской области (УВО “Белорусско-российский государственный университет”, УВО “Белорусская государственная сельскохозяйственная академия”, УВО “Белорусский институт правоведения”, УВО “Белорусский государственный экономический университет” (филиал в г. Бобруйске), УВО “Могилевский государственный университет продовольствия”).

Сумма процентов на представленной диаграмме относительно цели изучения гуманитарных дисциплин (рис. 2) превышает 100%, поскольку респондент мог выбрать несколько вариантов ответа на вопрос.



**Рис. 2.** Распределение мнений респондентов о результатах изучения гуманитарных дисциплин

Данные диаграммы демонстрируют, что сами студенты понимают для себя важность социально-гуманитарных дисциплин в развитии не столько когнитивной (знаниевой) составляющей, сколько в возможности собственного саморазвития и, тем самым, выходят на систему социально-личностных компетенций, что подтверждает актуальность и возможность профессионального воспитания в рамках дисциплин социально-гуманитарного блока.

Обучаясь в учреждении высшего образования, студент осваивает общую и профессиональную культуру, культурные ценности, чтобы в дальнейшей профессиональной деятельности стать созидателем, приумножающим культурные достижения, а для этого необходимо заложить конструктивный базис профессионально-культурных приоритетов. На этом основании можно выделить три личностно и профессионально значимых блока задач, реализуемых в образовательном процессе высшей школы: *аксиологический, когнитивный, деятельностный*. Профессиональный интерес, не имеющий в фундаменте общечеловеческих ценнос-

тей, может стать причиной профессиональной узости, поэтому значимым блоком задач является *аксиологический*. *Аксиологический блок* представляет собой совокупность ценностей, созданных человечеством и функционирующих в конкретном обществе в виде концепций, норм, идей, правил, регламентирующих профессиональную деятельность и социальные контакты. Аксиологический блок направлен на расширение системы ценностей, характеризующей разные стороны личности будущего специалиста. *Когнитивный блок* ориентирован на совершенствование и самосовершенствование качества личности, связан с системой предметных и профессиональных знаний: он предполагает знание теоретических и методологических основ предметной области, определяющих степень сформированности научно-теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности. *Деятельностный блок* показывает, что само по себе знание о ценностях, выработанных обществом, не может обеспечить успешность профессиональной деятельности специалиста, необходимо активно преобразовывать общепризнанные ценности в собственные установки, ценности приоритеты и ориентации.

Профессионально-личностное развитие будущего специалиста предполагает наличие сфер деятельности в условиях специально организованного процесса изучения социально-гуманитарных дисциплин, при котором бы происходила не только трансляция знаний, но и создание условий для овладения способами мышления и деятельности, для формирования и развития социально-личностных компетенций. Главным системообразующим фактором в процессе профессионализации в учреждении высшего образования и профессионального воспитания выступает учебный процесс, как основа формирования образовательных результатов в виде системы компетенций будущего специалиста. Следовательно, *содержанием профессионального воспитания выступает воспитательный потенциал предметов цикла социально-гуманитарных дисциплин*. Методология средового подхода позволила нам рассмотреть механизм профессионального воспитания. *Механизм профессионального воспитания направлен на преобразование педагогических условий в образовательные возможности с помощью специальным образом организованной образовательной среды* [3].

С одной стороны, критерием эффективности является степень соответствия результата профессионального воспитания (социально-личностные, академические и профессиональные компетенции) потребностям и запросам общества, уровню готовности будущего специалиста, то есть, соответствие его поведения требованиям моральных, правовых, культурных и природных норм. С другой стороны, процесс выявления уровня сформированности компетенций является трудоемкой и слабоформализованной задачей. Не существует единства взглядов относительно педагогических диагностических материалов для оценки компетенций, нет единой технологии оценивания учебных достижений на основе компетентного подхода, модели, раскрывающей мониторинг определения уровня сформированности компетенций, поэтому считаем целесообразным в качестве критерия эффективности рассмотреть систему средовых влияний, которая опосредованным образом влияет на формирование компетенций. Поскольку критерии раскрываются через определенные параметры, то по мере их проявления можно утверждать и степень выраженности критерия. Специально организованная среда обеспечивает профессионально-личностное становление студента, если она соответствует определенным параметрам. С нашей точки зрения, из описанных в науке параметров (В.А. Ясвин [4], Н.А. Масюкова [5], В.И. Слободчиков [6] и др.), значимых для образовательной среды и необходимых для ее формального

описания, целесообразно использовать систему параметров, предложенных В.А. Ясвиным [4]. Для успешно функционирующей среды профессионального воспитания на уровне кафедры учреждения высшего образования наиболее значимыми критериями выступают *широта, интенсивность, осознаваемость и когерентность*, которые представляют собой *критерии эффективности* средовых влияний. *Широта* показывает, какие субъекты, объекты, процессы и явления охватывает образовательная среда. *Интенсивность* указывает на степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями. *Осознаваемость* – это степень понимания, осознания субъектами того, что происходит в образовательной среде. *Когерентность* показывает степень координации деятельности всех субъектов образовательной среды.

Назначение и роль профессионального воспитания проявляется с нашей точки зрения в *социокультурной функции, функции индивидуализации, интегративной функции*.

*Социокультурная функция* гарантирует процесс социализации и характеризуется как опосредованная передача и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, ориентацию на ценностно-смысловое вхождение человека в культуру.

*Функция индивидуализации* связана с индивидуально-личностным становлением и развитием будущего специалиста, направлена на развитие “субъектности” будущего специалиста, как проявление его активности и самостоятельности в образовательном процессе высшей школы.

*Интегративная функция* проявляется посредством комплексного воздействия множества факторов на развитие социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования в учреждении высшего образования: через воспитательное содержание предметов социально-гуманитарных дисциплин; через институциональную интеграцию, для которой необходима специально организованная образовательная среда, позволяющая расширить круг социального партнерства за счет связи с различными социальными институтами. В рамках интегративной функции обращаем внимание на различные интеграции: *рефлексивно-инструментальная* интеграция обеспечивает синтез знаний из разных гуманитарных дисциплин, одни предметные знания могут использоваться как средство получения других [7, с. 15]; *методологическая* интеграция – осознание единства методов, используемых в разных учебных предметах; *проблемная интеграция* позволяет рассматривать различные подходы и позиции в гуманитарной науке; интеграция *различных форм деятельности* (игровая и учебная); *интеграция* ресурсного обеспечения; *институциональная* интеграция – связь с различными общественными институтами, взаимодействие с субъектами социокультурного окружения; *персоналогическая* интеграция строится вокруг траектории развития личности для обеспечения процесса индивидуально-личностного развития.

### Заключение

В связи с обновлением стандартов социально-гуманитарного образования, особое внимание следует уделить воспитательному потенциалу социально-гуманитарных дисциплин, личностному развитию будущего специалиста для повышения эффективности процесса приобретения студентами необходимых социально-личностных компетенций. Профессиональное воспитание как форма первичной профессионализации будет проходить оптимально, если его направлением станет не только получение профессии, но и развитие личности специ-

алиста, способного решать и исполнять гражданские, социально-профессиональные, личностные задачи и функции. Структура профессионального воспитания включает четыре взаимосвязанных компонента: *цель профессионального воспитания* – первичная профессионализация будущего специалиста, выражающаяся в формировании социально-личностных и академических компетенций; *содержание* – воспитательный потенциал предметов цикла социально-гуманитарных дисциплин; *механизм* – преобразование объективных педагогических условий в образовательные возможности с помощью специальным образом организованной образовательной среды; *критерии эффективности* – нормы воспитывающей образовательной среды на уровне гуманитарной кафедры университета: *широта, интенсивность, осознаваемость и когерентность*. Назначение и роль профессионального воспитания проявляется в его *функциях: социокультурной* – гарантирует процесс социализации; *индивидуализации* – формирование “субъектности” будущего специалиста как проявление его активности и самостоятельности в образовательном процессе высшей школы; *интегративной* – комплексное воздействие множества факторов на развитие личности студента.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Лихачев, Б. Т.** Основные категории педагогики / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 10–19.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании – Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
3. **Снопкова, Е. И.** Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования / Е. И. Снопкова // Управление качеством образования: теория и практика ; под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2008. – С. 258–273.
4. **Ясвин, В. А.** Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 122 с.
5. **Масюкова, Н. А.** Социальный компонент развивающей образовательной среды городской школы / Н. А. Масюкова // Столичное образование. – 2009. – № 9. – С. 15–31.
6. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования ; под ред. Н. Б. Крыловой. – М., 1997. – Вып. 7 : Культурные модели школ. – С. 177–184.
7. **Масюкова, Н. А.** Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

Поступила в редакцию 18.09.2015 г.

Контакты: dni-30@mail.ru (Демидова Наталья Ивановна)

### Demidova N.I. ESSENCE, STRUCTURE AND FUNCTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION IN TEACHING SOCIAL AND HUMANITARIAN SUBJECTS.

*Due to the update of standards for social and humanitarian education, special attention should be paid to the educational potential of the humanities in order to make the process of student professionalization more efficient. The main form of primary professionalization at the stage of higher education is professional upbringing. The article considers the nature and the structure of professional upbringing in teaching the humanities in a higher education institution. The definition of the category “professional upbringing” is formulated. Four structural units to define professional upbringing are distinguished: objective, content, mechanisms, performance criteria and their components are disclosed in detail.*

**Key words:** professionalization, professional upbringing, professional upbringing surrounding.

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИРТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

**Т. М. Краснянская**

доктор психологических наук, профессор  
Ставропольский государственный педагогический институт,  
г. Ессентуки, Россия

**В. Г. Тылец**

доктор психологических наук, профессор  
Ставропольский государственный педагогический институт  
г. Ессентуки, Россия

*Статья посвящена вопросам ресурсного обеспечения психологической безопасности личности. Под виртуальными ресурсами психологической безопасности личности в статье понимается комплекс возможностей субъекта, которым он на конкретный момент времени еще реально не обладает, но который при определенных условиях может актуализировать и использовать на практике для самообеспечения безопасности. В состав комплекса данных ресурсов помещены виртуальные образы, установки и состояния безопасности, характеристика которых представлена в статье. Выделены базовые (неочевидность существования, содержательная неопределенность, нелокализованность) и дополнительные (смыслонасыщенность) свойства виртуальных ресурсов психологической безопасности личности.*

**Ключевые слова:** виртуальность, ресурсы, психологическая безопасность, безопасность личности, самообеспечение безопасности, виртуальные образы безопасности, виртуальные установки на безопасность, виртуальные состояния безопасности.

### Введение

Сохраняя на протяжении веков свою актуальность, вопросы безопасности в настоящее время приобрели новый вектор, обусловленный появлением в социуме заинтересованности в безопасности каждого своего члена. Данный интерес оформился, с одной стороны, в условиях добавления к традиционным угрозам безопасности новых рисков построения жизнедеятельности человека, с другой стороны, в связи с расширением гуманистических идей безусловной ценности каждой отдельной жизни [1]. Результатом этого в психологической науке явилось укрепление исследовательского направления психологии безопасности и выделение в нем новой области изучения – психологической безопасности личности.

Понимая под психологической безопасностью личности особое состояние подконтрольности субъекту действия различных факторов, обеспечивающее ему динамическую целостность защищенности и не снижения во времени способности к развитию в рамках достижения главной жизненной цели, отметим, что на текущий момент феномен безопасности уже подвергся всестороннему изучению в разных условиях и ракурсах исследовательского выбора [2, 3, 4]. Это позволи-

---

© Краснянская Т. М., 2016

© Тылец В. Г., 2016

ло осветить, в частности, особенности компонентов психологической безопасности личности в связи с различными индивидуально-психологическими [5, 6], типологическими [7] и социально-психологическими характеристиками [8] человека, построением им поведенческой и деятельностной активности [9]. Вместе с тем, исследования показали, что обеспечение психологической безопасности личности сталкивается с трудностями, вызванными не только внешними факторами, но и, в значительной степени, субъективными образованиями различной этиологии – неэффективными сценариями безопасности, неадекватными в опасных ситуациях стратегиями поведения [10], симулякрами психологической безопасности [11]. Подобная ситуация делает насущно необходимой практику совершенствования процессов ускоренного продуцирования, продуктивного сохранения и оптимального использования ресурсов психологической безопасности личности.

Проблема ресурсов возникает практически всегда, когда есть необходимость поддержания какого-либо процесса в незатухающем, а еще более, в развивающемся состоянии. Подразумеваемая наличие некоторого источника “подпитки” энергоемких процессов, ресурсы дают своему пользователю уверенность в их осуществлении не только на стабильно равномерном, но и, в зависимости от их объема, поступательно возрастающем уровне. В полной мере сказанное относится к ресурсам психологической безопасности личности, которые интерпретируются нами в качестве некоторых средств воспроизводства субъектом способности адекватно реагировать на различные факторы, угрожающие его защищенности и развитию [12]. Подразделяемые на внешние и внутренние, ресурсы приобретают связанные со своей локализацией преимущества и ограничения. К преимуществам внутренних ресурсов отнесем неочевидность состава и качества, обеспечивающую субъекта возможностью очень гибкого их использования в ситуациях угроз безопасности различного типа. В силу малой изученности проблемы выдвинем основанное на ее логическом осмыслении предположение, в соответствии с которым внутренние ресурсы безопасности человека, в отличие от иных ресурсов, включают две основные части – ресурсы психической организации и виртуальные ресурсы личности. Объем и качество ресурсов первой группы определяются, в целом, функционированием типичных для человека психических процессов, состояний и свойств личности, фактическая дифференциация которых подчинена индивидуальным особенностям субъекта. Предполагаемая неисчерпаемость ресурсов второй группы, делающая перспективным их развитие, обусловила наш интерес к рассмотрению в данной статье виртуальных ресурсов психологической безопасности личности.

### **Основная часть**

Обращаясь к первоначальной трактовке базового для нас понятия, уточним, что под виртуальностью в самом общем виде понимается нечто (объект или состояние) в данный момент не существующее, но способное при определенных обстоятельствах стать реальным. Истоки трактовки понятия исследователи находят в работе Василия Великого “Беседы на шестоднев” (IV век), в которой под виртуальностью подразумевается, в конечном счете, одна из сущностей материальных объектов, обнаруживающаяся в качестве потенции и раскрывающаяся при воплощении в процессах действительности [13]. Современная философская интерпретация относит виртуальность в целом к категории объектов неполного существования, познание которых позволяет выявить некоторую сущность, по-

тенцию, причину. В психологии данное понятие рассматривается, в основном, как характеристика сознания и восприятия субъекта, оформившаяся в век развития информационных технологий в проблематику так называемой “виртуальной реальности”. Вместе с тем, утвердившиеся в науке подходы к трактовке категории виртуальности позволяют использовать ее для обозначения более широкого круга феноменов. В нашем исследовании она выступает в качестве основы для введения в научный оборот понятия “виртуальные ресурсы психологической безопасности личности” и обозначения базовых характеристик соответствующего феномена.

Виртуальными ресурсами психологической безопасности личности в этой связи обозначается комплекс возможностей субъекта по самообеспечению безопасности, которым он на конкретный момент времени еще реально не обладает, но который при определенных условиях может актуализировать и использовать на практике для реализации соответствующих задач. По сути, данная группа ресурсов представлена достаточно абстрактными потенциями субъекта в сфере своей безопасности, еще не оформленными им в конкретные средства ее обеспечения, но способными в них воплотиться. На уровне сознания они, согласно выстраиваемой концепции, реализуются в виде виртуальных образов, установок и состояний безопасности.

Образы безопасности в качестве элемента виртуальных ресурсов психологической безопасности личности, в нашем понимании, обнаруживаются ментальными реконструкциями субъектом некоторых объектов (лиц, предметов, событий), способных после своей актуализации привести к позитивным изменениям в уровне успешности обеспечения соответствующего вида безопасности. Данные образы могли им уже ранее восприниматься (реалистические образы) или не восприниматься никогда ранее (фантастические образы). Можно предположить, что каждая разновидность подобных виртуальных образов обладает своей ресурсоемкостью в сфере безопасности и требует использования специфических механизмов своей актуализации.

Установками на безопасность в качестве элемента виртуальных ресурсов психологической безопасности личности выступают доминирующие и достаточно устойчивые представления субъекта относительно разных аспектов возникновения и преодоления угроз безопасности, актуализация которых способна образовать его готовность к перестройке сложившейся практики самообеспечения безопасности. Виртуальные установки на безопасность, подобно всем остальным видам психологических установок субъекта, подразделяются на группы моторных, умственных и перцептивных установок. Моторные виртуальные установки на безопасность образуют потенции готовности субъекта к выполнению некоторых действий в сфере безопасности. Умственные виртуальные установки на безопасность содержат возможность появления его готовности к перестройке мыслительных процессов, обрабатывающих ситуацию нарушения психологической безопасности личности. Перцептивные виртуальные установки на безопасность содержат после своей актуализации вероятность изменения готовности субъекта к восприятию различных событий в сфере безопасности тем или иным образом. Таким образом, виртуальные установки на безопасность обладают потенциальной способностью к качественной перестройке всех аспектов готовности субъекта к взаимодействию с опасными ситуациями.

Состояниями безопасности в качестве элемента виртуальных ресурсов психологической безопасности личности нами обозначаются те потенциально воз-

можные для субъекта состояния, которые в момент своей актуализации способны оказать позитивное влияние на практику самообеспечения им безопасности. В группу ресурсных состояний безопасности входят те значимые для нее состояния, которые на текущий момент не свойственны субъекту, но в силу некоторых присущих ему особенностей в опасных ситуациях могут воссоздаваться.

При достаточных различиях представленных групп виртуальных ресурсов психологической безопасности личности объединяющим их параметром выступает энергоемкость, обеспечивающая способность данных ресурсов в случае актуализации, т.е. перехода из виртуальной и в реальную плоскость жизнедеятельности человека, оказывать действенное влияние на практику самообеспечения безопасности.

Принадлежность виртуальных ресурсов психологической безопасности личности к проявлениям виртуальности, в целом, позволяет обозначить комплекс их базовых свойств, включающий неочевидность существования, содержательную неопределенность и нелокализованность.

Свойство неочевидности виртуальных ресурсов психологической безопасности личности состоит в том, что их наличие не может быть с полной уверенностью подтверждено извне до их актуализации в практике самообеспечения безопасности. Данное свойство указывает, что в конкретный момент они существуют у субъекта только на уровне потенции, некоторой предпосылки появления у него объективно действенных ресурсов поддержания необходимого процесса. Сам факт этого существования до момента непосредственного включения в процесс самообеспечения безопасности подтверждается только логическим посылом, согласно которому ничто не появляется ниоткуда. Однако при этом необходимым условием обладания виртуальными ресурсами нами рассматривается уверенность или вера самого субъекта в наличии у него ресурсов такого рода. Рассматриваемое свойство устанавливает, что виртуальные ресурсы достаточно условно дополняют возможности субъекта в сфере безопасности и могут, как включиться, так и не включиться в практику ее самообеспечения. Данное свойство делает актуальным постановку вопроса по выявлению условий, достаточных для перехода ресурсов психологической безопасности личности из разряда виртуальных в реальные ресурсы ее самообеспечения.

Свойство содержательной неопределенности виртуальных ресурсов психологической безопасности личности логически связано с предыдущим свойством. Согласно ему, данные ресурсы психологической безопасности не могут быть однозначно зафиксированы по своему составу и, следовательно, по структуре. По сути, в силу своей виртуальной природы, они должны сохранять неясность факта обладания субъектом ресурсами безопасности той или иной природы. Неопределенность состава и структуры виртуальных ресурсов позволяет выдвигать предположения как о минимальном, так и максимальном их объеме и вариативности в распоряжении субъекта. Важно, что данное предположение справедливо как для внешнего, так и для внутреннего наблюдателя (самого субъекта). Следствием данного свойства являются возможные безразмерность и многообразие виртуальных ресурсов, которые потенциально способен продуцировать субъект в целях обеспечения своей безопасности. Очевидно, что только сам субъект безопасности определяет то, какими ресурсами он может воспользоваться в целях своей безопасности.

Свойство нелокализованности виртуальных ресурсов психологической безопасности личности заключается в принципиальной невозможности однознач-



ного установления места их сосредоточения. Конечно, вероятнее всего, что моменту актуализации, “перевода” ресурсов из категории виртуальных в реальные необходимо предшествовать их нахождение в сфере сознания субъекта. Вместе с тем, как нам представляется, это не исключает предшествующее такому моменту расположение рассматриваемых ресурсов в иных обозначенных в научных источниках психических сферах, в частности, в бессознательной сфере и сфере сверхсознания. Невозможность утверждать, что виртуальные ресурсы безопасности присутствуют именно “здесь”, открывает для субъекта перспективу реализации “перевода” в разряд своих внутренних ресурсов широкого спектра нелокализованных в нем энергоемких источников. В этой связи для него становится важным овладение механизмом преобразования таких источников изначально в категорию своих виртуальных, а затем – реальных ресурсов обеспечения психологической безопасности личности.

Таким образом, базовые свойства виртуальных ресурсов психологической безопасности личности (неочевидность существования, содержательную неопределенность и нелокализованность) определяют практическую неисчерпаемость и широкую вариабельность ресурсов, которые субъект может использовать в практике самообеспечения безопасности. Однако, они же “возлагают” ответственность за продуцирование и преобразование виртуальных ресурсов в категорию реальных ресурсов самообеспечения безопасности на личность как “творца” своей жизнедеятельности во всех ее аспектах.

Выделение частных свойств виртуальных ресурсов психологической безопасности личности позволяет уточнить те моменты, которые позволяют их использовать в рамках решения задач безопасности. В качестве такого частного свойства обозначим смыслонасыщенность виртуальных ресурсов психологической безопасности личности. Мы исходим из того, что любой объект приобретает энергоемкость, необходимую для ресурсного обеспечения процессов самообеспечения психологической безопасности, только при условии придания ему высоко значимых личностных смыслов. Только приобретение личностного смысла превращает любой виртуальный объект в виртуальный ресурс психологической безопасности личности. Нетождественность смыслов, формируемых личностью, обеспечивает вариабельность набора и энергоемкости ресурсов, которые могут использоваться субъектами в целях обеспечения своей безопасности.

### **Заключение**

Проблемы безопасности, обозначив свою остроту на современном этапе развития человечества, поставили новые задачи. В их состав входит задача выявления ресурсов повышения безопасности каждого конкретного субъекта, а на его основе – различных социальных общностей и всего общества в целом. Признание ключевой роли самого человека в решении данной задачи способствовало становлению предметной области психологии безопасности личности. Инструментарий психологической науки позволяет обратиться к изучению ресурсной базы процесса самообеспечения безопасности. Виртуальные ресурсы психологической безопасности личности, обозначение особенностей которых составило основную цель данной статьи, нам представляются практически неисчерпаемым источником энергии для обеспечения соответствующего процесса. Этому способствуют выявленные нами базовые свойства виртуальных ресурсов – неочевидность существования, содержательная неопределенность и нелокализован-

ность. Однако сама возможность существования виртуальных ресурсов психологической безопасности человека именно в ресурсном качестве определяется теми смыслами, которые личность им приписывает в связи с необходимостью осуществления практики самообеспечения безопасности.

В рамках статьи нами было введено в научный обиход понятие “виртуальные ресурсы психологической безопасности личности”, а также установлены ключевые свойства соответствующего феномена. Данный результат мы рассматриваем в качестве начального в рамках выявления условий построения практики психологического проектирования виртуальных ресурсов психологической безопасности личности.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Благодырь, Е. М.** Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки [Электронный ресурс] / Е. М. Благодырь // Прикладная психология и психоанализ : электрон. науч. журн. – 2011. – №. 4. – С. 1. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>. – Дата доступа: 05.08.2015.
2. **Сарма, О. В.** Субъектные приоритеты безопасности и предпочтения примет среди студентов вуза / О. В. Сарма // GESJ: Education Sciences and Psychology. – 2015. – No. 3(35). – Pp. 53–57. – Режим доступа: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2529.pdf>. – Дата доступа: 05.08.2015.
3. **Ковдра, А. С.** Временная перспектива как predisпозиция психологической безопасности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. С. Ковдра. – Пятигорск, 2012. – 224 с.
4. **Татьянченко, Н. П.** Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. П. Татьянченко. – Сочи, 2008. – 239 с.
5. **Lyakhov, A. V.** The problem of loneliness students with different priorities subektnosti protect / A. V. Lyakhov, Zh. V. Tukova // European Journal of Psychological Studies. – 2015. – № 2(6). – P. 75–80.
6. **Эксакусто, Т. В.** Особенности отношения к миру субъектов с разным профилем психологической безопасности / Т. В. Эксакусто, Ю. К. Дуганова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 76–79.
7. **Lyakhov, A. V.** The inclusion of subjective security priorities of students in the regulatory mechanisms of the individual resilience / A. V. Lyakhov, V. V. Sushkova // European Journal of Psychological Studies. – 2015. – № 2(6). – P. 67–74.
8. **Kutovoy, I. N.** Some features of the subjective priorities of students' safety with different levels of internet addiction / I. N. Kutovoy, T. A. Syrova // European Journal of Psychological Studies. – 2015. – № 2(6). – P. 58–66.
9. **Благодырь, Е. М.** Психологические особенности формирования безопасного поведения у воспитанников детских домов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. М. Благодырь. – Пятигорск, 2013. – 218 с.
10. **Тырсикова, А. Д.** Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Д. Тырсикова. – Пятигорск, 2012. – 199 с.
11. **Краснянская, Т. М.** Симулякры психологической безопасности в деятельности организации / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Человек. Сообщество. Управление. – 2015. – № 1. – С. 18–30.
12. **Краснянская, Т. М.** Психологическая роль ритуала в самообеспечении безопасности личности: ресурсный подход / Т. М. Краснянская // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2014. – № 4. – С. 1. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>. – Дата доступа: 05.08.2015.

13. **Леушкин, Р. В.** Виртуальный объект как проблема конструктивного реализма / Р. В. Леушкин // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6. – Т. 7. – С. 1553–1559.

Поступила в редакцию 07.09.2015 г.

Контакты: ktm8@yandex.ru (Краснянская Татьяна Максимовна)

tyletsvalery@yandex.ru (Тылец Валерий Геннадьевич)

**Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF VIRTUAL RESOURCES OF PERSON SECURITY.**

*The article is devoted to the questions of resource provision of personal psychological safety. The term "virtual resources of psychological safety" refers to the complex of the subject's opportunities the person doesn't really have at a particular point in time, but which under certain conditions he can update and practice for self security. The complex of these resources contains security virtual images, settings and conditions which characteristics are presented in the article. The basic (non-obviousness of existence, substantial uncertainty and non-localizability) and additional (saturation of senses) properties of virtual resources of psychological safety are identified.*

**Key words:** virtuality, resources, psychological security, personal security, self-security, virtual images of security, virtual settings for security, virtual security status.

УДК 159.955:378–057.4(476):378–057.4(470)

## ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**С. С. Щекудова**

кандидат психологических наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

*В статье представлены результаты эмпирического исследования теоретического мышления у белорусских и российских педагогов. Так, было установлено, что белорусские и российские педагоги в равной мере способны выявлять природу и закономерности явлений. У них в равной степени развита способность рассматривать основания своих собственных мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения, а также в равной мере развито умение строить последовательность собственных действий, позволяющее им правильно ориентироваться в деятельности и определять эффективные пути решения поставленных задач.*

**Ключевые слова:** теоретическое мышление, анализ, рефлексия, внутренний план действий, педагоги.

### Введение

Особое внимание, которое уделяется изучению мышления, отвечает требованиям нашего времени, для которого характерно обилие поступающей из разных источников информации. Эту информацию человек должен уметь присваивать и перерабатывать. С учетом этого в условиях информационного общества необходимо развивать мышление. Опираясь на мышление, человек в состоянии обнаруживать и выделять в предметах и явлениях их существенные свойства, абстрагируясь при этом от несущественных свойств. Он способен в любом понятии находить общий способ его построения, что чрезвычайно важно для непрерывного образования человека, для предупреждения его утомляемости и сохранности психологического и психического здоровья.

Настоящее исследование посвящено изучению теоретического мышления у белорусских и российских педагогов, работающих в учреждениях высшего образования.

### Основная часть

Исследователь М. Кардачиньска отмечает, что “развитие мышления связано с переходом от возможностей эмпирического решения задач на основе ориентации во внешних связях познавательных объектов к возможности их теоретического решения на основе ориентации во внутренних существенных связях познаваемого мира” [1, с. 12].

Теоретическое мышление основано на выделении и анализе основного исходного противоречия исследуемой ситуации или решаемой задачи, то есть на выяснении сущности объекта как всеобщего закона его развития [2]. Следует отметить, что теоретическое мышление “опирается на такую форму репрезентации, которая относится к общим свойствам совокупности вещей, явлений или

ситуаций, а также черт и отношений, которые недоступны непосредственному наблюдению” [1, с. 12].

По мнению В.В. Глебкина, под теоретическим мышлением понимается способность человека участвовать в особых, “теоретических” формах социальной деятельности, требующих от человека выхода за пределы окружающего его ситуационного поля, взгляда на ситуацию и себя в этой ситуации извне, “с точки зрения вечности”, резкого увеличения своей произвольности по отношению к ситуации, рефлексии над ней, умения как бы “раздваиваться” на “Я” действующее и “Я”, наблюдающее за этими действиями со стороны и оценивающее их” [3, с. 13].

Психолог В.В. Давыдов полагает, что теоретическому типу мышления “свойственен анализ как способ выявления генетически исходной основы некоторого целого. Далее, для него характерна рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения. Наконец, теоретическое мышление осуществляется в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как *планирование*” [4, с. 69].

Теоретический анализ содержания задачи состоит в выделении всеобщего способа ее решения, который затем переносится на целый класс подобных задач. Благодаря такому анализу осуществляется переход от явления к сущности [4].

С точки зрения А.З. Зака, “рефлексия необходима при познании опосредствованного, внутреннего и существенного бытия объектов... Ее функции проявляются при анализе человеком средств собственного познания и в отношении к его целям и условиям” [5, с. 86].

По мнению отечественного психолога Т.М. Савельевой, в ходе планирования человек в своих мыслях должен уметь строить такую последовательность собственных действий, которая позволяет ему правильно ориентироваться в деятельности и определять путь решения поставленной задачи [6].

Действия во внутреннем плане или “способность действовать в уме”, характеризуется умением подчинить операции и цели действия поставленной задаче, то есть умение планировать решение задачи, различать в нем способ и результат, соотносить промежуточные и конечные результаты [7].

Исследователь Я.Н. Пономарев выделяет следующие уровни развития *внутреннего плана действий*:

1. Фон: исходный уровень интеллекта. Испытуемые этого уровня не способны действовать во внутреннем плане в масштабах требований, предъявляемых данным экспериментатором.

2. Репродуцирование: задачи решаются только во внешнем плане. Во внутреннем плане лишь репродуцируются готовые решения. Возможна репродукция во внешний план вербально данного готового решения. Попытки действовать в уме приводят к “утере задачи”.

3. Манипулирование: задачи могут быть решены манипуляцией представлениями предметов.

4. Транспонирование: задачи могут быть решены манипуляцией представлениями предметов, но затем при повторном обращении к задаче найденный уже путь может составить основу плана повторных действий, каждое из которых теперь строго соотносится с требованиями задачи.

5. Региментирование: способ решения приближается к тому, который характерен для интеллектуально развитых взрослых. С самого начала строится план,

программа систем действий; каждое действие строго соотносится с требованиями задачи; испытуемый сознательно управляет своими действиями [7].

Теоретическое мышление развивается у человека в той последовательности, которая раскрывает очередность формирования его основных характеристик – от содержательного *анализа* к *планированию*, а затем к *рефлексированию*. При этом теоретическое мышление не формируется в отрыве от других видов мышления. Ни наглядно-образное, ни наглядно-действенное мышление не исчезают полностью, а от класса к классу преобразуются, совершенствуются и служат основой для формирования теоретического типа мышления всех уровней – анализ, планирование, рефлексия [6].

Экспериментальное исследование по изучению теоретического мышления у белорусских и российских педагогов учреждений высшего образования со стажем работы более 5 лет проводилось в 2014–2015 учебном году и осуществлялось на базе учреждений образования “Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины” (УО ГГУ им. Ф. Скорины) и “Брянский государственный университет имени академика Ивана Георгиевича Петровского” (БГУ (РФ)).

Для изучения теоретического типа мышления применялась методика “Теоретическое мышление”, которая позволила изучить данный вид мышления с учетом трех характеристик: *анализ, рефлексия, внутренний план действий*.

В исследовании приняли участие 66 испытуемых, из них:

- педагоги, работающие в УО “Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины”: 31 человек;
- педагоги, работающие в УО “Брянский государственный университет имени академика Ивана Георгиевича Петровского”: 35 человек.

Результаты изучения уровня развития мыслительной операции “анализ” у педагогов, работающих в УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и УО “Брянский государственный университет имени академика Ивана Георгиевича Петровского”, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные показатели мыслительной операции “анализ” у белорусских и российских педагогов учреждений высшего образования (данные представлены в абсолютных значениях и в % от общего числа испытуемых)

Уровень	Педагоги	
	ГГУ им. Ф. Скорины	БГУ (РФ)
Низкий	2 (7%)	2 (5%)
Высокий	29 (93%)	33 (95%)

Как следует из таблицы 1, у 7% педагогов УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и 5% педагогов БГУ (РФ) установлен низкий уровень развития мыслительной операции “анализ”, то есть у них были отмечены сложности в выделении всеобщего способа решения, который затем переносится на целый класс подобных задач.

У 93% педагогов УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и БГУ и 95% педагогов БГУ (РФ) выявлен высокий уровень развития мыслительной операции “анализ”, что говорит о развитой способности выявлять генетическую основу целого.

При помощи многофункционального критерия Фишера оценивалась достоверность различий между процентными долями двух выборок. Так, не было выявлено различий между педагогами, работающими в УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и БГУ (РФ) с низким ( $F^* = 0,12; F^*_{\alpha} < F^*_{0,05}$ ) и высоким ( $F^* = 0,12; F^*_{\alpha} < F^*_{0,05}$ )

уровнями развития мыслительной операции “анализ”. Следовательно, педагоги, работающие в УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и БГУ (РФ), в равной мере способны выявлять природу и закономерности явлений.

Результаты изучения мыслительной операции “рефлексия” у педагогов, работающих в УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и БГУ (РФ), представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные показатели мыслительной операции “рефлексии” у белорусских и российских педагогов учреждений высшего образования (данные представлены в абсолютных значениях и в % от общего числа испытуемых)

Уровень	Педагоги	
	ГГУ им. Ф. Скорины	БГУ (РФ)
Низкий	0	0
Средний	3 (11%)	3 (8%)
Высокий	28 (89%)	32 (92%)

Как следует из таблицы 2, у 11% педагогов УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и 8% педагогов БГУ (РФ) установлено осознание сути мыслительной операции, умение вспомнить и сформулировать ее с помощью извне; умение описать собственные действия по применению мыслительной операции только с помощью извне; самостоятельное узнавание наиболее типичных ситуаций применения мыслительной операции и приемов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне умения; осуществление переноса осознания мыслительной операции и приемов мышления с помощью преподавателя в несложных ситуациях.

Высокий уровень развития мыслительной операции “рефлексия” выявлен у 89% педагогов УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и 92% педагогов БГУ (РФ), то есть у испытуемых отмечается осознание сути мыслительной операции, сохранение ее в памяти, умение самостоятельно сформулировать ее; умение самостоятельно описывать собственные действия по применению мыслительной операции; самостоятельное узнавание ситуаций применения мыслительной операции и приемов мышления; самостоятельное применение мыслительной операции на уровне обобщенного приема умственной деятельности; самостоятельное осуществление переноса осознания мыслительной операции, приемов мышления и навыков пользования ими в различных ситуациях.

При помощи многофункционального критерия Фишера оценивалась достоверность различий между процентными долями двух выборок. Так, не было выявлено различий между педагогами, работающими в УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и БГУ (РФ) со средним ( $F^* = 0,15; F_{\alpha}^* < F_{0,05}^*$ ) и высоким ( $F^* = 0,15; F_{\alpha}^* < F_{0,05}^*$ ) уровнями развития мыслительной операции “рефлексия”. Следовательно, у педагогов, работающих в УО ГГУ им. Ф. Скорины и БГУ (РФ), в равной степени развита способность рассматривать основания своих собственных мыслительных действий и раскрывать при этом их внутренние взаимоотношения.

Результаты изучения мыслительной операции “внутренний план действий” у педагогов, работающих в УО “ГГУ им. Ф. Скорины” и БГУ (РФ), представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные показатели мыслительной операции “внутреннего плана действий” (по Я.Н. Пономареву) у белорусских и российских педагогов учреждений высшего образования (данные представлены в абсолютных значениях и в % от общего числа испытуемых)

Уровень	Педагоги	
	ГГУ им. Ф. Скорины	БГУ (РФ)
1	0	0
2	0	0
3	6 (19%)	4 (10%)
4	11 (36%)	18 (52%)
5	14 (45%)	13 (38%)

Как следует из таблицы 3, решали задачи путем манипуляции представлениями о предметах действия 19% педагогов УО ГГУ им. Ф. Скорины и 10% педагогов БГУ (РФ). При помощи многофункционального критерия Фишера не были выявлены существенные различия между двумя выборками ( $F^* = 0,89$ ;  $F_{\alpha}^* < F_{0,05}^*$ ), то есть у педагогов, работающих в ГГУ им. Ф. Скорины и БГУ (РФ), в равной мере решали задачи путем манипуляции представлениями о предметах действия. Они достаточно легко репродуцировали свои внешние действия во внутренний план, но отмечались трудности в удержании задачи во внутреннем плане, при этом осмысленность действия явно недостаточная.

У 36% педагогов ГГУ им. Ф. Скорины и 52% педагогов БГУ (РФ) первоначально решения задач находятся путем манипуляции представлениями предметов, но затем найденный путь способен выступить основой повторных действий. Происходила существенная стабилизация скрытого периода действия и формирование способности к самопрограммированию субъектом системы его действий. При помощи многофункционального критерия Фишера не были выявлены существенные различия между двумя выборками ( $F^* = 1,31$ ;  $F_{\alpha}^* < F_{0,05}^*$ ), то есть у педагогов, работающих в ГГУ им. Ф. Скорины и БГУ (РФ), в равной мере сформирована способность к самопрограммированию системы действий.

Действия систематичны, самопрограммированы развернутой программой, строго соотнесены с задачей и детерминированы ею у 45% педагогов ГГУ им. Ф. Скорины и 38% педагогов БГУ (РФ). При помощи многофункционального критерия Фишера не были выявлены существенные различия между двумя выборками ( $F^* = 0,66$ ;  $F_{\alpha}^* < F_{0,05}^*$ ), то есть педагогов, работающих в УО ГГУ им. Ф. Скорины и БГУ (РФ), в равной мере действия систематичны и строго соотнесены с задачей и детерминированы ею.

### Заключение

Таким образом, у педагогов, работающих в ГГУ им. Ф. Скорины и БГУ (РФ), в равной мере развито умение строить последовательность собственных действий, позволяющее им правильно ориентироваться в деятельности и определять эффективный путь решения поставленной задачи.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кардачинська, М. Теоретическое мышление в процессе решения нравственных проблем : методол. аспекты : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 / М. Кардачинська ; Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1991. – 15 с.
2. Психологический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.



3. **Глебкин, В. В.** Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.08 / В. В. Глебкин ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2002. – 20 с.
4. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996. – 542 с.
5. **Зак, А. З.** Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет / А. З. Зак. – М. : Новая школа, 1996. – 288 с.
6. **Савельева, Т. М.** Теоретическое мышление в непрерывном образовании человека / Т. М. Савельева, В. Я. Баклагина ; Нац. ин-т образования ; под общ. ред. Т.М. Савельевой. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 175 с.
7. **Пономарев, Я. А.** Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Просвещение, 1967. – 264 с.

Поступила в редакцию 01.06.2015 г.

Контакты: +375 44 721 5 444 (Щекудова Светлана Сергеевна)

**Schekudova S.S. THE STUDY OF THEORETICAL REASONING OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS.**

*The article displays the results of the empirical research of theoretical thinking of the Belarusian and Russian teachers. The Belarusian and Russian teachers are proved to be equally capable to reveal the nature and regularities of the phenomena. They have equally developed the ability to consider the bases of their own cognitive actions and disclose their internal relationships as well as the ability to build the sequence of their own actions allowing them to define effective solutions of the set objectives.*

**Key words:** theoretical thinking, analysis, reflection, inner scenario, teachers.

УДК 159.947.2:614.8

## ПРОЦЕСС ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ ОФИЦЕРОМ-СПАСАТЕЛЕМ ПРИ ЛИКВИДАЦИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ

**А. В. Врублевский**

кандидат психологических наук, доцент

**Н. Н. Лепешинский**

кандидат психологических наук, доцент

Командно-инженерный институт МЧС Республики Беларусь (г. Минск)

*В статье рассмотрены некоторые типы принимаемых руководителем управленческих решений и проведен анализ теоретических подходов к процессу их принятия с позиции деятельности офицера-спасателя в условиях чрезвычайной ситуации. Дана оценка применения приведенных теоретических подходов к процессу принятия решения руководителем подразделения спасателей при осуществлении деятельности по ликвидации чрезвычайной ситуации. Приведены некоторые особенности принятия решения в условиях чрезвычайной ситуации. Рассмотрены этапы процесса принятия решения офицером-спасателем при выборе им решающего направления введения сил и средств на тушение пожара. Обращено внимание на некоторые факторы чрезвычайной ситуации и сопутствующие им явления, а также индивидуальные психологические особенности офицера-спасателя, которые способны оказать влияние на этапы процесса принятия решения.*

**Ключевые слова:** решение, процесс принятия решения, деятельность спасателя, этапы процесса принятия решения.

### Введение

Процесс принятия решений – проблема, существующая в науке долгое время и являющаяся объектом изучения таких наук, как математика, экономика, социология, политология, менеджмент и др. Отдельные теории, которые появились в рамках естественных наук, позднее стали применяться и к проблеме принятия решений. В рамках психологии она приобрела актуальность в 50-е гг. XX в.

В большинстве случаев процесс принятия решения представляет собой сознательный выбор из вариантов (альтернатив) направления действий, сокращающих разрыв между настоящим и будущим желаемой ситуации. Следовательно, данный процесс включает в себя множество элементов, среди которых обязательно будут присутствовать проблемы, цели, альтернативы и решения. Сам по себе процесс принятия решения является одновременно умственным, эмоциональным и волевым актом, мыслительным процессом, предполагающим осознание цели, способа действия и проработку различных альтернатив. На процесс выработки решения оказывают влияние различные факторы: эвристические способности человека, его подготовленность, индивидуально-психологические особенности и т. п.

### Основная часть

В своей профессиональной деятельности работники органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям (далее – ОПЧС) сталкиваются с различными вне-

---

© Врублевский А. В., 2016

© Лепешинский Н. Н., 2016

штатными, экстремальными и нестандартными ситуациями, требующими быстрых, скоординированных и таких же нестандартных решений. Офицеры ОПЧС являются еще и руководителями, а значит, им приходится принимать также и решения, связанные с руководством людьми и управлением оборудованием. Высокая скорость развития чрезвычайной ситуации принуждает офицера-спасателя оценивать ситуацию и действовать в условиях дефицита времени, принимать быстрые решения. В условиях цейтнота человек склонен использовать упрощенные стратегии, обращать внимание на ограниченное количество факторов, а это часто является причиной принятия неверных или неэффективных решений.

Механизм процесса принятия решений в профессиональной деятельности специалистов разного уровня изучали многие отечественные и зарубежные психологи: (Р. Акофф, Г.Я. Гольдштейн, У. Джеймс, П.К. Ощепков, Ю. Козелецкий, С.Л. Рубинштейн и др.). Несмотря на большое количество проведенных исследований, в настоящее время проблема принятия решения в процессе ликвидации чрезвычайной ситуации является недостаточно изученной.

Согласно Ю. Козелецкому, существуют две основные научные теории принятия решений: теория принятия рациональных решений и психологическая теория принятия решений [1].

Теория принятия рациональных решений опирается на два базовых постулата рациональности: постулат последовательности (упорядочение совокупности альтернатив с точки зрения лица, принимающего решение) и постулат максимизации (выбор той альтернативы, которая приведет к максимальному результату).

Психологическая теория решений представляет собой систему утверждений о решении людьми задач, требующих принятия решений. Согласно этой теории, человек, принимая решение:

приобретает представление о решаемой задаче, часто добываясь ее упрощения, забывая или игнорируя некоторые альтернативы или их последствия;

определяет решение, исходя из полезности последствий альтернатив, построенной на субъективной значимости этих последствий;

субъективно оценивает вероятность обстоятельств, определяющих последствия принятого решения (недооценка вероятных и переоценка маловероятных);

руководствуется определенными правилами выбора альтернатив, выбирая в простых связанных с риском задачах алгоритмические стратегии, максимизирующие объективно ожидаемую полезность;

подвластен факторам, влияющим на процесс принятия решения.

На сегодняшний день существуют различные классификации управленческих решений [2–5]. Так, А.А. Трус, обращая внимание на различные подходы к выделению типов управленческих решений, концентрирует внимание на трех типах:

- интуитивное решение;
- репродуктивное решение (основанное на суждении);
- рациональное решение [6].

В зависимости от типа принимаемого решения, отличаются и этапы его принятия. К общему описанию процесса принятия любого решения можно отнести выделенные Г. Саймоном три основных этапа: поиск информации, поиск и нахождение альтернатив и выбор наилучшей альтернативы [7].

Рассмотрим эти решения, а также этапы их принятия через призму деятельности офицера-спасателя при ликвидации чрезвычайной ситуации.

Интуитивное решение представляет собой выбор, сделанный на основе “ощущения” того, что он является правильным. По мнению Г.Л. Бардиер, интуитивные решения имеют основой “случайное попадание” сложившейся ситуации в сферу личного опыта человека и соответственно воспроизведение им этого своего опыта [4]. Б.М. Теплов, говоря о способности принимать правильные интуитивные решения, считал, что она опосредуется и формируется деятельностью, что она возможна только “в результате длительной, кропотливой подготовительной работы”. Интуиция – это быстрое решение, которое само по себе требует длительной подготовки [8]. Инсайт, или озарение, которые отдельные авторы относят к интуитивным решениям, Н.Ю. Хрящева относит к одному из этапов креативного процесса, включающему также в себя подготовку, фрустрацию, инкубацию и разработку [9]. При резком изменении обстановки на пожаре, когда ситуация незнакома, а время на принятие мер крайне ограничено, офицер-спасатель может принять интуитивное решение. Такие ситуации возникают нередко, ведь, по словам опытных ликвидаторов “не бывает двух одинаковых пожаров”. В то же время, чрезвычайная ситуация является событием вероятностным, а значит интуитивное решение не всегда может быть верным.

Можно ли сказать, что каждый пожар отличен от другого пожара? И да, и нет. Многое зависит от того, о каких параметрах, обстоятельствах пожара говорить. С одной стороны, если рассматривать все мелочи, все подробности обстановки пожара, то действительно, двух одинаковых пожаров не бывает. Если взять для примера пожар в отдельно стоящем частном доме, то обстановка на таком пожаре будет зависеть, а значит и отличаться от другого пожара в другом частном доме, от многого: причины возникновения горения, расположения и вида пожарной нагрузки, планировки дома, количества проживающих в доме людей, вида используемого электрооборудования и пр. С другой стороны, если обращать внимание только на основные параметры и обстоятельства, то многие пожары можно назвать похожими или типовыми, и их можно даже классифицировать в отдельные группы. Боевой устав пожарной службы дает общее руководство руководителю тушения пожара по ликвидации возгорания на различных объектах: объектах культуры, зданиях повышенной этажности, больницах и пр. [10]. Следовательно, пожары на таких объектах можно назвать похожими по ряду общих признаков. Упомянутый выше пример пожара в частном доме можно отнести к общей категории пожаров в частном жилом секторе. На такое подобие пожаров могут в некоторых случаях опираться руководители ликвидации чрезвычайной ситуации.

Репродуктивное решение (основанное на суждении) представляет собой выбор, обусловленный имеющимися знаниями или предыдущим опытом человека. Г.Л. Бардиер считает, что содержание решений, основанных на суждении, есть проецирование человеком своего личного опыта на сложившуюся ситуацию [4]. Другими словами, человек собирает информацию о проблеме, обращается к своему прошлому опыту и сравнивает ее с подобными возникавшими ранее проблемами. Найдя соответствие, он выбирает ту альтернативу, которая в прошлом содействовала успешному решению проблемы. М.Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури отмечают полезность этого типа решений для руководителя в типовых, стандартных ситуациях, так как многие такие ситуации имеют тенденцию к частому повторению и ранее принятое решение в этом случае может сработать не хуже, чем в прошлом. Отмечают они и быстроту принятия этого решения, объясняя это тем, что “решение на основе суждения принимается в голове уп-

равляющего и опирается на здравый смысл” [11]. Тактика ликвидации различных видов пожаров, а также ликвидация чрезвычайных ситуаций в определенных условиях, не смотря на индивидуальность каждой из них, имеет свои типовые особенности, которые могут создавать предпосылки для принятия репродуктивных решений. К примеру, ликвидируя пожар в частном или многоквартирном доме, в здании повышенной этажности, пожар торфяного поля, либо пожар в условиях низкой температур, руководитель тушения пожара будет опираться на имеющиеся у него знания или предыдущий опыт. Принимая решение, он будет учитывать требования руководящих документов и использовать знания о похожих ситуациях в прошлом, о том, как он раньше с успехом действовал в подобной ситуации [10]. Вот что говорит один офицер-спасатель с почти двадцатилетним стажем работы о действиях при ликвидации “типового” пожара: “Оценив ситуацию, прокручиваешь в памяти подобные пожары, и, выбрав наиболее похожий, действуешь по той же схеме”. В то же время, учитывая определенную особенность каждой чрезвычайной ситуации, наилучшим будет то решение, которое будет приниматься не на уровне навыков, а на уровне умений, так как умения являются своего рода функцией интеллекта и действий.

Рациональное решение представляет собой выбор, сделанный из возможных альтернатив, не зависящий от прошлого опыта и обоснованный с помощью объективного аналитического процесса. Рациональные решения, по мнению Л.Г. Бардиера, в большей степени ориентированы на факторы среды, анализируя которые человек ищет альтернативы и выбирает одну из них, следуя законам логики или добавляя интеллектуальную рефлексию своего личного опыта [4]. При масштабном и сложном пожаре, когда необходимо управлять значительным количеством сил и средств, а руководитель ликвидации пожара не располагает подобным опытом, ему придется делать выбор из возможных альтернатив и обосновывать его с помощью объективного аналитического процесса, то есть принимать рациональное управленческое решение.

М.Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури предлагают свою модель для описания процесса принятия рационального управленческого решения [11]. Она включает в себя пять этапов: диагностика проблемы, формулирование ограничений и критериев для принятия решения, выявление альтернатив, оценка альтернатив и окончательный выбор.

Некоторые авторы приводят другие алгоритмы процесса принятия решения. Так, Б. и Х. Швальбе приводят алгоритм из шести этапов: 1 – четкая дефиниция предмета, относительно которого принимается решение; 2 – определение цели принятия решения; 3 – выработка альтернативных соответствующих цели вариантов; 4 – анализ альтернативных вариантов с точки зрения желаемого и возможного; 5 – оценка негативных последствий альтернатив и просчет вероятных затрат на ликвидацию; 6 – принятие окончательного решения [12]. По сути, этот алгоритм подобен вышеприведенной модели, но с добавлением этапа “определение цели принятия решения”.

М. Вудкок и Д. Фрэнсис предлагают идентичную концепцию принятия решения, но включающую семь шагов, выделяя как отдельные этапы постановку цели и анализ выполненных после принятия решения действий [13]. Вот эти шаги: шаг 1 – настройка (оценка и понимание проблемы); шаг 2 – цели (постановка, прояснение и конкретизация целей); шаг 3 – критерий успеха (отыскание способа объективной оценки своих действий); шаг 4 – информация (сбор необходимой информации, формулировка и оценка альтернатив); шаг 5 – планиро-

вание (выбор одной альтернативы, намечаются этапы ее выполнения); шаг 6 – действия (начало конкретных дел); шаг 7 – анализ действий для их улучшения (оценка работы, накопление информации для улучшения действий).

На три основные и в одинаковой степени важные составляющие технологии принятия решения указывает Б.Г. Литвак: подготовку, процедуру принятия решения и его реализацию [14]. По его мнению, недостаток в какой-либо из этих составляющих может привести к ошибочному решению. Эти три составляющие он разделяет на 15 более подробных этапов принятия управленческого решения: 1 – получение информации о ситуации; 2 – определение целей; 3 – разработка оценочной системы; 4 – анализ ситуации; 5 – диагностика ситуации; 6 – разработка прогноза развития ситуации; 7 – генерирование альтернативных вариантов решений; 8 – отбор основных вариантов воздействий; 9 – разработка сценариев развития ситуации; 10 – экспертная оценка основных вариантов управляющих воздействий; 11 – коллективная экспертная оценка; 12 – принятие решения; 13 – разработка плана действий; 14 – контроль реализации плана; 15 – анализ результатов развития ситуации после управленческих воздействий. Как видно, в перечень этапов также входят этапы по определению целей, разработке оценочной системы, разработке прогноза развития ситуации, экспертной оценке основных вариантов управляющих воздействий, коллективной экспертной оценке. Также сюда входят и этапы по разработке плана действий, контролю за его реализацией и анализу результатов развития ситуации после управленческих воздействий.

Вышеприведенные технологии принятия решения успешно используются для статических процессов. Но даже для статической ситуации не все их этапы могут быть использованы. Так, А.А. Трусъ отмечает, что не стоит рассматривать процесс принятия решения как обязательное прохождение изначально заданных этапов. Этот набор не задан жестко и может варьироваться в зависимости от конкретной ситуации [6]. Такого же мнения придерживается и А.В. Карпов, отмечая, что основным фактором, определяющим направленность и все содержание процесса принятия решения, является его цель [15].

В своей работе, посвященной научному поиску методов и средств обоснованного принятия решений для управления природоохранной деятельностью, В.А. Рыбак обращает внимание, что в задачах по принятию решений в области природопользования на этапе определения цели перечень альтернатив может отсутствовать. Поэтому он придерживается мнения о вторичности альтернатив и ставит на первое место наличие трудно формализуемой задачи [16].

Необходимо отметить, что решения относительно статических и динамических ситуаций принципиально различны. В условиях ликвидации чрезвычайной ситуации, ситуации высоко динамической, не всегда есть возможность пройти все вышеприведенные этапы ввиду ограниченности времени на принятие решения, динамичности изменения условий, неполноты картины при сборе информации и т.п. Например, офицеру-спасателю, с одной стороны, недостает времени для четкого формулирования ограничений и критериев для принятия решения, с другой стороны, сами условия, в которых он оказывается, в том числе и недостаток времени, уже являются некоторыми ограничениями для принятия решения. Поэтому данный этап если и применяется офицером-спасателем, то совместно с этапом диагностики проблемы, или даже скорее включается в нее.

Следует также учитывать то, что чрезвычайная ситуация является ситуацией проблемной, характеризующейся наличием противоречия и информацион-

ной неопределенности. М.А. Кремень, предлагая алгоритм действий при принятии и реализации управленческих решений в проблемной ситуации, приводит перечень из 11 этапов: 1 – формирование проблемной ситуации, которая описывается содержательно, с привлечением, если это возможно, количественных данных; осуществляется анализ проблемной ситуации; 2 – определение имеющегося времени для принятия решения; 3 – выявление необходимых ресурсов для решения проблемы (причем, этапы 1–3 осуществляются практически параллельно); 4 – сбор необходимой информации по решаемой проблеме; 5 – формулирование цели как решаемого результата – это одно из наиболее ответственных действий, так как от точности и полноты определения целей во многом зависит эффективность решения проблемы; 6 – выявление имеющих место ограничений (ресурсных, технических, временных, финансовых и т. д.) – знание ограничений позволяет при формулировке цели учитывать реальные условия; 7 – разрабатываются множество возможных альтернативных решений с осуществлением их неформального обоснования для последующего сравнения и выбора наилучшего; 8 – разработка критериев эффективности для оценки предпочтений альтернативных решений – предпочтения могут определяться на основе данных технико-экономического обоснования; однако с точки зрения некоторых целей, предпочтения решений могут осуществляться только субъективно, на основе экспертных оценок; 9 – выбор оптимального решения на основе разработанных критериев эффективности; 10 – создание условий и определение времени, необходимого для реализации выбранного решения; 11 – осуществление контрольных функций [17]. Данный перечень подобен приведенным выше перечням, но имеет некоторые отличия. Первые шесть этапов посвящены пониманию и анализу проблемы, а также определению ограничений для принятия решения. В качестве отдельных этапов выделены разработка критериев эффективности альтернатив, создание условий для реализации решения, а также контроль его выполнения.

Офицеру-спасателю приходится работать в экстремальной ситуации, отличие которой от обычной в наличии условий риска и неопределенности. Риск предполагает невозможность получения достоверного знания об определенном исходе в данных внешних обстоятельствах. Неопределенность же предполагает неизвестность результатов принимаемых решений [18]. Это затрудняет процесс управления происходящими событиями, и человеку требуется время для включения оперативного мышления. Ввиду высокой динамичности пожара, офицеру-спасателю, как руководителю его тушения, необходимо принимать быстрое, то есть оперативное решение. Решение оперативной задачи – это принятие решения об определенном способе действия в конкретной ситуации. Оперативность характеризуется такими признаками, как быстроедействие в изменяющихся условиях, включенность в направленную на получение конкретного результата преобразующую деятельность, функциональная деформация характеристик управляемого объекта (характеризует нарушение нейтральности отражения проблемной ситуации), способность преодолевать неопределенность ситуации [19].

Действия офицера-спасателя при ликвидации пожара входят в состав действий руководимой им дежурной смены, которые представляют собой определенную последовательность [20]: сбор по тревоге, выезд и следование на пожар, прибытие к месту вызова, оценка обстановки по внешним признакам, боевое развертывание, проведение разведки, выбор решающего направления, введение сил и средств на тушение пожара, локализация горения, ликвидация пожара, сво-

рачивание сил и средств, убытие к месту дислокации и восстановление боеспособности. Основная цель всех этих действий – быстрая ликвидация возникшего пожара и минимизация ущерба от него. Для достижения данной цели офицеру-спасателю (руководителю дежурной смены) приходится принимать ряд решений, основное из которых – выбор решающего направления введения сил и средств.

Процесс принятия этого решения начинается, на наш взгляд, уже при сборе и выезде по тревоге, так как руководитель дежурной смены, получая у диспетчера пункта связи пожарной части информацию об объекте пожара, уже приступает к началу первых двух этапов – сборе информации о проблеме и оценке проблемы, хотя основная часть этих этапов осуществляется, конечно же, позже. Эти этапы проходят почти одновременно. Цель стоит перед каждым спасателем априори – успешная ликвидация чрезвычайной ситуации и минимизация ущерба от нее. Причем цель в данном случае определена четко, уточняются будут лишь пути ее достижения. Эти этапы продолжаются и в пути следования к месту пожара, так как у офицера-спасателя есть некоторое время на получение дополнительной информации от диспетчера, а также на анализ проблемы исходя из пока еще скудной информации. В последствии, по прибытию к месту пожара, начальник дежурной смены оценивает обстановку по внешним признакам, благодаря чему получает дополнительную информацию для принятия своего решения и может начать формулировать ограничения и критерии для принятия решения: уже может определить необходимость привлечения дополнительных сил и средств, наметить схемы боевого развертывания. Появляются уже первые альтернативы принятия решения, а также возможен некоторый прогноз развития чрезвычайной ситуации.

Далее, проведя разведку пожара, руководитель тушения пожара получает более точную информацию о проблеме, благодаря чему, можно сказать, совершает основную часть этапов сбора информации о проблеме и оценки проблемы. Основную роль с позиций информации в процессе ликвидации чрезвычайной ситуации играет неинструментальная информация, без должного использования которой, наряду с инструментальной информацией, не будет обеспечена оптимальность ликвидации чрезвычайной ситуации. Благодаря полной информации о ситуации возможно и окончательное формулирование ограничений и критериев эффективности для принятия решения. Нельзя сказать, что в данный момент оценка проблемы завершается, так как пожар представляет собой динамическую чрезвычайную ситуацию, следовательно, в процессе его ликвидации будут поступать дополнительные данные, которые могут привести к корректировке альтернатив. В то же время, на основании теоретических знаний, практического опыта, а также оперативного мышления, на основе имеющейся информации возможен и более точный прогноз развития чрезвычайной ситуации, позволяющий остановиться на определенной альтернативе.

Обладая необходимой информацией о чрезвычайной ситуации, руководитель тушения пожара может выработать альтернативы принятия решения, которые будут выражаться в виде различных направлений введения имеющихся сил и средств. Для достижения поставленной цели – ликвидации чрезвычайной ситуации и минимизации ее последствий – необходима оценка имеющихся альтернатив на предмет их эффективности и оптимальности. Так, многие из выбранных альтернатив могут способствовать достижению цели – ликвидации пожара, но не все из них позволят сделать последствия минимальными, так как будут отличаться по времени реализации, затраченным ресурсам и пр.



Проведя оценку альтернатив, руководитель тушения пожара принимает решение, производит окончательный выбор направления введения сил и средств и отдает приказание личному составу.

В процессе активных действий по реализации принятого решения обязательен также и мониторинг ситуации, контроль выполнения решения, обуславливаемый с одной стороны динамичностью чрезвычайной ситуации, с другой точностью действий по его выполнению. Подобные этапы включают в процесс принятия решения некоторые модели [13; 14; 17].

Из вышесказанного можно заключить, что процесс принятия решения офицером спасателем в процессе ликвидации чрезвычайной ситуации также состоит из нескольких этапов. Последовательность этапов перекликается с теми последовательностями, которые предлагают исследователи для процесса принятия рационального решения. В то же время, говоря об очередности прохождения этих этапов, их конкретность необходимо учитывать особенности деятельности спасателей в процессе ликвидации чрезвычайной ситуации, проблемность чрезвычайной ситуации.

На один или несколько этапов процесса принятия решения в чрезвычайной ситуации способны оказать влияние различные факторы в зависимости от их вида. Например, опасные факторы чрезвычайной ситуации воздействуют на организм находящегося в зоне чрезвычайной ситуации офицера МЧС. К опасным факторам, воздействующим на людей, при такой наиболее распространенной чрезвычайной ситуации как пожар, чаще всего относят: пламя и искры, повышенная температура окружающей среды, повышенная концентрация токсичных продуктов горения и термического разложения, пониженная концентрация кислорода, снижение видимости в дыму тепловой поток. Существуют и сопутствующие проявления опасных факторов пожара: осколки, части разрушившихся зданий, сооружений, транспортных средств, технологических установок и оборудования, радиоактивные и токсичные вещества и материалы, попавшие в окружающую среду из разрушенных технологических установок и оборудования, вынос высокого напряжения на токопроводящие части технологических установок и оборудования, опасные факторы взрыва, происшедшего вследствие пожара, воздействие огнетушащих веществ. Кроме того, во время ликвидации чрезвычайных ситуаций на спасателя действуют и другие факторы, которые можно отнести к неблагоприятным: вибрация, шумовой фон, световой фон, внезапные световые и звуковые сигналы. Все эти факторы чрезвычайной ситуации, которые условно можно назвать “факторами физического воздействия на человека”, будут влиять на этапы процесса принятия решения, осуществляющиеся при нахождении человека в зоне чрезвычайной ситуации. Воздействующие на организм повышенная температура окружающей среды, сниженная видимость в дыму, шумовой и световой фон влияют на восприятие информации при ее сборе, оценку проблемы, выявление и оценку альтернатив. Вибрация, шумовой и световой фон могут вызывать эмоциональное раздражение, что отрицательно сказывается на окончательном выборе вариантов решения.

Кроме того, другой вид факторов, который можно условно назвать “факторами психологического воздействия”, также окажут воздействие на этапы процесса принятия решения. Например, информационная неопределенность, дефицит времени, ответственность за результаты деятельности, возникающая в процессе взаимодействия спасателя и пострадавших, напряженность и эмоциональная насыщенность переживаний, повлияет на анализ информации, оценку и выбор альтернатив, а также на последующие контрольные функции.

Определенное значение при принятии решений офицерами-спасателями имеют и их индивидуальные психологические особенности. В чрезвычайной ситуации, как показывает Ю.С. Шойгу, увеличивается влияние темперамента на эффективность и способ деятельности: человеком управляют врожденные программы его темперамента, которые требуют минимального энергетического уровня и времени регулирования [20]. Работа в условиях опасности, как обращает внимание М.А. Кремь, требует от человека специальной психологической готовности, предопределяя ведущее значение его личностных характеристик [21]. Немалое влияние на процесс принятия решения, на наш взгляд, имеет и психологическое благополучие личности, а также склонность к риску. Однако влияние последних на принятие решения и их взаимосвязь в условиях ликвидации чрезвычайной ситуации еще предстоит исследовать и оценить. В своих исследованиях В.С. Ахтямов отметил, что на принятие управленческих решений руководителями системы ГПС МЧС России в стрессогенных ситуациях влияют две группы личностных факторов, одна из которых определена как «рискованность», включающая склонность и готовность к риску, импульсивность [22].

### Заключение

На сегодняшний день существуют различные теоретические подходы к описанию процесса принятия решения. Большинство подходов описывают принятие решения относительно статических процессов. Процессы принятия решений относительно статических и динамических процессов принципиально различны. Процесс принятия решения офицером-спасателем в условиях ликвидации чрезвычайной ситуации, являющейся высоко динамической и проблемной, отличается оперативностью и имеет свои особенности, обуславливаемые ее условиями и вероятной ценой ошибки.

Офицеру-спасателю при ликвидации чрезвычайной ситуации приходится сталкиваться с воздействием различных факторов, которые оказывают немалое влияние на физиологические процессы организма, а также на его психическое состояние, что, в свою очередь сказывается на процессе принятия решения. Выявление особенностей влияния факторов чрезвычайной ситуации на процесс принятия оперативных решений офицерами ОПЧС, а также выявление характера взаимосвязи между этими факторами и индивидуальными психологическими особенностями офицеров-спасателей является актуальной задачей дальнейших исследований в целях совершенствования подготовки кадров для органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Козелецкий, Ю.** Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
2. **Гольдштейн, Г. Я.** Основы менеджмента. – М., 1998. – С. 14–18.
3. **Свенцицкий, А. Л.** Социальная психология управления / А. Л. Свенцицкий. – Л., 1986.
4. **Бардиер, Г. Л.** Бизнес-психология / Г.Л. Бардиер. – М., 2002.
5. **Кулюткин, Ю. Н.** Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Наука. 1970. – С. 168.
6. **Трусь, А. А.** Управленческие решения: психологический аспект : учеб. пособие / А. А. Трусь. – Минск : Изд-во Гревцова, 2011. – 114 с.
7. **Акофф, Р.** Искусство решения проблем / Р. Акофф ; пер. с англ. – М. : Мир, 1982. – 224 с.

8. **Теплов, Б. М.** Ум полководца / Б.М. Теплов. – М., 1990. – 82 с.
9. **Хрящева, Н. Ю.** Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Ин-т Тренинга, 2004. – 256 с.
10. Боевой устав органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь по организации тушения пожаров. – Минск : КИИ МЧС Республики Беларусь. – 2012. – 224 с.
11. **Мескон, М. Х.** Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Вильямс, 2007. – 672 с.
12. **Швальбе, Х.** Личность, карьера, успех / Х. Швальбе, Б. Швальбе. – М., 1993.
13. **Вудкок, М.** Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М., 1991.
14. **Литвак, Б. Г.** Разработка управленческого решения / Б. Г. Литвак. – М. : Дело, 2004. – 392 с.
15. **Карпов, А. В.** Психология менеджмента / А. В. Карпов. – М., 2000.
16. **Рыбак, В. А.** Методологические основы принятия решений для управления природоохранной деятельностью : монография / В. А. Рыбак. – Минск : РИВШ, 2009. – 274 с.
17. **Кремень, М. А.** Психологический компонент принятия решений в проблемных ситуациях / М. А. Кремень // Проблемы управления. – 2009. – № 1(30). – С. 192–196.
18. **Кремень, М. А.** Инновационные технологии разработки, обоснования и принятия кадровых решений : пособие / М. А. Кремень. – Минск : Акад. упр. при Президенте Республики Беларусь, 2014. – С. 155
19. **Пыжова, Н. Н.** Оперативный интеллект руководителя в системе психической регуляции принятия решений в проблемной ситуации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Н. Н. Пыжова ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2012. – 24 с.
20. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общей ред. Ю. С. Шойгу. – М. : Смысл, 2007. – 319 с.
21. **Кремень, М. А.** Спасателю о психологии / М. А. Кремень. – Минск : Изд. центр БГУ, 2003. – 136 с.
22. **Ахтямов, В. С.** Психологические условия принятия управленческих решений руководителями в стрессогенных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / В. С. Ахтямов ; НАНО ВПО “Институт мировых цивилизаций”. – М., 2013. – 24 с.

Поступила в редакцию 16.09.2015 г.

Контакты: anv2grad@mail.ru (Врублевский Андрей Валерьевич)  
profynick\_ler@mail.ru (Лепешинский Николай Николаевич)

#### **Vrublevskiy A. V., Lepeshinskiy N. N. DECISION MAKING BY RESCUE OFFICERS IN EMERGENCY SITUATIONS.**

*The article deals with some types of executive decisions made by the leader. The theoretical approaches to the process of decision making from the point of view of a rescue officer in emergency situations are developed. The application of the developed theoretical approaches to the decision making by the commanding officer of a rescue subunit while managing emergency situation is evaluated. Some particularities of decision making under emergency conditions are pointed out. The stages of the process of decision making while choosing the critical direction of implementation of means and forces for fire extinguishing are considered. The attention is drawn to some factors of emergency situation and concomitant phenomena as well as to personal psychological particularities of the rescue officers that can influence the process of decision making.*

**Key words:** decision, process of decision making, activity of a rescuer, stages of decision making process.

УДК 378.01

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ЛЕКЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Г. Н. Тихончук**

кандидат биологических наук, доцент

**Э. В. Котлярова**

кандидат психологических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*В настоящей статье рассматриваются наиболее востребованные в современной системе высшей школы методические рекомендации по повышению качества подготовки и проведения лекций. В статье также представлены критерии оценки при анализе или самоанализе открытой лекции преподавателя.*

**Ключевые слова:** лекция, качество, методические приемы, монологическая речь лектора, презентация лекционного материала, критерии оценки лекционного занятия.

### Введение

На современном этапе развития высшей ступени образования методика преподавания различных учебных дисциплин располагает огромным количеством традиционных методов и методических приемов в сочетании с инновационными подходами в образовании. Все они призваны сделать атмосферу учебного процесса в высшей школе наиболее выгодной и благоприятной для качественной подготовки специалистов.

Вузовская лекция по-прежнему остается ведущим компонентом системы образования. Лекции знакомят студентов с основными научно-теоретическими положениями той или иной отрасли научных знаний, ее прикладной стороной и прогнозируемыми путями развития, формируют научные взгляды и убеждения студентов, организуют и стимулируют их творческую мысль. Именно лекция, как ключевой компонент дидактического цикла обучения, задает ориентировочную базу для последующего изучения студентами учебного материала. Лекция требует от слушателя большой самостоятельной работы. Здесь фиксируются основной материал, выводы и обобщения, формирующие благоприятную почву не только для запоминания, но и последующей работы с книгой, научным журналом и Интернет-ресурсом.

Современная лекция давно перестала быть чисто монологическим способом изложения учебного материала. Данная форма занятий предполагает активную взаимосвязь лектора с аудиторией и активную позицию студента. К сожалению, как показывает опыт, особенно молодые преподаватели не уделяют должного внимания к подбору и конструированию лекционного материала, его методически грамотному изложению, считая, что “записывание” лекции – это проблема студента. В тоже время, лекция, повторяющаяся по своему содержанию из года в год, без учета современных научных исследований и новостей в науке не актуальна и бесполезна.

© Тихончук Г. Н., 2016

© Котлярова Э. В., 2016

### Основная часть

Качественно подготовленная лекция предполагает творческую переработку материала учебника и других источников научной и специальной литературы с учетом не только типовой программы, но и специфики специальности, инновационных образовательных технологий, современных требований к организации условий высшего образования.

Традиционно в академической лекции различают три части: вступление, основная часть, заключение. Во вступительной части важно зафиксировать внимание аудитории. Здесь большое значение приобретает общая психологическая настроенность лектора на работу с аудиторией, важными составляющими которой являются внешний вид преподавателя, его настроение, интонации и темп речи. Задача лектора – в нескольких словах суметь убедить аудиторию в необходимости знаний данного курса (если это первая лекция) или темы для последующей профессиональной деятельности. Это – есть важный мотивирующий фактор учебной деятельности студентов.

В основной части лекции важно не только преподнести учебную информацию, но и использовать психолого-педагогические и методические приемы для организации восприятия, понимания и усвоения материала. В данном контексте большая роль отводится речи преподавателя. Многословие, чрезмерная детализация утомляет слушателей и снижает внимание. Неправильно произнесенные лектором слова, или неверные ударения в часто употребляемых словах (типа “позвонит”, “средства”, “обеспечение”), или слова-паразиты раздражают слушателя, разрушают внимание, а у лингвистически грамотных студентов – противодействие или смех. В монологической речи лектора не должно быть уменьшительно-ласкательных, “слащавых” обращений типа “ребятки”, “мои хорошие” и пр. Многие студенты просто отторгают подобные выражения, как, впрочем, и недопустимую грубость преподавателя. Речь должна быть конкретной, понимаемой, а если лектор использует слова иностранного происхождения, то, при необходимости, следует разъяснять их смысловое содержание.

Четкость и лаконичность речи ни в коей мере не исключают ее информационную наполненность; а информативность речи, как способность лектора быть источником информации для студентов во многом зависит от ее эмоциональной окрашенности. Эмоциональная в меру, образная речь, яркие примеры неизменно вызывают у студентов соответствующие ассоциации и способствуют лучшему запоминанию, осмыслению и усвоению материала.

Для организации и удержания внимания и восприятия студентов во время лекции современными педагогами и психологами предлагается широкая вариативность методов подачи учебного материала, а в контексте инновационных технологий образования весьма эффективны его мультимедийные презентации. Желательно, чтобы презентация лекционного материала представляла собой не механический перенос текстовых фрагментов из учебников на экран, а создавала целостную картину научно-теоретических представлений о рассматриваемом на лекции феномене, законе, закономерности и т. п. Здесь вполне уместно, а, часто, и необходимо наглядное или практико-ориентированное сопровождение теории вопроса: рисунки, фото, в том числе и фото персоналий, о которых идет речь, разного рода графические и символические изображения, анимация, видеофрагменты и многое другое. Все это значительно оживляет монологическое изложение лекционного материала, обогащает образы восприятия и способствует развитию устойчивого познавательного интереса студентов к предмету.

Весьма важно спланировать и окончание лекции [1]. В заключительной части целесообразно сделать краткое резюме по пройденному плану, выделить основную идею, мысль или сущность изучаемого явления, указать на связь с предыдущими темами, что позволяет слушателям воспринимать и оценивать лекцию как завершенную. Следует отметить, что при организации как вступления, так и заключения лекции весьма эффективно срабатывает один из законов человеческой памяти – “эффект края” (Г. Эббингауз). Согласно этому закону лучше запоминается информация, воспринятая в начале и в конце ее подачи. Данный прием вполне может быть использован и при кратком обзоре лекционного содержания: в заключении исполняемой и во вступлении следующей лекции [2]. В целом, удачное завершение лекции зависит от подготовленности студентов, их мотивации и компетентности лектора.

По данным социологических опросов студентами названы качества, наиболее важные для преподавателя: глубокое и всестороннее знание предмета, свободное владение материалом, грамотное использование Интернет-ресурсов, собственная заинтересованность в предмете, личностная позиция лектора в отношении обсуждаемой на лекции проблемы, умение вести диалог, позитивное отношение к студенческой аудитории, чувство юмора.

Для оценки учебно-методической компетентности лектора при анализе открытого занятия либо при самоанализе можно заполнить форму (каждая кафедра или факультет может разработать свою форму) для того, чтобы в последующей работе избежать методических ошибок и усовершенствовать свое лекторское мастерство.

#### Критерии оценки лекционного занятия

	Функции лектора	Наличие	Отсутствие
		“+”	“-”
1.	<b>Организационная:</b> 1. Готовность лектора. 2. Организация студентов. 3. Сообщение темы, цели, плана занятия. 4. Соответствие темы лекции типовой, учебной программам. 5. Ведение документации: а) проверка отсутствующих; б) заполнение журнала		
2.	<b>Дидактическая:</b> 1. Использование проблемного подхода. 2. Научность и системность изложения. 3. Межпредметные связи. 4. Доступность изложения. 5. Связь с ранее изученным материалом. 6. Использование презентаций, наглядных пособий 7. Методическая обработка материала (выделение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках). 8. Умение работать с доской. 9. Организация самостоятельной аудиторной работы, направленной на активное восприятие учебного материала.		
3.	<b>Информационно-ориентирующая</b> 1. Актуальность изучаемой проблемы. 2. Формирование мотивации на самообразование. 3. Направление деятельности студентов на самостоятельное получение знаний. 4. Различные подходы к ее решению.		

Окончание таблицы

	Функции лектора	Наличие	Отсутствие
		“+”	“-”
4.	<b>Коммуникативная</b> 1. Способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с аудиторией. 2. Контроль и умение поддерживать дисциплину. 3. Создание атмосферы сотрудничества. 4. Предотвращение конфликтных ситуаций. 5. Умение реагировать на вопросы аудитории. 6. Владение текстом лекции с минимальной опорой на конспект. 7. Умение поддерживать настроение слушателя.		
5.	<b>Презентабельность подачи материала:</b> 1. Наличие презентации. 2. Лаконичность и целесообразность слайдов. 3. Комментарии к слайдам.		
6.	<b>Результативность:</b> 1. Достигнуты ли поставленные цели? 2. Реализация задач.		

Уровень качества лекции можно оценить по следующей шкале:

- до 60% “+” – удовлетворительно;
- 60–80 % “+” – хорошо;
- 80–100 % “+” – высокий уровень преподавания.

#### Заключение

Таким образом, теоретическая актуальность и профессионально-значимое содержание лекции, оформленное в форму, моделирующую различные технологии применения методов и приемов конструирования и подачи материала, является показателем качественно подготовленной современной лекции, а успешное ее проведение – показателем лекторского мастерства.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Лишевский, В. П.** Педагогическое мастерство ученого / В. П. Лишевский. – Москва : Наука, 1975. – 125 с.
2. **Спеваков, В. Н.** Психология лекции / В. Н. Спеваков // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 2. – С. 40–45.

Поступила в редакцию 08.02.2016 г.

Контакты: kotlyarova@mail.ru (Котлярова Элина Вячеславовна)

#### **Tikhonchuk G. N., Kotlyarova E. V. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF LECTURE PREPARATION IN MODERN HIGHER EDUCATION.**

*The article examines the most popular methodological recommendations to improve the quality of training and lectures in the contemporary system of higher education. The article also presents the evaluation criteria for the analysis or introspection of the open lecture.*

**Key words:** lecture, quality, methodological techniques, lecturer's monological speech, presentation of lecture material, lecture assessment criteria.

УДК 376.4:377:37.063

## ПАТРОНАТ УЧРЕЖДЕНИЯМИ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Е. А. Клещева**

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики Барановичский государственный университет

**В. В. Хитрюк**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Барановичский государственный университет

**Т. Р. Якубович**

кандидат физико-математических наук, доцент, первый проректор Барановичский государственный университет

*В статье представлены результаты анализа организации сопровождения студентов с особенностями психофизического развития в учреждениях среднего специального образования, организации и опыта осуществления их патроната, а так же потребностей учреждений среднего специального образования в организации патроната выпускников с особенностями психофизического развития. Выявлены проблемы УССО в организации патроната, намечены перспективы в устранении недостатков патроната выпускников с ОПФР.*

**Ключевые слова:** патронат, выпускник, особенности психофизического развития, инклюзивное образование, научно-методическое обеспечение.

### Введение

Численность лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) неуклонно возрастает. К этой категории относятся люди с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью. Люди с ОПФР являются неотъемлемой частью современного общества, что актуализирует проблему их развития, обучения и воспитания. Именно поэтому одной из приоритетных задач современного образования является разработка системы оказания лицам данной категории комплексной поддержки психолого-педагогической направленности. В этой связи сохраняет свою актуальность проблема инклюзивного образования как доступного образования детей с особенностями психофизического развития и детей с незначительными нарушениями и отклонениями в развитии совместно со здоровыми детьми в рамках общего учебного учреждения. На наш взгляд, цель обучения в учреждениях образования, осуществляющих практику инклюзивного образования, состоит в обеспечении процесса социализации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития. Двойственность проблемы реализации данной цели, по нашему мнению, состоит, с одной

---

© Клещева Е. А., 2016

© Хитрюк В. В., 2016

© Якубович Т. Р., 2016



стороны, в создании работниками учреждений образования психологических и педагогических условий для социализации: развития лиц с ОПФР в условиях общества, когда в ходе онтогенеза происходят изменения и преобразования уже имеющихся или находящихся на стадии созревания механизмов жизнедеятельности; с другой стороны – в отсутствии системы патроната учреждениями образования выпускников с ОПФР для оказания им помощи в интеграции в социум и для определения степени их социальной адаптированности.

*Цель и методы исследования.* Целью проведенного исследования явилось изучение реализации учреждениями среднего специального образования положений Кодекса Республики Беларусь об образовании по осуществлению патроната выпускников из числа лиц с особенностями психофизического развития. Основным методом диагностики являлся письменный опрос (анкетирование). В качестве диагностического инструментария была использована анкета, предполагающая ответы на вопросы, распределенные по блокам: 1) организация сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в учреждениях среднего специального образования; 2) организация и опыт осуществления патроната выпускников с особенностями психофизического развития в учреждениях образования; 3) потребности учреждения среднего специального образования в организации патроната выпускников с особенностями психофизического развития.

*Результаты исследования и их обсуждение.* Положение о патронате лиц с особенностями психофизического развития, утвержденное Министерством образования Республики Беларусь, определяет понятие патроната как форму оказания лично ориентированной социально-педагогической поддержки, правовой, психологической, социальной и иных видов помощи выпускникам учреждений образования, обеспечивающей поддержку на начальном этапе их самостоятельной жизни [1]. В данном нормативном документе отражена политика государства относительно патроната выпускников с ОПФР учреждений образования разного уровня. Министерством образования определена генеральная задача по организации и проведению патроната лиц с ОПФР: оказание помощи данным лицам в социальной адаптации к самостоятельной жизни на протяжении двух лет после окончания обучения.

### **Основная часть**

Социальная адаптация как результат активности человека определяется его приспособленностью к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознанием своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умением удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности [2]. Фундаментальные знания о предмете социальной адаптации освещены в трудах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Э. Эриксона и др. Нам представляется, что понятие социально-психической адаптации личности наилучшим образом объясняется идеями онтогенетической социализации. Онтогенетическая социализация [3, с. 629] рассматривается как процесс взаимодействия индивида и социальной среды с различными проблемными ситуациями, возникающими в сфере межличностных отношений. Оказываясь непосредственным участником данного процесса, индивид приобретает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера, которые в целом имеют адаптивное значение. Социально-психическая адаптация личности заключается в сформирован-

ных на этапе социализации навыков поведения, а впоследствии их использования, а также в способности открывать новые способы поведения и решения социальных задач. Социально-психическая адаптированность характеризуется как “состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей” [4, с. 18]. Данные теоретические положения, на наш взгляд, являются методологическим основанием содержания механизмов социальной адаптации лиц с ОПФР. Мы можем констатировать успешную социальную адаптацию лиц с ОПФР в случае его интегрированности в социум. Это проявляется в освоении профессионального пространства, активности в создании устойчивого положения в ближайшем окружении, создании семьи, успехе в карьере, организации досуга, организации деятельности для личностного роста и т. д.

В связи с этим оправданным является стремление государства осуществлять патронат выпускников с ОПФР силами средних специальных и высших учреждений образования, осуществлявших обучение данных лиц. Патронат предполагает формирование жизненной компетенции выпускников, обеспечивающей возможность ведения независимого образа жизни, построения правильных взаимоотношений с окружающими. Работа педагогического коллектива в этот период направлена на поддержку выпускников в процессе формирования у них навыков самообеспечения и расширения продуктивных социальных контактов. Таким образом, патронат по сути своей является отсроченным показателем качества деятельности учреждений образования, отражающим своевременность оказания необходимой помощи и поддержки и способствующим более успешной социализации выпускников.

В опросе приняли участие 155 учреждений среднего специального образования Республики Беларусь, 78 из которых ответили, что студенты с особенностями психофизического развития не обучаются, и 46 отказались от участия в опросе. Представленная выборка (31 учреждение среднего специального образования Республики Беларусь) является репрезентативной.

По сведениям, полученным от 31 учреждения среднего специального образования, за период с 2012 по 2014 гг. выпускниками стали 439 учащихся из числа лиц с инвалидностью, в том числе 325 выпускников с особенностями психофизического развития (с нарушением слуха – 143, с нарушениями зрения – 135, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – 66, с тяжелыми нарушениями речи – 1).

Анализ процесса организации сопровождения учащихся из числа лиц с особенностями психофизического развития в период их обучения в учреждениях среднего специального образования свидетельствуют о том, что в большинстве учреждений образования персонализированный учет обучающихся с ОПФР ведется (87,1%) и только в некоторых УССО (12,9%) статистика относительно учащихся данной категории отсутствует. Сопровождение осуществляется по запросу куратора (71%) или по указанию администрации учреждения образования (67,7%), что свидетельствует о заинтересованности должностных лиц в оказании поддержки особо нуждающейся категории учащихся. Часто заботу о себе организуют сами учащиеся с ОПФР или их семьи: они обращаются с запросом на осуществление сопровождения и поддержки ( $\approx 48\%$ ), так как в некото-

рых учреждениях среднего специального образования (19,4 %) система сопровождения учащихся с ОПФР отсутствует. Во многих учреждениях образования назначены подразделения или должностные лица для осуществления сопровождения и контроля за лицами с ОПФР. Эту функцию выполняют социально-психологическая служба учреждения образования (77,1%), специалисты воспитательного отдела, медработники, кураторы групп (41,9%), а так же декан факультета (12,9%). Информация о сопровождении фиксируется в журнале куратора группы (67,7%), либо в специальных учетных карточках учащихся (41,9%). В ряде учреждений среднего специального образования (12,9%) целенаправленное сопровождение учащихся с ОПФР не осуществляется и данные о них не регистрируются.

Ранжирование проблем лиц с ОПФР, которые чаще всего приходилось разрешать учреждению образования, позволило выявить ряд тенденций. Наиболее важными для учащихся являются вопросы адаптации в учебной группе и проблемы относительно учебного процесса (1 ранг). На первый план выходят проблемы с успеваемостью, со сдачей экзаменационной сессии, распределением. Для них вызывают сложности приспособление к условиям обучения, новому социальному окружению, личностным особенностям сокурсников. Немаловажными являются проблемы, связанные с их личностным ростом (2 ранг). Учащиеся с ОПФР нуждаются в поддержке в профессиональном самоопределении, испытывают потребность в творческой и научной самореализации. Существенными для них являются возникающие проблемы с преподавателями и администрацией в установлении социального контакта (3 ранг). И только на последнем месте стоят проблемы доступности среды, связанные с бытовой организацией осваиваемого ими пространства. Нами выявлен интересный факт: в большинстве случаев учащиеся с ОПФР вовсе не обращаются к работникам учреждения образования с проблемами психологического спектра. Для определения истинной причины данного явления требуется организация отдельного исследования психологического климата в УССО для учащихся с особыми потребностями.

Анализ патроната выпускников с особенностями психофизического развития показал, что у большинства учреждений среднего специального образования (58,1%) отсутствует опыт патроната. Около 40% учреждений образования осуществляют патронат данных лиц и ориентированы на выполнение Постановления Министерства образования Республики Беларусь, что отражается в их документообороте за 2012–2014 гг. (32,3%) или за 2013–2014 гг. (19,4%). Руководитель УССО сам определяет должностное лицо, отвечающее за патронат. Данные функции могут возлагаться на социального педагога (51,6%), на куратора группы (41,9%), на психолога социально-психологической службы учреждения образования (35,5%) или сотрудника деканата (6,5%). Мы констатируем, что отсутствует система сбора и фиксации данных о выпускниках с особенностями психофизического развития и системе их патроната. Объективные данные об особенностях социальной адаптации выпускников с ОПФР, уровне их социальной автономности, характере их социальной активности ответственные за патронат работники получают, либо устно опрашивая выпускников (58,1 %), либо их нанимателей (35,5%) и родителей (35,5%). Только в некоторых учреждениях среднего специального образования (16,1%) используют с этой целью специально разработанные анкеты. В большинстве учреждений образования (48,4%) не ведутся паспорта патроната выпускников с ОПФР, полученная информация может фиксироваться каждые полгода (38,7%) или раз в год (19,4%), а может вовсе

отсутствовать строгая периодичность в сборе данных (16,1%), которая не отражается в документообороте УССО (16,1%).

Учреждениями среднего специального образования используются следующие формы патроната или работы по оказанию социально-педагогической поддержки: очные и в on-line режиме консультации выпускников по запросу (58,1%), информационная работа с нанимателями (35,5%), тематические семинары для выпускников (16,1%), тренинги для выпускников, родителей, нанимателей (9,7%). Однако в 80,6% УССО не практикуется использование индивидуальных программ по патронату, а у 96,8% учреждений образования отсутствуют специалисты с опытом составления индивидуальных программ по патронату лиц с ОПФР.

Особое внимание хотим обратить на выявленный нами интересный факт: на некоторые вопросы анкеты относительно организации патроната часть респондентов не дала ответов. Мы не получили в полном объеме ответы на вопросы относительно периодичности сбора данных и отражения результатов патроната в документообороте учреждения образования, о методах патроната и ответственных должностных лицах. Мы предполагаем, что игнорирование некоторыми опрошенными данными вопросов связано с поддержанием имиджа своего учреждения образования.

Анализ потребностей учреждения среднего специального образования в организации патроната выпускников с особенностями психофизического развития показал, что для обеспечения качества патроната УССО нуждаются в методических рекомендациях (74,2%) и в разработанном инструментарии по сбору данных о социальной адаптации выпускников (61,3%), в обучении сотрудников методике осуществления патроната. В некоторых учреждениях образования (9,7%) в помощи по организации патроната не нуждаются.

### Заключение

На основании анализа проблемы мы пришли к следующим *выводам*:

1. Учреждениями среднего специального образования осуществляется психолого-педагогическое сопровождение лиц с особенностями психофизического развития на этапе их обучения. Однако в большинстве случаев по окончании учреждения образования выпускник теряет психологическую, педагогическую, социальную поддержку специалистов в первые два года социальной адаптации.

2. Положения ст. 20 Кодекса Республики Беларусь об образовании учреждениями среднего специального образования выполняются не в полной мере. Многие учреждения среднего специального образования частично руководствуются Положением о патронате лиц с особенностями психофизического развития: Постановление Министерства образования Республики Беларусь 19 июля 2011 г. № 92. Патронат осуществляется бессистемно: не определено должностное лицо, ответственное за патронат выпускников с ОПФР, не регламентированы сроки сбора данных, нет единообразия в фиксации результатов патроната в связи с отсутствием специальных документов в документообороте учреждения образования. Недостаточен опыт учреждений среднего специального образования в осуществлении патроната: не производится специальная подготовка сотрудников УССО, отсутствуют разработанные методики по сбору данных о выпускниках с ОПФР, в арсенале специалистов незначительное количество форм и методов реализации патроната.

3. Назрела необходимость создания методических рекомендаций учреждениями среднего специального образования по осуществлению патроната лиц с

особенностями психофизического развития, методик по сбору данных о выпускниках данной категории, педагогического и психологического инструментария для осуществления патроната. Отдельной задачей становится создание комплексных индивидуальных программ по патронату, а так же организация обучения сотрудников УССО по осуществлению патроната выпускников с особыми потребностями.

4. На основании запросов учащихся с особенностями психофизического развития на получение психолого-педагогической поддержки мы делаем вывод о ведущих проблемах лиц данной категории. Проблемы лежат в плоскости межличностных отношений и перспектив самореализации. На наш взгляд, личность имеет возможность реализовываться в творчестве, профессии, семейной жизни, если попадает в благоприятную среду со “здоровыми” межличностными отношениями. Мы считаем принципиально важным и необходимым создание образовательной среды “без границ” с толерантным отношением сверстников и педагогов к учащимся с особенностями психофизического развития. Для этого необходима организация психологических тренингов личностного роста для специалистов учреждений образования, осуществляющих патронат, по формированию лояльности, толерантности, эмпатии как профессионально важных качеств; а так же обучающих тренингов по формированию навыка создания благоприятного психологического климата в коллективе учащихся.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Положение о патронате лиц с особенностями психофизического развития: Постановление Министерства образования Республики Беларусь 19 июля 2011 г. № 92.
2. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – М. ; СПб. ; Н. Новгород : Питер, 2003. – 656 с. – (Учебник нового века).
3. Философский энциклопедический словарь / под ред. Ф. Ильичева [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. **Налчаджян, А. А.** Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.

Поступила в редакцию 30.11.2015 г.

Контакты: Elena-klescheva@yandex.ru (Клещева Елена Анатольевна)

hvv64@tut.by (Хитрюк Вера Валерьевна)

tatsiana.barsu@mail.ru (Якубович Татьяна Романовна)

#### **Klescheva Y. A., Hitriuk V. V., Yakubovich T. R. PATRONAGE OF SECONDARY SPECIALIZED EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OVER THEIR LEAVERS WITH SPECIAL NEEDS: PROBLEMS AND PERSPECTIVES.**

*The article presents the results of the analysis of support management of students with special needs in secondary specialized educational establishments, of the organization and experience of their patronage as well as the needs of secondary specialized educational establishments to support their leavers with special needs. The problems faced by secondary specialized educational establishments in the patronage management are revealed, the prospects in remedying the deficiencies of patronage of leavers with special needs are outlined.*

**Key words:** patronage, leaver, peculiarities of psychophysical development, inclusive education, scientific and methodological maintenance.

УДК 377:78.01

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ И МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Н. Г. Бреус**

аспирант кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования

Мозырский государственный педагогический университет  
имени И. П. Шамякина

*В статье рассматриваются основные подходы к определению понятий “компетенция” и “компетентность”, их классификации в педагогическом образовании. С позиций компетентностного подхода тезисно обозначено предполагаемое содержание понятия “профессиональная компетентность педагога-музыканта”.*

**Ключевые слова:** компетенции, компетентностный подход, образовательный стандарт, профессиональная компетентность педагога-музыканта.

### Введение

Потребности кадрового обеспечения инновационного социально-экономического развития страны требуют обоснования подходов и условий, реализация которых обеспечивает внедрение в высшую школу образовательных, экономических, управленческих, информационных инноваций, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников [1]. Обществу нужен образовательный результат, ориентированный на решение реальных задач, а не только наличие знаний, которые в условиях постоянно нарастающего потока информации быстро устаревают. Это противоречие между требованиями общества к подготовке профессионалов, умеющих решать реальные задачи, и слабостью системы образования в подготовке таких специалистов привело к идее модернизации образовательной системы, первостепенной задачей которой является достижение нового, современного качества образования, ориентированного не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

Ориентация на целенаправленное развитие ключевых и профессиональных компетенций, основанных на готовности использовать усвоенные знания и способности деятельности в реальной жизни для решения практических и профессиональных задач, является основой внедряемого в образовательный процесс компетентностного подхода. В определении целей и содержания общего и профессионального образования данный подход не является принципиально новым. Ориентация на освоение умений и обобщенных способов деятельности была ведущей в работах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого и других педагогов. Однако данное направление не было определяющим и практически не использовалось при построении учебных программ, стандартов, оценочных процедур.

На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, так же как нет единой точки зрения на то, какие компетенции и в каком количестве должны

© Бреус Н. Г., 2016

быть сформированы у человека. Существуют различные подходы к выделению оснований для классификации компетенций. В нашем исследовании предпринята попытка анализа понятий и определений, которые широко используются в психолого-педагогической деятельности и составляют основу компетентностного подхода, а также рассмотрения некоторых подходов к определению предполагаемого содержания понятия “профессиональная компетентность педагога-музыканта”.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Компетентностный подход в отечественном образовании находится в стадии становления и исследуется в работах белорусских, российских и зарубежных ученых-психологов, педагогов конца XX – начала XXI в. (В.А. Адольф, Р. Барнетт, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.Н. Дахин, Н.В. Дроздова, О.Л. Жук, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Э.М. Калицкий, А.Г. Каспржак, Н.В. Кузьмина, А.П. Лобанов, А.В. Макаров, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

И.А. Зимней на основе анализа работ по исследованию проблем компетенции/компетентности было условно выделено три этапа становления компетентностного подхода в образовании. Предпосылками внедрения ориентированного на компетенции образования на первом этапе (1960–1970 гг.) являлось введение в общем контексте предложенного Н. Хомским (1965) понятия “компетенция” применительно к теории языка, трансформационной грамматике; исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия “коммуникативная компетентность” (Д. Хаймс).

На втором этапе (1970–1990 гг.) категория “компетентность” рассматривается как профессионализм в управлении, руководстве, менеджменте, разрабатывается содержание понятия “социальные компетенции/компетентности”. Дж. Равен в работе “Компетентность в современном мире” (1984) дает развернутую трактовку понятию компетентности, определяет 37 видов компетентности, которые широко представлены такими категориями как “готовность”, “способность”, “ответственность”, “уверенность”. Начинается не только изучение компетенций, но и появляются предложения строить обучение, имея в виду их (компетенций) формирование как конечный результат процесса образования (Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская).

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где всесторонне рассматривается профессиональная компетентность в общем контексте психологии труда, и Л.М. Митиной (1998), где акцентируется внимание на социально-психологическом и коммуникативном аспектах компетентности учителя. Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется и как синоним профессионализма, и как одна из его составляющих.

В то же время в международных материалах ЮНЕСКО, Совета Европы по проблемам развития образования активно используются понятия “компетенции”, “компетентность”, определяются ключевые компетенции, которыми должны обладать выпускники школы XXI в. Жак Делор в докладе “Образование: сокровище” (1996) сформулировал четыре основные глобальные компетентности, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [2].

Анализ этапов позволяет сделать следующие выводы:

- внедрение компетентностного подхода в высшее образование в конце XX в. было обусловлено прежде всего проблемами повышения качества обучения, слабым соответствием уровня образовательных возможностей выпускников запросам работодателей;

- введение базовых понятий *компетенция/компетентность* положило начало интенсивной разработке их сущностного и структурного контента;
- определен компонентный состав компетентности, в который наряду с понятиями “знания”, “умения” вошли такие категории, как “способность”, “готовность”, а также определенные личностные качества (ответственность, уверенность, настойчивость и др.);
- сформированность компетенций рассматривается как результат образования.

В период с 2000 г. по настоящее время продолжается активное исследование проблем разработки и внедрения компетентностного подхода в образовании зарубежных, российскими и белорусскими учеными в следующих аспектах: сущность компетентностного подхода в профессиональной подготовке выпускника вуза, актуальность модернизации высшего образования на компетентностной основе; раскрытие сути понятий компетенции/компетентности; анализ подходов к классификации компетенций; обоснование внедрения компетентностного подхода в профессиональную подготовку специалистов и другие позиции становления компетентностного подхода в образовании.

Рассмотрим основные дефиниции “компетенция” и “компетентность”, которые широко используются в психолого-педагогической деятельности в рамках компетентностного подхода, с позиций лингвистики. В словаре русского языка С.И. Ожегова компетенция определяется как “1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-нибудь полномочий, прав”, а компетентный – “1) знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; 2) обладающий компетенцией (во 2 значении)” [3, с. 248]. В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова слово “компетенция” рассматривается как “1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений”, а компетентность трактуется как “осведомленность, авторитетность” [4, с. 1427]. Большой академический словарь русского языка определяет компетенцию как “1) область знаний, круг вопросов, в которых кто-либо обладает большими познаниями, опытом, хорошо, основательно разбирается; 2) круг полномочий, прав какого-либо органа, учреждения и т. п. или должностного лица”, а компетентность – как “обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, осведомленность в чем-либо, обладание компетенцией; правомочность” [5, с. 318–319].

Многообразие авторских трактовок понятий “компетенция” и “компетентность” представим в таблице 1:

Таблица 1 – Сравнительный анализ определений “компетентность/компетенция” российских исследователей

Авторы	“Компетентность”	“Компетенция”
<i>В.И. Байденко</i>	Готовность и способность целенаправленно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности.	Знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).



Окончание таблицы 1

Авторы	“Компетентность”	“Компетенция”
<i>Болотов В.А., Сериков В.В.</i>	Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации.	Совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик.
<i>Дакин А.Н.</i>	Реальный уровень достижений личности, ее присвоенный опыт, который постоянно изменяется с развитием личности.	Идеальная объективная модель личности как субъекта воспитания, обучения, просвещения.
<i>Зимняя И.А.</i>	Основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.	Некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека.
<i>Маркова А.К.</i>	Сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и учением выполнять определенные трудные функции.	Определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать.
<i>Хуторской А.В.</i>	Владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.	Совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Анализируя позиции исследователей по вопросу определения понятий “компетентность/компетенция”, подчеркнем обобщенный интегральный характер этих понятий по отношению к “знаниям”, “умениям” и “навыкам” (не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание). В понятие компетенции в качестве структурных компонентов входят знания, умения, навыки, а также личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность и пр.). Компетентность неразрывно связана со знаниями, умениями и навыками, но вместе с тем является более широким понятием, включающим такие категории как готовность, способность, свойства и качества личности, умение работать в команде и вне ее, а также опыт профессиональной деятельности в избранной сфере.

Проблема компетентностного подхода в высшем образовании активно разрабатывается белорусскими исследователями О.Л. Жук, Н.В. Дроздовой, А.П. Лобановым, А.В. Макаровым, Л.М. Тарантей, В.П. Тарантеем, В.Т. Фединым, И.И. Цыркуном и др. Позиции некоторых авторов представлены в таблице 2:

Таблица 2 – Сравнительный анализ определений “компетентность/компетенция” белорусских исследователей

Авторы	“Компетентность”	“Компетенция”
Дроздова Н.В., Лобанов А.П.	Персонифицированная компетенция, “человек в профессии”.	Обобщенная характеристика пр профессионализма специалиста вне зависимости от его личных качеств, “профессионализм в человеке”.

Окончание таблицы 2

Авторы	“Компетентность”	“Компетенция”
<i>Гарантей В.П.</i>	Объем полномочий и прав, предоставляемых специалисту, наполненная содержанием познавательная структура личности, потенциальная способность личности к чему-либо, какому-то действию, гармоническое сочетание знаний, навыков, понимания и желания работать [6].	Квалификация; способность и готовность решать задачи на определенном уровне, умение хорошо работать, особая способность, выражающаяся в демонстрации на уровне требований определенных общественных стандартов адекватного поведения, в осознании необходимости и последствий именно такого поведения и ответственности за него.. гармоничное сочетание знаний, навыков, понимания и желания работать.
<i>Жук О.Л.</i>	Определенный уровень демонстрируемого личностно-профессионализма, степень проявленных способностей или квалификации в совокупности с мотивационно-ценностным и эмоционально-волевым личностными компонентами.	Обобщенная характеристика профессионализма современного специалиста.

Глубокие исследования проблем компетентного подхода белорусскими учеными привели к определенным результатам. Так, Н.В. Дроздова и А.П. Лобанов разработали иерархическую модель компетентности, основополагающими элементами которой являются знания и личность как системообразующий фактор. В рамках модели определены моторная, когнитивная, социальная и специальная или профессиональная компетентности, последняя является конечной целью профессиональной подготовки и объединяет вышеперечисленные компетентности [7].

О.Л. Жук, анализируя проблему классификации компетенций в высшем образовании, выделяет несколько видов компетенций:

- *специальные* (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью;
- *общепрофессиональные* (общепредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии;
- *ключевые* (базовые, универсальные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей [8, с. 88].

В образовательном стандарте Республики Беларусь по специальностям педагогического профиля, компетентность определяется как “выраженная способность применять свои знания и умения”, а компетенция – “знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач” [9, 2]. Так, для специальностей 1-01 01 02 “Дошкольное образование. Дополнительная специальность”, 1-01 02 02 “Начальное образование. Дополнительная специальность” определены следующие группы компетенций:

- *академические*, включающие знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;
- *социально-личностные*, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

• *профессиональные*, включающие знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в сфере образования и науки [9, 6].

Группа профессиональных компетенций конкретизирована по видам деятельности (учебно-воспитательная, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительская, организационно-управленческая) и представляет многочисленный ряд компетенций общепедагогического характера: владеть системой знаний о сфере образования; владеть системой знаний об истории и современных направлениях развития психолого-педагогических наук; самостоятельно принимать решения, разрабатывать и вести документацию, организовывать работу и делопроизводство и т. д. [9, 7]. Связка компетенций общепедагогической направленности объемна и четко прописана.

Для дополнительных специальностей требования к компетенциям представлены в знаниях и умениях по каждой дисциплине. Например, для дополнительной специальности “Музыкальное искусство” (1-01 02 02-03) по дисциплине “История музыки” выпускник должен знать основные стилевые направления музыкального искусства; творчество крупнейших представителей музыкальной культуры различных стран и эпох; значительные произведения музыкальной классики; роль музыкального искусства в обучении и воспитании учащихся и т. д. [9, с. 33]. Такие компетенции, представленные для каждой дисциплины, можно определить как специальные или предметно-специализированные компетенции, характеризующие профессиональную компетентность педагога-предметника.

В области музыкальной педагогики проблемам совершенствования профессиональной подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля посвящены работы крупнейших теоретиков, ученых-музыкантов, исследователей Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Л.В. Горюновой, Г.М. Цыпина и др. Созданы профиограммы учителя музыки, выделены компоненты профессионального мастерства, определены профессиональные требования к выпускникам музыкально-педагогических вузов. Широко освещены различные аспекты исполнительской, педагогической, просветительской деятельности педагога-музыканта, особенности инструментальной, вокально-хоровой, хормейстерской, музыкально-теоретической подготовки студентов.

Исследования в области профессиональной подготовки учителя музыки уже с позиций компетентностного подхода продолжаются в работах современных исследователей, рассматривающих разные аспекты подготовки (Ю.А. Калинина, Л.П. Козырева, Е.Р. Сизова, И.В. Пигарева, Л.А. Пиджоян и др.), и обусловлены переходом от традиционной знаниевой парадигмы к ориентированному на компетенции образованию. В новых условиях возникает необходимость проектирования и корректировки содержания музыкально-педагогического образования и требований к результатам освоения основных образовательных программ в виде предметно-специализированных компетенций педагога-музыканта. В настоящее время единого подхода к определению сущности понятия “профессиональная компетентность педагога-музыканта” не существует. Анализ проводимых исследований по проблеме показывает, что большинство авторов указывают на творческую составляющую как неотъемлемую часть художественно-эстетического и музыкального образования. Рассмотрим некоторые подходы к смысловому наполнению понятия “профессиональная компетентность учителя музыки”.

В исследованиях Л.А. Пиджоян акцентируется внимание на интегрированном подходе к пониманию сущности профессиональной компетентности, в основе формирования которой находится интеграция педагогической и музыкальной составляющих. Представленная тремя основными компонентами (профессионально-содержательным, профессионально-деятельностным, профессионально-личностным), профессиональная компетентность педагога-музыканта включает знания, умения и навыки, необходимые для осуществления профессиональной музыкально-педагогической деятельности в соответствии с ее целями, и личностные характеристики будущего учителя музыки [10, 9].

Ю.А. Калинина рассматривает в структуре профессиональной компетентности педагога-музыканта группу общепрофессиональных компетенций и выделяет комплекс специальных профессиональных компетенций, к которым относит общекультурную; художественно-эстетическую; музыкальность (как интегративное профессиональное качество) и коммуникативную составляющие [11, с. 176].

Е.Р. Сизова, определяя структуру профессиональной компетентности специалиста-музыканта, исходит из специфики музыкальной деятельности и выделяет музыкально-слуховую, музыкально-грамматическую, музыкально-исполнительскую и музыкально-педагогическую компетентность. Каждый вид профессиональной компетентности включает несколько компонентов: личностный, когнитивный, музыкально-деятельностный, социально-коммуникативный [12, с. 38].

Мы понимаем *профессиональную компетентность учителя музыки* как интегральную характеристику личностных и профессиональных качеств, выражающую высокий уровень музыкально-педагогической, музыкально-теоретической, исполнительской подготовленности как результата образовательного процесса и социально-профессионального опыта в сфере музыкального образования. Безусловно, тезисно обозначенное понимание нами профессиональной компетентности учителя музыки не является исчерпывающим и требует дальнейшего осмысления как сущностного наполнения данного понятия, так и логики его структурных компонентов.

### Выводы

1. Основываясь на изучении работ, посвященных вопросам компетентностного подхода в современной системе образования, можно заключить, что основная цель данного подхода заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся; в данном подходе соединяются эмоционально-ценностная интеллектуальная, опытная (в виде применения и переноса знаний, умений и навыков) составляющие образования, что отвечает современным представлениям о содержании профессионального образования.

2. Определение и отбор профессиональных компетенций в области музыкального и художественно-эстетического образования становятся приоритетной методологической и дидактической задачей, решение которой оказывает влияние на разработку государственных образовательных стандартов, учебных программ, методического обеспечения учебного процесса, системы оценки качества образования. Рассматривая компетентностный подход применительно к проблеме формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки с учетом современных требований к подготовке педагога-музыканта (владение

синтезом общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, необходимость непрерывного самообразования, способствующего повышению уровня профессионализма); приоритетности данного педагогического подхода в настоящее время в сфере высшего профессионального образования, можно заключить, что многомерность данного подхода позволит наиболее эффективно осуществлять формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки в условиях образовательного процесса.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Лобанов, А. П.** Профессиональная компетентность и мобильность специалистов : учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2010. – 96 с.
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов / под ред. д-ра филол. наук Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1984. – 796 с.
4. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : ОГИЗ “Сов. Энциклопедия”, 1934. – Т. 1. – 1562 с.
5. Большой академический словарь русского языка / РАН, Институт лингвистических исследований ; гл. ред. К. С. Горбачевич. – М. ; СПб. : Наука, 2007. – Т. 8. – 839 с.
6. **Тарантей, В. П.** Качество профессиональной подготовки студентов в контексте межкультурного образования / В. П. Тарантей // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22–23 апр. 2010 г. / Белорус, гос. ун-т ; редкол.: О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2010. – С. 348–350.
7. **Лобанов, А. П.** Подготовка профессиональных психологов в контексте компетентностного подхода / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность : материалы 7 Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 7–8 июля 2011 г. / Психол. ин-т РАО ; под ред. Л. М. Митиной. – М., 2011. – С. 233–236.
8. **Жук, О. Л.** Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
9. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 02 02: Начальное образование. Дополнительная специальность: ОСРБ 1-01 02 02-2008. – Минск, 2008. – 56 с.
10. **Пиджоян, Л. А.** Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе интеграции музыкальной и педагогической составляющих : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 // Л. А. Пиджоян. – Елец, 2007. – 20 с.
11. **Калинина, Ю. А.** Проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании / Ю. А. Калинина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 174–176.
12. **Сизова, Е. Р.** Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития / Е. Р. Сизова // Высшее образование. – 2007. – № 11. – С. 36–38.

Поступила в редакцию 09.06.2015 г.

Контакты: +375 29 734-85-33 (Бреус Наталья Геннадьевна)

### **Breus N.G. COMPETENCE APPROACH IN PEDAGOGIC AND MUSIC EDUCATION.**

*The main approaches to the definition of “competence” and “competency”, their classifications in pedagogy are regarded. From the standpoint of the competency approach the content of the concept “professional competency of the teacher-musician” is outlined.*

**Key words:** competences, competence approach, educational standards, professional competency of teacher-musician.

УДК 371.38

## РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ПОМОЩИ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**О. Е. Гриджук**

кандидат филологических наук, доцент

Национальный лесотехнический университет Украины

*В статье рассматривается проблема формирования языковых и коммуникативных умений и навыков студентов вузов лесотехнического профиля посредством технологий интерактивного обучения. Описаны особенности взаимодействия преподавателя и обучающегося в интерактивном обучении. Отмечены основные функции, присущие преподавательской деятельности при использовании интерактивных технологий. Определены возможности некоторых интерактивных методов, таких, как: “Карусель”, “Снежный ком”, “Микрофон”, “Обучая – учусь” и др. Представлены интерактивные задания по лингвистическому анализу профессиональных терминов. Проанализирована специфика проведения ролевых игр и дискуссий. Отмечено, что использование интерактивных технологий на занятиях по курсу “Украинский язык профессиональной направленности” будет способствовать повышению уровня усвоения учебного материала и улучшению качества профессиональной подготовки студентов.*

**Ключевые слова:** интерактивные методы, технологии коллективно-группового обучения, языковые и коммуникативные умения и навыки.

### Введение

В современном образовательном пространстве произошла трансформация учебного процесса с внешней подачи готовых знаний на самостоятельный поиск информации, обучение способам ее обработки и практического применения. Поскольку основная цель обучения – подготовка студентов к различным видам будущей профессиональной деятельности, то особую актуальность приобретает организация учебного процесса с использованием методов интерактивного обучения, направленного на повышение интеллектуального потенциала, формирование способности студентов работать в команде, творчески решать профессиональные проблемы.

Применение интерактивных технологий способствует созданию динамической, гибкой системы обучения, обеспечивающей непрерывное, почти “невидимое”, дозированное, адаптированное к реальной ситуации руководство педагога действиями обучающихся.

В украинской и российской лингводидактике сущность интерактивного обучения исследовали О.О. Биляковская, Л.Н. Вавилова, В.В. Гузеев, С.М. Дмитриева, Н.М. Захлюпана, И.Н. Кочан, И.Я. Мищишин, Т.С. Панина, Л.В. Пироженко, Е.И. Пометун, Е.И. Сичкарук, С.Б. Ступина, А.Н. Фасоля, С.Б. Цюра. Теоретические основы и практические вопросы использования интерактивных методов в обучении студентов прорабатывали В.В. Гузеев, Ю.В. Гущин, С.М. Дмитриева, И.П. Дроздова, М.В. Кларин, О.П. Миханова, Т.В. Сердюк,

Г.К. Селевко, Т.В. Симоненко, Г.П. Пятакова и др. Отдельного исследования требует методика применения интерактивных методов в обучении языку профессиональной направленности студентов технических вузов.

**Целью статьи** является обоснование целесообразности использования технологий интерактивного обучения для формирования языковых и коммуникативных умений и навыков студентов вузов лесотехнического профиля подготовки.

### Основная часть

Интерактивные методы обучения – способы организации активного взаимодействия учащихся и учителя в учебном процессе с целью достижения определенных дидактических результатов [1, с. 357].

Е.И. Сичкарук трактует интерактивные методы как методы, в основе которых лежит общение. Оно имеет четко определенную тему, цель, дидактическое задание. Результатом такого общения является решение проблемы, задачи, нахождение путей выхода из критической ситуации. Как отмечает Е.И. Сичкарук, интерактивное групповое обучение является той средой, которая наиболее естественно моделирует внешнее социальное окружение, учит публичной коммуникации, в конечном итоге способствует социализации человека и его умению рационально и полезно действовать в обществе [2, с. 18].

“Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают” [3].

Интерактивное обучение объединяет методы, средства и формы, ориентированные на положительно направленное взаимодействие и интеллектуальное сотрудничество преподавателя и студента, студентов в учении, студентов в команде [4]. Целью такого сотрудничества является достижение общего результата, в котором заинтересованы все стороны.

Особенности взаимодействия преподавателя и обучающегося состоят в следующем: “пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве; совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство; согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи; совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач” [3].

С.М. Дмитриева считает, что для успешного педагогического сотворчества преподавателя и студентов необходимо:

- оптимальное использование диалогических форм обучения студентов;
- введение элементов творческого тренинга в вузовское обучение;
- проблемный подход к учебному процессу путем решения творческих учебно-профессиональных задач;
- преимущественное применение педагогических средств косвенного управления, ориентированных на оптимальную самореализацию личности;
- применение групповой формы обучения студентов;
- создание психологической атмосферы взаимного уважения и равенства участников учебного процесса;
- формирование соответствующей мотивации к сотворчеству у партнеров по общению;

– трансформация педагогической позиции преподавателя: превращение его из носителя информации на консультанта и организатора процесса обучения;

– изменение ориентации студента из “ученичества” на “партнерство” [5].

Интерактивная модель обучения предусматривает взаимодействие тех, кто вовлечен в учебно-воспитательный процесс, а также обязательную совместную деятельность студентов, поскольку именно через интеракцию: студент – студент, студент – преподаватель и происходит процесс взаимообучения: передача знаний, формирование умений и навыков [6].

Порядок такого информационного взаимодействия может быть разным. В.В. Гузеев различает три его вида, в частности:

- интраактивный, при котором студент самостоятельно прорабатывает и осмысливает информацию, а затем переносит ее в учебную среду;
- экстраактивный, когда информационные потоки направлены от учебной среды к студенту (учебная лекция);
- интерактивный, при котором между студентом и учебной средой налаживается диалог (часть учебного материала студент получает от преподавателя, остальное – прорабатывает самостоятельно) [7].

Среди основных функций, присущих преподавательской деятельности в использовании интерактивных технологий, исследователи называют такие:

- проектно-организационная (осуществление необходимых организационных мер для продуктивного проведения занятия);
- информационно-коммуникативная (предоставление необходимой учебной информации, а также получение и анализ информации от студентов);
- мотивационно-стимулирующая (создание условий для активной учебно-познавательной деятельности);
- регулятивно-коммуникативная (организация учебно-познавательной деятельности студентов);
- контрольно-оценочная (контроль качества полученного результата, создание условий для рефлексивной деятельности студентов) [8].

Использование интерактивных методов при изучении украинского языка профессиональной направленности обусловлено практической целесообразностью, поскольку обучение в условиях кооперации, взаимодействия, совместного выполнения заданий, моделирования определенных ситуаций способствует достижению основных целей дисциплины: формированию языковой и коммуникативной компетентности студентов, практическому освоению особенностей официально-делового и научного стилей, обеспечивающему профессиональное общение на надлежащем уровне.

Самым простым вариантом применения технологии кооперативного обучения является работа в парах, например: взаимопроверка индивидуальных заданий, предложенных преподавателем (редактирование образцов документов; перевод научных текстов; работа со словарем, замена профессионализмов терминами, различения значений многозначного термина, поиск синонимов, антонимов, паронимов и омонимов в пределах определенной терминосистемы, выяснение происхождения термина и т. п.); также студенты сами могут заранее подготовить задания и предложить своим одногруппникам их выполнить.

Вариант обучения “Два – четыре – все вместе” является эффективным для развития навыков общения в группе, умений слушать, дискутировать и убеждать [9, с. 36]. Алгоритм его проведения такой (см.: схема 1):





Схема 1. Алгоритм проведения метода “Два – четыре – все вместе”

Такой способ обучения возможен не только в процессе систематизации приобретенных знаний, но и при усвоении нового учебного материала.

Вариант “Карусель” целесообразно применять “для сбора информации по какой-либо теме; для интенсивной проверки объема и глубины имеющихся знаний” [9, с. 37]. Формирование системы базовых знаний по теме – основная цель использования первого способа варианта “Карусель”. Получая от разных студентов ответ на поставленный вопрос, студент заполняет пробелы в собственных знаниях, дополняет их необходимой информацией, систематизирует, обобщает, развивая таким образом собственные коммуникативно-познавательные умения и навыки. Проверка уровня усвоения теоретического материала предполагает также закрепление навыков практического его применения (например, правильного употребления грамматических форм существительных, прилагательных, числительных, местоимений, глаголов в научном и официально-деловом стилях и др.).

Целесообразным является использование методики обратного опроса, при котором опрашиваемым становится преподаватель, что позволяет не только выявить реальный уровень усвоения студентами учебного материала, оперирования понятийным аппаратом, но и понимания его в системе, осознания его значимости для будущей профессиональной деятельности. Эта методика уместна при проведении лекции-беседы, лекции-диспута или семинарского занятия.

Самостоятельная подготовка отдельных вопросов лекционного материала (метод “Обучая – учусь”) и объяснение их вместо преподавателя позволяют студенту вырабатывать навыки публичной речи, учиться владеть голосом, приспособлять его к аудитории, преодолевать собственный страх или неуверенность. При этом преподаватель становится своеобразным вспомогательным консультативным звеном, и его задача заключается в наблюдении и своевременной

корректировке неточностей в изложении студента, а в итоге, анализе и оценке выступлений студентов.

Для одновременной совместной работы всей группы могут быть применены технологии коллективно-группового обучения (например, обсуждение проблемы в общем кругу, “Микрофон”), которые дают возможность студентам развернуть дискуссию, учиться высказаться, правильно строить умовыводы, отстаивать собственную точку зрения.

Использование метода “Незаконченные предложения” способствует активизации студента на занятии, поскольку требует от него постоянного внимания и концентрации мысли. Этот вариант интерактивного обучения можно применить для короткого экспресс-опроса изученного материала, предложив одному студенту произнести начало фразы, а другому закончить ее. Например, в качестве исходных могут быть использованы такие высказывания: *термин – это...; основными признаками терминов являются...; разница между терминами и профессионализмами заключается в ...*

Еще одним методом обучения, способствующим формированию языковых и коммуникативных умений и навыков, является метод “Снежного кома”. В современной лингводидактике методику “Снежного кома” трактуют по-разному: как метод экспресс-проверки уровня усвоения материала и метод его всесторонней обработки.

В качестве метода быстрого опроса “Снежный ком” может быть применен к любой теме учебной программы с целью выявления уровня знаний студентов, их понимания системных логических связей между основными понятиями. Алгоритм выполнения: условный “ком”, выполняющий роль снежка, преподаватель бросает студенту вместе с вопросом, дав ответ на который, студент ставит другой вопрос однокласснику, в которого попал “снежок” (принцип попадания случайный). Далее преподаватель лишь наблюдает за развертыванием “перестрелки”, правильностью и обстоятельностью ответов, логической последовательностью постановки вопросов.

Как метод изучения теоретического материала “Снежный ком” также можно применить к любой теме: проработка определенного теоретического вопроса происходит путем постепенного его усложнения и накопления по объему. Алгоритм выполнения задания отобразим на примерах лингвистического анализа профессиональных терминов. Целесообразность такого обучения обусловлена необходимостью формирования у студентов навыков правильного использования терминов в научной и профессиональной речи. Студенты получают карточки с записанными лесотехническими терминами и анализируют их в заданной последовательности (см.: схема 2).

Совместное обучение формирует у студентов навыки сотрудничества. Е.И. Пометун и Л.В. Пироженко считают, что существенными компонентами сотрудничества является позитивная взаимозависимость; личностное взаимодействие, стимулирующее деятельность; индивидуальное и групповое взаимодействие; навыки межличностного общения и общения в небольших группах; обработка данных о работе группы [9, с. 28].

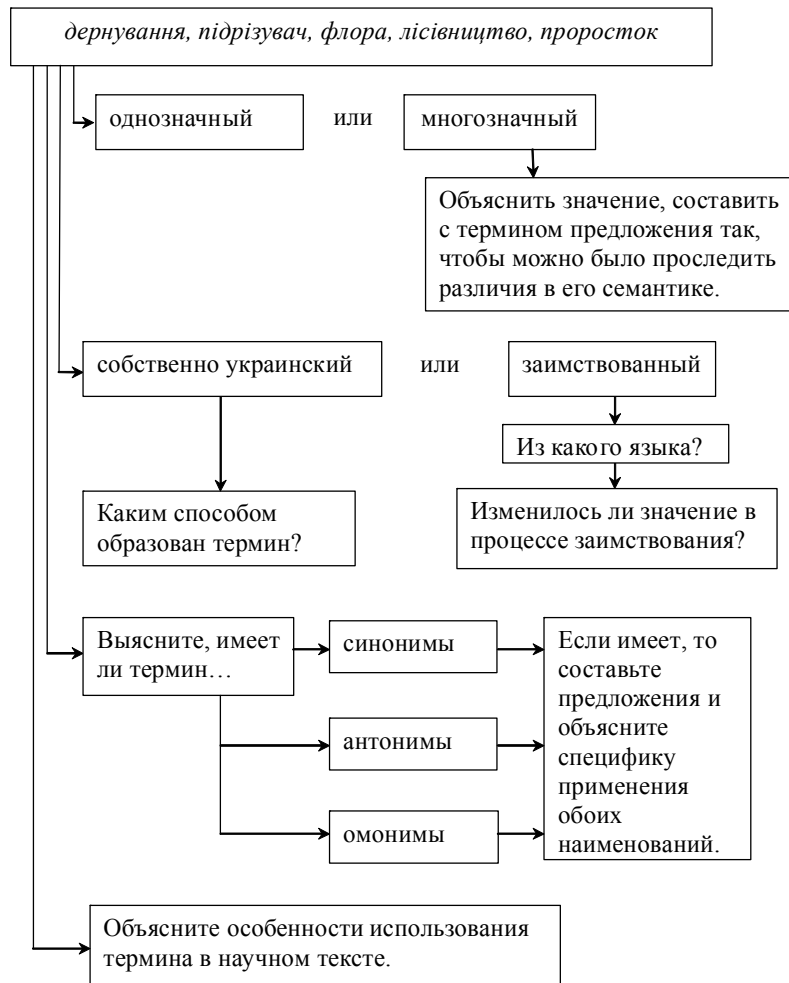


Схема 2. Алгоритм анализа лесотехнических терминов

Совместное обучение формирует у студентов навыки сотрудничества. Е.И. Пометун и Л.В. Пироженко считают, что существенными компонентами сотрудничества является позитивная взаимозависимость; личностное взаимодействие; стимулирующее действие; индивидуальное и групповое взаимодействие; навыки межличностного общения и общения в небольших группах; обработка данных о работе группы [9, с. 28].

Имитационные (ситуационные) игры, как и ролевые, воспроизводят определенную ситуацию. Если ролевая игра – это в основном экспромт, предоставление возможности студенту самому найти лучшее решение проблемы в соответствии с уровнем его подготовки и общих знаний, то симуляция – воссоздание конкретной ситуации с обязательным последовательным выполнением всех ролей. Поэтому выбор формы проведения занятия (симуляция или ролевая игра) зависит от определенной суммы компонентов, а именно: темы занятия, его дидактической цели, уровня подготовки студентов и их способности работать в команде. Целесообразно, на наш взгляд, такую форму занятия использовать во

время изучения темы “Стили и жанры современного украинского литературного языка”, “Культура речи в деловом общении”, “Невербальные средства деловой коммуникации” и др. Система специальных упражнений может быть направлена на расширение арсенала формул вежливости, употребляемых в речи студентов. Эффективным является моделирование некоторых коммуникативных ситуаций (например, поздравить с праздником товарища, семью, коллег, подчиненных; подобрать исходную фразу к деловому (личному) письму и т. д.).

Дискуссия – это обмен информацией, представлениями, идеями, эмоциями; это способ общения, представляющий собой взаимодействие людей, предполагающий понимание и принятие чужой точки зрения. В ходе обсуждений вырабатываются коммуникативные навыки защиты своей точки зрения, приведения контраргументов, т. е. опыт общения в спорных ситуациях [10, с. 429]. В учебном процессе дискуссия используется как метод усвоения и закрепления знаний с последующей выработкой соответствующих умений и навыков.

Важным при организации дискуссии является ее планирование: четкое определение цели и времени ее проведения, предварительная подготовка, создание атмосферы доверия и взаимоуважения. Преподаватель при этом становится одновременно и наблюдателем, и консультантом, поскольку не только следит за выступлениями студентов, но и исправляет их (при необходимости) или направляет их мысли.

“Анализ конкретных ситуаций (ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения) позволяют студентам действовать от своего имени и принимать решения, критически оценить чьи-то действия, давать свое мотивированное заключение, анализировать предложенные проблемы и принимать решения в этих ситуациях” [10, с. 430].

Совершенствованию навыков общения в группе, умению убеждать и вести дискуссию будет способствовать использование технологии “Два – четыре – все вместе”, обсуждения различных вопросов в группе с различными партнерами – технологии “Карусель”, дискутировать в малых группах – технологии “Аквариум”, поиска общего решения – “Мозговой атаки”.

Очевидно, что дискуссия, при надлежащей к ней подготовке, может стать средством и качественного закрепления изученного материала, и способом формирования навыков устной деловой речи: умения безошибочно оперировать понятиями и терминами, выражать собственный взгляд на определенную проблему и аргументировать его, правильно формулировать вопросы и умело отвечать на них, обобщать, делать выводы и т. п.

### **Заключение**

Таким образом, анализ видов интерактивных технологий обучения позволяет утверждать, что их использование в процессе обучения языку профессиональной направленности будет способствовать формированию речевых умений делового общения будущего специалиста, более глубокому усвоению теоретических знаний и выработке соответствующих навыков их практического применения в будущей профессиональной деятельности.

Оптимальным в формировании языковой и коммуникативной компетентности студентов лесотехнического профиля подготовки является сочетание элементов классической лекции и семинарского занятия с интерактивными методами и приемами, использование тренировочных упражнений с творческими заданиями, тренингов, ролевых игр и т. п.

Такой подход способствует увеличению уровня усвоения учебного материала, следовательно, улучшению качества обучения в целом, поскольку возмож-

ним является привлечение к обсуждению каждого студента, превращение его из пассивного слушателя в активного участника семинара, что, в свою очередь, будет способствовать развитию логического мышления, выработке навыков правильной коммуникации, работы в команде.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. **Січкарук, О.** Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 86 с.
3. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования : информационно-аналитический обзор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://apu-fsin.ru/service/omumr/material\\_int\\_form.html](http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html)
4. **Біляковська, О. О.** Дидактика вищої школи : навч. посіб. / О. О. Біляковська, І. Я. Мицишин, С. Б. Цюра. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 360 с.
5. **Дмитрієва, С. М.** Психолого-педагогічні фактори організації співтворчості викладача і студентів у процесі навчання у ВНЗ / С. М. Дмитрієва // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / [редкол. О. А. Дубасенюк [та ін.] ; за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир, 2004. – С. 86–93.
6. **П'ятакова, Г. П.** Технологія інтерактивного навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. П. П'ятакова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 120 с.
7. **Гузев, В. В.** Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
8. **Сердюк, Т. В.** Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 “Теорія навчання” / Т. В. Сердюк; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
9. **Пометун, О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К., 2004. – 192 с.
10. **Миханова, О. П.** Интерактивные методы обучения как средство формирования универсальных компетенций [Электронный ресурс] / О. П. Миханова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – Вып. № 58. – С. 427-432. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-universalnyh-kompetentsiy>

Поступила в редакцію 07.12.2015 г.

Контакты: [oxana.hrydzhuk@gmail.com](mailto:oxana.hrydzhuk@gmail.com) (Гриджук Оксана Евгеньевна)

### **Hrydzhuk O.Y. THE FORMATION OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE SKILLS AND ABILITIES OF THE STUDENTS OF THE FORESTRY HIGHER EDUCATION INSTITUTION BY INTERACTIVE TEACHING METHODS.**

*The article deals with the problem of the formation of language and communication skills of university students of forestry engineering through the interactive learning technologies. The features of the interaction between a teacher and a student within the interactive learning are described. The basic functions inherent in teaching using the interactive technologies are noted. The possibilities of using of some interactive methods, such as "Carousel", "Snowball", "Microphone", "Teaching - learning" and others are defined. The interactive tasks for linguistic analysis of professional terms are provided. The specifics of the role-playing and discussions are analyzed. It is noted that the use of the interactive technology in the classroom for the course "Ukrainian Language of the Professional Usage" will increase the level of learning and improve the quality of the professional training of students.*

**Key words:** interactive methods, group training technologies, language and communication skills.

УДК 159.9:37.015.3

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПО КУРСУ “ПСИХОЛОГИЯ” (психолого-методический аспект)

**А. А. Терехов**

кандидат психологических наук, доцент

Институт пограничной службы Республики Беларусь

*В статье на основе анализа результатов изучения курсантами дисциплин по курсу “Психология” осуществлена постановка проблемы, заключающейся в том, что знания, усвоенные курсантами на 1-2 курсах, оказываются недостаточно полными и глубокими к 4 курсу обучения, где требуется на их основе формирование навыков решения задач предстоящей деятельности. Решение проблемы представляется возможным путем припоминания и повторения пройденного материала и последующего усвоения на этой основе новых знаний и формирования навыков. Для этого рекомендуется разработка не только электронных учебно-методических комплексов по отдельным дисциплинам (например, общая психология, социальная психология), но целостного электронного образовательного ресурса, объединяющего дисциплины курса “Психология”.*

**Ключевые слова:** обучение курсантов, психологические аспекты обучения, психологический интерактивный полигон, электронный учебно-методический комплекс, электронный образовательный ресурс, сайт кафедры по курсу дисциплин.

### Введение

Психологические аспекты подготовки специалистов в гражданском и военном учреждениях высшего образования имеют как сходства так и различия. Ведя речь о различиях (именно на это мы обращаем внимание) отметим, что качество подготовленности гражданского специалиста во многом определяет его востребованность на рынке труда и последующую профессиональную карьеру. Военнослужащий, окончивший учреждение высшего образования, не может быть подготовлен не качественно. Другими словами, качественная подготовка каждого офицера является необходимостью не только с психологической точки зрения, но и с практической. Это обусловлено тем, что распределение после окончания обучения предполагает однозначное выполнение им служебных обязанностей и задач по предназначению. В связи с этим актуальность приобретают психологические аспекты обучения и в целом качественная подготовка офицера.

Однако, как показывает анализ результатов обучения курсантов по дисциплинам курса “Психология”, не всем удается усвоить и сохранить знания на протяжении периода обучения (4–5 лет). Так дисциплины курса “Психология” (“Основы психологии и педагогики”, “Социальная психология”), изученные курсантами на 1-2 курсах, позволяют сформировать знания о личности, структуре личности, процессах групповой динамики, проведении психодиагностики. На последующих курсах (4 курс) в процессе преподавания дисциплин “Психология управления”, “Профессиональная психология”, предполагается использование имеющихся знаний в качестве основы формирования новых, выработки умений и навыков

решения задач предстоящей деятельности. Однако последние не всегда имеются, вспоминаются с трудом. Вместе с процессом памяти “забывание” имеет место воздействие психологического фактора прерывания изучения отдельных дисциплин без выхода на реальные задачи деятельности, рассматриваемые, например, в дисциплине “Профессиональная психология”. Поэтому проблема может быть сформулирована вопросом о мотивации усвоения курса “Психология”, обеспечении целостности восприятия материала и формах предоставления знаний курсантам на различных этапах обучения. Задача заключается в обеспечении системности и постоянства их восприятия и актуализации.

### **Основная часть**

Решение проблемы представляется возможным путем использования информационно-коммуникационных технологий, учета психологических закономерностей восприятия, запоминания, сохранения в памяти, припоминания и воспроизведения материала. Основными информационными ресурсами вуза являются электронные учебно-методические комплексы (далее – ЭУМК) по различным дисциплинам. Они позволяют собрать в комплекс практически все информационные материалы, требуемые для изучения дисциплины, обеспечивают необходимые интерактивность, наглядность, мобильность, компактность, многовариантность, многоуровневость и разнообразие проверочных заданий и тестов. Позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и активизировать роль обучаемого в процессе обучения [1]. Психологически воспринимаются курсантами, как правило, положительно.

Однако цель создания ЭУМК заключается в содержательном и методическом обеспечении высокого качества обучения курсантов на основе создания теоретической базы знаний по учебной дисциплине [2]. То есть речь идет об отдельной дисциплине. Несмотря на то, что различают, в зависимости от масштаба охватываемой предметной области, электронные учебно-методические комплексы по отдельной учебной дисциплине, по специальности (направлению), по видам практик и по итоговой государственной аттестации выпускников [3], решить поставленную нами проблему в рамках одного ЭУМК не представлялось возможным. Тем более в случае совмещения ряда специальностей. Поэтому мы обратились к анализу таких понятий как “электронный образовательный ресурс”, “сайт”, психологических аспектов работы с ними.

Электронный образовательный ресурс (далее – ЭОР) – продукт, имеющий электронный формат представления, который может содержать информацию разного типа: презентации, рисунки, схемы, диаграммы, аудио- и видеофайлы, тесты, тренажеры и т. д. [3]. Нами разработан ЭОР по дисциплинам “Психология управления” и “Профессиональная психология”. Положительный аспект совмещения ЭУМК двух дисциплин заключается в том, что преподавание может осуществляться для курсантов, обучающихся по разным специальностям. Для курсантов каждой специальности имеется своя траектория обучения. Целесообразность создания ЭУМК не по отдельным курсам для конкретных учебных программ и планов, а по дисциплинам, общим для ряда специальностей подчеркивалась и ранее [1]. Избыточность же содержания ЭУМК позволит включать в него новые программы и обеспечит возможности для самообразования [1]. В итоге представляется возможным обеспечить вариативность траекторий обучения в зависимости от программы курса. Психологически траектория обучения способствует компетентной ориентации во времени изучения отдельных дис-

циplin и курса в целом. Кроме этого значительно в разработанном ЭОР расширен контрольно-тестовый блок. Наряду с тестами на соответствие (оценка выставляется за количество совпадающих ответов) разработаны тесты – эссе. Это позволяет в значительной мере использовать мышление, интеллект курсантов. Видеофрагменты сопровождаются тестами-описаниями, не требующими оценки ответа, лишь направляющими мышление обучаемого. Психологически последний ощущает сопровождение преподавателя, ведь это не просто фрагмент фильма, рекомендуемый для просмотра. Так, во время просмотра видеосюжета, характеризующего военнослужащего, возможен монтаж слайда следующего содержания “Перечислите психические свойства личности”. Далее следует пауза и продолжение просмотра. Такое представление материала положительно отличает традиционные видеофрагменты, наполняющие ЭУМК. Несмотря на прерывание видеосюжета, они позволяют сделать процесс восприятия более целенаправленным и осмысленным. Практикум насыщен ситуационными задачами, решение которых имеет результатом качественный показатель. То есть вместо оценки в баллах результат представлен следующим образом: “военнослужащий адаптировался”, “военнослужащий поощрен” и т. д., что позволяет курсанту видеть конкретный результат своей работы в реальной ситуации деятельности, получать удовлетворение от результата (в случае успеха). Был преобразован в электронный вид психологический интерактивный полигон согласно описанному нами ранее направлению [4]. Кроме традиционно используемых в структуре ЭУМК блоков (вводная часть, методические указания, программы дисциплины (дисциплин), теоретический материал, иллюстративный материал, тесты для самоконтроля, практикум, литература, сведения об авторах) [1] разработан блок “Психологическая полоса препятствий”. Она включает психологические задания, направленные на обучение выполнению действий, формирование навыков решать задачи предстоящей деятельности в различных условиях.

Таким образом, была решена часть проблемы, а именно создано результирующее ядро формирования знаний, умений и навыков решения задач предстоящей деятельности курсантов выпускных курсов, психологически обеспечена целостность и последовательность освоения дисциплин во времени. Так, знания, предполагаемые к усвоению, изложены в учебных программах дисциплин “Психология управления” и “Профессиональная психология” курса психология, формирование умений нашло свое отражение в решении ситуационных задач, навыков и психологической подготовки – в ходе работы на психологической полосе препятствий. Вместе с тем, остались нерешенными вопросы о построении траектории обучения в зависимости от подготовленности аудитории и конкретного курсанта. Ведь в случае работы на психологической полосе препятствий не достаточно подготовленного обучаемого высока вероятность его ошибки. Это может психологически отрицательно восприниматься и переживаться им самим, находить свое выражение в растерянности, отсутствии удовлетворения, жалобах.

Данная проблема была обнаружена в процессе перевода психологического интерактивного полигона в электронный вид (разработка психологического виртуального интерактивного полигона) [4]. По замыслу при нажатии на компонент он должен быть разложен на элементы. Здесь проявились трудности, обусловленные качеством овладения материалом дисциплин на предшествующих курсах. Дело в том, что, анализируя свойства личности, необходимо четко представлять, к какому более общему компоненту они относятся. Если в переносном варианте полигона, на свертываемом материале элементы были раскрыты, на-



пример, структура личности до перечня отдельных свойств, то анализ факта не представлял особого труда с точки зрения учета наиболее важных свойств. Как только данные элементы оказались скрытыми, в более общих возникли трудности как психологические, так и наличия знаний для восприятия и воспроизведения отдельных элементов. К тому же по условию значительно расширились относительно первоначально заданных задачи, решаемые с использованием психологического интерактивного полигона. Так, кроме демонстрации знания структуры личности, процессов групповой динамики, психодиагностических методик было предложено формирование умения видеть в реальных группах изученные теоретически процессы групповой динамики и свойства личности (в ходе просмотра видеосюжета обучаемый делает отметки происходящих процессов и проявившихся свойств личности). Вышеизложенное, также типичные и нестандартные ситуации предстоящей деятельности, отрабатываемые на психологической полосе препятствий, требуют довольно высокого уровня как психологической, так и теоретической подготовки. Это способствовало постановке проблемы и поиску путей ее решения, востребовало совершенствование поддержки процесса обучения курсантов дисциплинам курса «Психология».

Решение данной проблемы совершенно представляется возможным осуществить в результате разработки сайта кафедры по дисциплинам курса «Психология». Сайт – это система электронных документов частного в компьютерной сети под общим адресом, объединенных под одним адресом [5].

Особенность сети заключается в том, что она является внутренней, т. е. в нее включены компьютеры кафедры и учебных аудиторий, это обусловлено спецификой обучения курсантов. Наличие определенных правил пользования сетью Интернет (коммуникация посредством электронной почты, телефонной связи, форумов и т. п., доступ к информационным ресурсам). Минимален процент дистанционности, ведь посещение занятий и самостоятельной подготовки, как правило, близко к 100%.

Итак, сведение в рамках сайта всех дисциплин курса «Психология» за период обучения курсантов, наличие графика успеваемости по дисциплинам позволит адресно оценить готовность к усвоению новых знаний будет способствовать формированию умений и навыков, академических социально-личностных и профессиональных компетенций, психологической готовности. Траектория обучения позволит не только соответствовать специальности, но и ориентировать психологически по времени в последовательности изучения (от прошлого через настоящее к будущему), сохранить целостность, а также выявить темы, материал которых необходимо повторить. В этих целях рекомендуется использовать программу «Moodle» – систему управления обучением. В данном случае будут востребованы следующие элементы дистанционного обучения: получение своевременных профессиональных знаний на основе сетевых технологий (компьютеры кафедры и учебных классов), гибкий график использования свободного времени обучаемого в случае отрыва на различные мероприятия, гибкость, адаптивность и индивидуализация обучения, начиная с оценки и учета исходного уровня знаний обучаемых. Это направление дальнейшего совершенствования.

### **Заключение**

Таким образом, предстоящая деятельность офицера предполагает наличие психологических знаний, умений и навыков решения задачи в различных условиях деятельности, академических, социально-личностных и профессиональных

компетенций (обучающийся должен: владеть и применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач; быть способен: к межличностной коммуникации и социальному взаимодействию; управлять социально-психологическими процессами в группе). Для овладения и контроля за овладением знаниями, умениями, навыками и формированием компетенций по психологическим дисциплинам за весь период обучения рекомендуется разработка сайта кафедры по дисциплинам курса «Психология». Промежуточным вариантом может быть уже разработанный и представленный ЭОР. Он позволяет психологически целостно воспринимать дисциплины «Психология управления» и «Профессиональная психология», формировать психологическую готовность к выполнению задач по предназначению.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Жук, А. И.** Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза / А. И. Жук, Ю. В. Воротицкий, П. А. Мандрюк // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2010. – С. 197–201.
2. **Антоняк, Е. Н.** Совершенствование методики применения учебно-методического комплекса в обучении курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Н. Антоняк. – М., 2005. – 153 л.
3. **Татаринцев, А. И.** Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза / А. И. Татаринцев // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. заоч. науч. конф., Санкт-Петербург, февр. 2012 г. / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – СПб., 2012. – С. 367–370.
4. **Терехов, А. А.** Развитие мышления курсантов посредством использования психологического интерактивного полигона / А. А. Терехов // Инновационные образовательные технологии. – 2015. – № 3. – С. 29–34.
5. Сайт [Электронный ресурс] // Википедия : свобод. энцикл. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Сайт>. – Дата доступа: 19.10.2015.

Поступила в редакцию 10.11.2015 г.

Контакты: at.ips.ppd@mail.ru (Терехов Алексей Анатольевич)

### **Terehov A. A. IMPROVING CADETS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN PSYCHOLOGY (psychological and methodological aspects).**

*On the basis of the analysis of the cadets' progress in Psychology it is stated that the knowledge acquired by the cadets during the first and second years of education is not enough at the beginning of the fourth year when the solution of professional problems is required. The issue can be tackled by means of revision and formation of new knowledge and skills on the basis of the revised material. It is recommended to use not only electronic educational and methodological complexes on certain subjects (like, General Psychology, Social Psychology) but also the electronic educational resource of the integrated course of Psychology.*

**Key words:** cadets' education, psychological aspects of teaching, interactive psychological ground, electronic educational and methodological complex, electronic educational resources, the site of the department on Psychology.

УДК 371. 811.161

## ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

**Л. В. Рускулис**

кандидат педагогических наук, доцент

Николаевский национальный университет имени В. О. Сухомлинского, Украина

*Статья посвящена анализу современных подходов к обучению языку (компетентностный, деятельно-ориентированный, личностный, субъектно-деятельностный, системный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), коммуникативно-деятельностный), важности их учета в процессе подготовки будущего учителя украинского языка. Подчеркивается определяющая роль компетентностного подхода на современном этапе развития педагогической науки. Предлагается перечень основных компетентностей будущего учителя-филолога.*

**Ключевые слова:** подход к обучению, компетентность, компетентностный подход, деятельно-ориентированный подход, личностный подход, субъектно-деятельностный подход, системный подход, деятельностный подход, полисубъектный (диалогический) подход, коммуникативно-деятельностный подход.

### Введение

Повышение качества образования рассматривается как первоочередное условие превращения ЕС в конкурентоспособное сообщество и предоставления его гражданам разносторонних возможностей для наиболее полной реализации собственного потенциала.

Основополагающим элементом этой широкомасштабной модернизации европейские эксперты – авторы стратегии – определяют улучшение образования и подготовку учителей и инструкторов, которым отводится ключевая роль в процессе реформирования. Серьезность заявленных намерений подкрепляется созданием в 2002 г. специальной экспертной группы “Совершенствование образования учителей и инструкторов”. Приоритетом их деятельности стала выработка общих европейских подходов и направлений модернизации педагогического образования на основе идентификации вызовов современности, стоящих перед образовательной отраслью и обменом положительным опытом лучших практических подходов. Специалисты единогласно установили пять ведущих направлений обновления профессиональной подготовки и развития педагогов, а именно: 1) определение компетенций, необходимых учителям для выполнения своих ролей в обществе; 2) утверждение требований к курикулум и учебным программам, а также обязательное установление критериев внешнего оценивания учебных результатов в педагогических учебных заведениях; 3) создание условий во время базовой подготовки и профессионального развития в течение жизни для соответствующей поддержки учителей и инструкторов, прежде всего со стороны государства, в их повседневной напряженной деятельности в условиях быстро изменяющегося мира; 4) обеспечение широкого доступа к учительской профессии через создание привлекательных путей получения этой квалификации в

рамках различных предметных специализаций и уровней высшего профессионального образования, в том числе привлечение к педагогической профессии опытных специалистов из разных отраслей; 5) установление надлежащего контроля органами государственной власти за деятельностью вкладов педагогического образования, а также привлечение всех заинтересованных лиц к реформированию педагогического образования и мониторинга эффективности внедряемых изменений [1, с. 32].

Исходя из вышеизложенного, отметим, что теоретико-методическая подготовка будущего учителя украинского языка требует усовершенствования процесса обучения, приближения его к требованиям современного общества, развития до европейского уровня получения образования выпускниками вузов. Достичь этой цели современная высшая школа может только при условии повышения уровня филологического образования, решения многих методических проблем, поисков новых подходов к обучению.

Цель статьи: проанализировать общедидактические и специфические подходы в процессе подготовки будущего учителя украинского языка.

Задачи статьи:

1. Раскрыть сущность компетентного подхода.
2. Определить ведущие компетентности будущего филолога.
3. Охарактеризовать личностно ориентированный подход к обучению.
4. Проанализировать специфику субъектно-деятельностного, деятельностного, полисубъектного и системного подходов.
5. Раскрыть особенности коммуникативно-деятельностного и функционально-коммуникативного подходов.

### **Основная часть**

Сегодня лингводидактика высшей школы определяет ряд специфических подходов к обучению языку.

Компетентностный подход учитывает когнитивные, эмоциональные, волевые способности, без которых невозможно формирование компетенций, необходимых для каждого говорящего [2, с. 3].

Итак, компетентность объединяет познавательные отношения и практические навыки, ценности, эмоции, поведенческие компоненты, знания и умения, которые можно мобилизовать для активного действия; помогает человеку признавать, идентифицировать и решать (независимо от контекста) проблемы, характерные для определенной деятельности; является индикатором, содействием в определении готовности студента к жизни, его дальнейшего личностного развития; активного участия в жизни общества. Приобретение молодежью знаний, умений и навыков совершенствует их компетентность, способствует их интеллектуальному, культурному, личностному развитию, формированию способности быстро реагировать на запросы времени.

Анализ лингводидактической литературы позволил нам разработать перечень основных компетентностей будущих учителей украинского языка (ОКУ “бакалавр”). Приведем их.

#### *1. Специально-предметные компетенции:*

1. Ориентироваться в научных парадигмах общего и прикладного языкознания.
2. Уметь применять знания языка на практике, пользоваться языковыми единицами.

3. Критически оценивать приобретенный опыт с позиций последних достижений филологической науки.
4. Знать единицы языка и правила их сочетания.
5. Владеть современной языковедческой терминологией.
6. Изучить классификации языков мира и основные понятия типологического описания языков.
7. Знать теории возникновения языка (филогенез) и процесс становления и развития речи отдельного индивида.
8. Владеть языком как познавательным орудием кодирования и трансформации знаний.
9. Владеть всеми видами речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) на базе достаточного объема знаний по фонетике, грамматике, лексике, орфографии, пунктуации.
10. Формировать умения и навыки осуществлять речевую деятельность, обусловленную коммуникативной целью.
11. Владеть культурой устной и письменной деловой речи, навыками профессиональной деятельности. Уметь составлять различные виды документов.
12. Изучить особенности и виды текстов, методы, принципы и приемы лингвистического анализа.
13. Владеть основными понятиями и критериями классификации стилей; стилистикой ресурсов и функциональной стилистикой.
14. Изучить предпосылки и главные направления дискурсологии в языкознании; определить главные категории и типы интеракции дискурса.
15. Уметь применять современные научные методы лингвистических, в частности семантических, социолингвистических, психолингвистических, лексикографических, когнитивных исследований.
16. Изучить лингводидактическую терминологию. Формировать умение составлять конспект урока и проводить уроки в ученической аудитории.

*II. Общепредметные компетентности:*

1. Владеть особенностями деловой речи и ведения делопроизводства.
2. Развивать умение проводить сравнительные исследования структурных и функциональных свойств языков независимо от характера генетических отношений между ними.
3. Владеть навыками планирования и проведения лингвистического эксперимента.
4. Владеть знаниями об основных направлениях, закономерностях, содержании и форме научной деятельности, методами планирования, организации и управления научным творчеством, работой научных коллективов.

*III. Надпредметные компетентности:*

1. Иметь представление о языке как факторе объединения этноса, народа, нации.
2. Применять достижения национальной и мировой культуры в решении собственных профессиональных и жизненных задач.
3. Владеть развитой культурой мышления, умением ясно и логически выражать свои мысли.
4. Владеть этическими и правовыми нормами, регулирующими отношения людей, отношения личности к окружающей среде.
5. Формировать собственные оценки, позиции относительно исторических процессов в Украине и места украинского языка как родного и государственного.

6. Владеть навыками научной организации труда.

7. Развивать навыки самостоятельного освоения новых знаний.

8. Уметь работать со справочной литературой, различными словарями, электронными базами данных, системами информационного поиска.

Определение профессионального профиля учителя для обеспечения соответствия полученных им профессиональных компетентностей современным требованиям предполагается осуществлять путем введения результативного (на основе компетентностного подхода) определения содержания учебных планов и программ. Важное значение в этом процессе приобретает внедрение внешнего оценивания учебных достижений студентов – будущих учителей, что обусловлено повышением социальной ответственности педагогических высших учебных заведений за результаты своей деятельности. Оценивание качества профессиональной подготовки и дальнейшего совершенствования учителя должно носить системный характер, то есть осуществляться на всех этапах его карьерного роста.

Тесно связан с компетентным деятельно-ориентированным подходом, поскольку говорящий, обладая суммой компетенций, может обнаруживать их только в речевой деятельности в том смысле, что пользователи языка (как те, которые его изучают, так и те, которые его производят в конкретных дискурсах) могут взаимодействовать только в социальной среде как члены общества. Из этого следует, что деятельно-ориентированный подход к обучению языку как общая основа речевой деятельности говорящих позволяет им проявлять свою компетентность при определенных условиях в специфическом окружении и в отдельной сфере деятельности.

Компетентностный подход в образовании связан с личностно ориентированным подходом к обучению, поскольку касается личности студента и может быть реализован и проверен только в процессе выполнения конкретным студентом определенного комплекса действий. Он требует трансформации содержания образования, превращения его из модели, существующей объективно, для “всех”, в субъективные достояния одного студента, которые можно измерить [3, с. 66].

Центральной единицей личностного подхода в высшем педагогическом учебном заведении является новый взгляд на личность студента и преподавателя, который включает следующие основные позиции:

– личность студента является уникальным явлением, поэтому она достойна уважения (даже если не является примерной);

– личность, ее профессиональное развитие является целью педагогической системы университета;

– студент является не объектом, а субъектом психолого-педагогической подготовки [4, с. 44–45].

По мнению А. Овчарук, сущностными признаками личностно ориентированного образования являются: субъект-субъектное гуманное сотрудничество всех участников учебно-воспитательного процесса; лечебно-стимуляционный способ организации учебного познания; деятельностно-коммуникативная активность учащихся; проектирование учителем (а позже и учениками) индивидуальных достижений учащихся во всех видах деятельности, сенситивность их развития; учет в содержании, методиках, системе оценивания широкого диапазона личностных потребностей и возможностей детей в получении качественного образования [3, с. 34].

На протяжении XX в. во всех педагогических системах мира постепенно происходила переориентация на субъект обучения: центром становится личность обучающегося, его мотивы, интересы, потребности, способности, желания, намерения, стиль деятельности. Поэтому почти во всех педагогических системах до-

минирует субъектно-деятельностный подход, позволяющий направить того, кто учит, и сам учебный процесс на личность студента, создать максимально благоприятные условия для развития и раскрытия способностей обучающегося, для его самоопределения, учитывать его психофизиологические особенности, особенности социального и культурного контекста жизни, сложности и неоднозначности внутреннего мира человека.

Субъектно-деятельностный подход реализуется путем последовательной индивидуализации всего педагогического процесса, учета личностной специфики студента, его персонализации, а также учета индивидуальных особенностей личности педагога, то есть в центре педагогической системы находится субъект 1 (обучающий) и субъект 2 (обучаемый), а система, процесс обучения направляется на учет особенностей, на их плодотворное взаимодействие.

Рассматриваемый подход, по мнению Т. Левченко, ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы его усвоения, мышления и деятельности, на развитие познавательных сил, творческого потенциала студента. Этот подход противостоит методам и формам механической передачи готовой информации, монологичности преподавателя, пассивности студента.

С точки зрения субъектно-деятельностного подхода особое значение имеют активные творческие методы обучения, исследовательские, проблемные методы, использование информационно-объясняющих видов обучения, методик программно-алгоритмического типа, проектные методы, дискуссии, деловые игры, проблемное консультирование, формы творческой организации обучения, развивающее обучение, обеспечение свободной самостоятельной поисковой деятельности обучаемого [5, с. 12–13].

Создание таких условий, чтобы человек стал субъектом познания, деятельности и общения, требует деятельностный подход. Согласно ему содержание учебных предметов и учебных практик нужно проектировать, опираясь на всесторонний учет будущей профессиональной деятельности выпускника учебного заведения.

Полисубъектный (диалогический) подход основывается на том, что сущность человека значительно богаче, разнообразнее и сложнее, чем ее деятельность. Подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важно то, что активность человека, его потребности в самосовершенствовании рассматривают изолированно от социальной группы. Такие свойства развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, сформированными по принципу диалога [6, с. 37].

Сущность системного подхода в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Он позволяет выявить интегрированные системные свойства и качественные характеристики, отсутствующие в составляющих системных элементах. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.

Системный подход ориентирует на выделение в педагогической системе личности и социальной группы, интегрированных инвариантных систем, образовательных связей и отношений. Определяется, что в системе является устойчивым, что переменным, что главным, а что второстепенным. Такой подход требует выяснить вклад отдельных компонентов – процессов для развития личности и социальной группы как системного целого [6, с. 36].

Согласно коммуникативно-деятельностному подходу в центре внимания находится студент как субъект деятельности, а система обучения максимально учитывает индивидуально-психологические, возрастные особенности и интересы личности. Деятельностная форма обучения обеспечивается особой организацией работы, которая предполагает определение и выполнение студентом четкого коммуникативно направленного познавательного задания. Речевая деятельность должна согласовываться с коммуникативными намерениями, интересами, учебным и жизненным опытом, предусматривать возможность выражения своих мыслей, своего отношения к обсуждаемой проблеме. Объектом учебной работы при этом является комплексная речевая деятельность в четырех видах: говорение, аудирование, чтение и письмо. Коммуникативно-деятельностный подход должен обеспечить такую организацию обучения, которая предусматривает практически мотивированное использование языка как средства речевого взаимодействия и позволяет овладевать типичными образцами общения для удовлетворения коммуникативных потребностей. Это вызывает необходимость осуществлять методично и социально целесообразный отбор языковых, речевых, иллюстративных и информационных средств для организации общения.

Согласно коммуникативно-деятельностному подходу весь процесс обучения рассматривается как особая деятельность студентов, в которой они участвуют, а сама она воспринимается значимой для них и осуществляется в пределах определенных жизненных ситуаций. В основе коммуникативно-деятельностного подхода стоит не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности в их пределах.

Соответственно, возникает необходимость реализации так называемого принципа двуплановости (студенты выполняют учебную деятельность, связанную с овладением языком и речью, и в то же время овладевают особенностями коммуникативного поведения, которого нужно придерживаться во время общения), в соответствии с которым должна организовываться учебная работа учащихся в форме общения между собой и с преподавателем в соответствии с деятельностью, лично значимой для коммуникации студентов. Такая особенность осуществления учебного процесса предопределяет определение социально целесообразных коммуникативных намерений, которые побуждают студентов к общению и способствуют развитию их социально-коммуникативного опыта общения.

Коммуникативный (функционально-коммуникативный) подход противоположный лингвистическим и формальным схемам обучения речевой коммуникации, совершенствование культуры устной и письменной профессиональной речи личности и предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и культурой речи [7, с. 22].

В определенной степени на процесс теоретико-методической подготовки учителя украинского языка в условиях современной образовательной системы влияет культурологический фактор. Культура нации – важный фактор жизнеспособности народа, система национально-специфического отображения и восприятия окружающей среды, которая формируется и проявляется в процессе деятельности носителей определенного этноса и вытекает из специфики человеческой способности к обучению. Сегодня культура и языковая личность объединены духовными ценностями. Без знания украинского языка нельзя построить государство, по-настоящему познать свой народ, его духовность и нравственность, поскольку все особенности жизни народа отражены в языке.

Язык – идеологический фактор культуры, который воплощается в нормативности, адекватности и эстетичности. Он является источником культурного



обогащения языковой личности будущего учителя украинского языка. Через язык воспринимают необходимую информацию о национальной духовности украинского народа. Поэтому говорим об культурологическом подходе, основным средством которого являются фольклорные, литературные и народоведческие знания об обычаях народа, его обрядности, проблемы краеведения и этнографии, народная и семейная этнопедагогика [7, с. 24].

### Заключення

Таким образом, современная система обучения стремится к усовершенствованию, преобразованию в соответствии с новыми требованиями общества. Немаловажную роль в этом процессе играют как специфические, так и новые подходы к обучению: компетентностный, деятельно-ориентированный, личностный, субъектно-деятельностный, системный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), коммуникативно-деятельностный, культурологический и др.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Оргинський, В. Л.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Оргинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с., 440 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи ; Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. **Редько, В. Г.** Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
5. Модернізація вищої освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
6. **Остапенко, Н. М.** Технологія сучасного уроку рідної мови : навч. посіб. / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. М. Руденко. – К. : ВЦ “Академія”, 2001. – 248 с.
7. **Пентилюк, М.** Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–6.

Поступила в редакцію 18.09.2015 г.

Контакти: ruskulis72@mail.ru (Рускулис Лилия Владимировна)

### **Ruskulis L.V. SEARCHING FOR NEW APPROACHES IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE.**

*The article analyzes contemporary approaches to language learning (competence, activity-oriented, personal, action, systemic, dialogical, communicative approaches), the importance of their consideration in the preparation of future teachers of the Ukrainian language. The decisive role of the competency approach in modern pedagogy is emphasized. The list of core competencies of the future teacher-philologist is provided.*

**Key words:** teaching approach, competency, competency approach, activity-oriented approach, personal approach, subject-activity approach, systemic approach, dialogic approach, communicative-activity approach.

УДК 378.016:519

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Г. В. Федяченко**

аспирант

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

*Статья затрагивает одну из важных проблем высшего образования – профессиональную направленность обучения будущих специалистов. В качестве примера выбрана математическая подготовка будущих инженеров. Отмечена важность вероятностно-статистического подхода для современной науки и многих направлений практической деятельности. В статье описаны организационно-методические условия, способствующие реализации профессиональной направленности обучения, именно: создание мотивации; научение обобщенным действиям; продвижение от задач репродуктивных к вариативным. Данные условия могут быть использованы при разработке методических указаний к практическим занятиям по высшей математике в технических университетах.*

**Ключевые слова:** содержание образования, профессиональная направленность образования, математическая компетентность, межпредметные связи, теория вероятностей.

### Введение

Профессиональная направленность курса математики в настоящее время занимает важное место в методике преподавания математических дисциплин в высшей школе. Это нашло свое отражение в концепции высшего образования. Нормативный документ [1] на первый план ставит подготовку “специалистов, ориентированных на деятельность как теоретического, так и прикладного характера”. Акцент делается на практическую значимость теоретических знаний, т. е. на формирование качеств выпускника вуза, которые определяются, в первую очередь, умениями адаптироваться к быстро меняющимся условиям развития современного общества и умениями продолжать образование на протяжении всего периода жизни.

Потребность в качественной математической подготовке специалистов технического профиля не вызывает сомнения. Математика – основа инженерного образования, в работе инженера она призвана решать профессиональные задачи. Этим объясняется необходимость тесной связи преподавания математики с потребностями профессии.

Вопросы профессиональной направленности обучения исследованы в работах А.Я. Кудрявцева [2], Б.В. Гнеденко [3], Г.Л. Луканкина [4], С.А. Самсоновой [5], А.О. Измайлова [6], А.М. Новикова [7], Е.А. Василевской [8], В.Г. Скатецкого [9], Т.Е. Титовец [10], В.С. Вакульчик [11] и др. Несмотря на достаточно большое количество работ, в которых рассматривались вопросы методики преподавания математики, вопрос профессиональной направленности преподавания теории вероятностей заслуживает пристального внимания и детального изучения в настоящее время.

Изучение опыта математической подготовки студентов Белорусско-Российского университета вскрывает ряд проблем организационного и методического плана. Значительное количество студентов 1-го и 2-го курсов плохо осведомлены о роли математики в будущей профессии, слабо мотивированы на изучение предмета, не осознают роли стохастических знаний в их профессиональном становлении, что в свою очередь ведет к снижению успеваемости по предмету. Знания студентов нередко носят формальный характер, что затрудняет их применение при изучении спецдисциплин. С другой стороны, профессиональной направленности математических курсов не уделяется должного внимания: рассмотрение этих вопросов целиком зависит от желания и творческой активности преподавателей кафедры высшей математики.

Исходя из вышесказанного, решение проблемы разработки и внедрения методических приемов, стимулирующих мотивацию студентов к заинтересованному изучению теории вероятностей и специальных приемов формирования прочности знаний, умений и навыков в процессе преподавания дисциплины на технических специальностях, не теряет своей актуальности. Как сказали известные ученые Я.Б. Зельдович и Я.М. Яглом: «Прежде, чем планировать систему обучения математике, необходимо задуматься, зачем мы ее учим. Ведь ответ на вопрос «как?» невозможен, если нет ответа на вопрос «зачем?»» [12, с. 9].

### Основная часть

Для современной науки и большинства направлений практической деятельности в настоящее время характерен вероятностно-статистический подход. Вероятностное мышление, которое воспитывается курсами теории вероятностей и математической статистики, важно не только как основа для математического исследования профессиональных вопросов, оно призвано выполнять общекультурную и мировоззренческую функции в образовании студентов, поскольку формирование вероятностного мышления приводит к принципиально более широким представлениям о закономерностях, наблюдаемых как в задачах практики, так и в вопросах научного познания.

Вопрос о включении основ теории вероятностей в обязательную программу курса математики средней школы Республики Беларусь до настоящего времени остается открытым, хотя существуют авторитетные мнения математиков, методистов и многочисленные исследования, подтверждающие целесообразность этого шага [13, с. 9]. Таким образом, большинство студентов, впервые знакомятся с теорией вероятностей в курсе высшей математики.

Следует отметить, что методы теории вероятностей широко применяются в различных отраслях науки и техники: в теории надежности, теории массового обслуживания, теоретической физике, геодезии, астрономии, теории ошибок, теории управления, теории связи и во многих других теоретических и прикладных науках, которые, в свою очередь, тесно связаны с моделированием реальных явлений и процессов при решении профессиональных задач. Следовательно, методика развития вероятностного стиля мышления при изучении курса «Теория вероятностей и математическая статистика» должна быть направлена на формирование:

- способности распознавать проблемы, возникающие в практических, жизненных ситуациях, которые могут быть решены средствами теории вероятностей и математической статистики;
- способности использования стохастических знаний в условиях неопределенности, когда проблема, которую необходимо решить, не задана явно;

– способности проведения анализа предложенной ситуации и принятия решения;

– умения объединять информацию из разных источников, одновременно учитывать значительное число различных условий и ограничений.

Содержание материала усваивается студентами в процессе учебной деятельности и результат обучения во многом зависит от того, как эта деятельность организована педагогами. Следовательно, эффективное обучение невозможно без активной и заинтересованной деятельности студентов.

*1. Создание мотивации.* Мотивация считается одним из важнейших факторов, обеспечивающих успешность процесса обучения. Преподавателю математики в техническом университете целесообразно учитывать аспекты, связанные со спецификой непрофилирующей дисциплины, так как заинтересованность студентов в своей будущей профессии часто порождает недооценку важности получения фундаментальной физико-математической подготовки. Поэтому перед кафедрами высшей математики технических вузов остро стоит проблема повышения студенческой заинтересованности в изучении математики. Большую роль в решении данной проблемы призваны сыграть учебные материалы и разнообразные формы работы с ними:

– излагаемый материал необходимо рассматривать на разнообразных приложениях теории вероятностей;

– на лекциях и практических занятиях необходимо делать ссылки на различные исторические факты, которые позволяют проследить процесс становления теории вероятности как науки;

– активно использовать компьютерные технологии для моделирования и анализа вероятностных экспериментов.

Другими словами, следует обращать особое внимание на отражение профессионально-прикладной направленности математических методов, указывать их возможное использование при решении прикладных задач, подбирать проблемные ситуации профессиональной направленности. Например, при создании практической части модуля “Теория вероятностей” для специальностей 1-700201 “Промышленное и гражданское строительство”, 1-700301 “Автомобильные дороги” мы использовали проектно-конструкторские задачи, отражающие применение математических средств при проведении инженерно-строительных исследований специалиста в области проектирования объектов строительства.

**Задача 1.** Необходимо спроектировать план застройки массива десятью домами, причем домов первого типа должно быть три, второго типа – пять, третьего типа – два. Сколько вариантов плана можно представить?

**Задача 2.** Балка, опирающаяся на консоли колонн должна располагаться горизонтально. Однако при монтаже колонн возможно отклонение отметки консоли от проектного положения, что приводит к перекосу балки. Предполагая, что отметки консоли есть случайные величины, распределенные по нормальному закону, найти среднее отклонение балки от горизонтального положения.

Включение подобных вопросов в материал лекций и практических занятий способствует повышению интереса студентов к математике, поскольку актуализируются профессиональные мотивы. Опыт показывает, что студенты, воспринимающие математику как средство профессионального совершенствования, отличаются широтой мотивационной сферы. Следовательно, формирование мотивационной основы деятельности является одной из первостепенных задач реализации профессиональной направленности обучения.

*II. Научение обобщенным действиям.* На успешность процесса формирования вероятностного мышления, усвоения идей и методов теории вероятностей в значительной степени влияет состав задач и степень обобщенности действий, применимых к решению задач определенного класса. Хорошо подобранные задачи прикладного содержания способны формировать у студентов уверенность в значимости математики для различных сфер человеческой деятельности.

Процесс применения математики к любой практической задаче делится на три этапа.

1) Формализация – переход от ситуации, которую необходимо разрешить, к ее формальной математической модели, к четко поставленной математической задаче. На этом этапе студенты должны научиться выделять основные взаимосвязи между компонентами условия, анализировать полноту имеющихся данных, выражать математическими символами те положения и их взаимосвязи, которые даны в условии задачи. Как правило, именно формализация профессиональной задачи, “перевод” ее на математический язык вызывает наибольшие затруднения.

На этапе формализации очень важно правильно установить, в чем состоят события, вероятности которых известны или должны быть найдены, выявить отношения между ними. Приведем примеры таких задач.

**Задача 3.** В первом ящике содержится 20 деталей, из них 15 стандартных; во втором – 30 деталей, из них 24 стандартных; в третьем – 10 деталей, из них 6 стандартных. Найти вероятность того, что наудачу извлеченная деталь из наудачу взятого ящика стандартная.

**Задача 4.** Проект состоит из двух этапов, второй этап можно выполнять только по завершению первого. Расчетное время выполнения первого этапа  $180 \pm 10$  дней, второго этапа  $60 \pm 10$  дней. Найти вероятность того, что проект будет закончен не более чем за 235 дней.

2) Внутримодельное решение – решение поставленной математической задачи методами, развитыми в самой математике для задач данного типа. На этом этапе студенты учатся выбирать наиболее подходящий метод для решения поставленной математической задачи, пользоваться вспомогательным математическим аппаратом, выбирать приемы решения, разбивать сложные задачи на подзадачи.

Рассмотрим тему “Повторение испытаний. Формула Бернулли”. Студенты выполняют задания по предложенной схеме. При решении задач необходимо установить, что рассматриваемый эксперимент удовлетворяет схеме Бернулли, обозначить событие, вероятность которого надо вычислить и применить формулу Бернулли.

**Задача 5.** В цеху 6 моторов. Для каждого мотора вероятность того, что он в данный момент включен, равна 0,8. Найти вероятность того, что в данный момент включено 4 мотора.

3) Интерпретация – сопоставление полученного математического решения с исходной ситуацией и применение его к ней. На этом этапе студенты должны научиться делать качественные выводы на основании математического решения, выявлять соответствие полученных результатов рассматриваемой ситуации, оценивать значение определенных факторов для практической деятельности.

**Задача 6.** Определить вероятность повреждения энергетического блока, представляющего собой последовательное соединение парового котла с паровой турбиной и электрическим генератором. Паровая турбина получает весь пар от парового котла. Генератор расположен на одном валу с турбиной, т. е. использует всю ее мощность. Вероятности повреждения отдельных элементов блока изве-

стны и составляют:  $q_k = 0,02$ ,  $q_t = 0,01$ ,  $q_g = 0,001$  для котла, турбины и генератора соответственно.

**Задача 7.** Стержень случайным образом ломается на два куска. Найдите среднюю длину меньшего куска.

Студентам предлагается составить математическую модель проблемной ситуации, связанной с вычислением средней длины меньшего куска стержня.

При решении задач, проходя этапы формализации, внутримодельного решения, интерпретации, студенты приобретают навыки выполнения мыслительных операций по обобщенности действий:

- выделение основных характеристик задачи;
- нахождение существенных связей между характеристиками;
- нахождение системы необходимых ограничений, накладываемых на характеристики;
- оценка полноты исходной информации и введение при необходимости недостающих данных;
- замена исходных терминов выбранными математическими эквивалентами;
- выбор точности числовых значений, соответствующих смыслу задачи.

*III. Продвижение от задач репродуктивного типа к задачам вариативным, имеющим элементы проблемности.* Задачи репродуктивного типа выполняются учащимися на основе образца или подробной инструкции, на основе известных формул и теорем. К репродуктивным задачам относятся задачи на воспроизведение или непосредственное применение теорем, определений, свойств тех или иных математических объектов. Репродуктивные задачи позволяют выработать основные умения и навыки, необходимые для изучения данной темы. Задачи репродуктивного типа необходимы, так как они создают базу для выполнения задач более высокого уровня воспроизводящей деятельности.

Более высоким уровнем воспроизводящей деятельности и переходом ее в творческую деятельность характеризуются задачи вариативного характера. При решении таких задач необходимо найти недостающие данные, решить вспомогательные задачи, воспользоваться интуицией, найти выход из нестандартной ситуации.

**Задача 8.** Пусть вероятность изготовления нестандартной детали в некоторых технологических условиях равна 0,1. Можно ли применить неравенство Чебышева для оценки вероятности того, что из 10 000 деталей число нестандартных окажется заключенным в границах от 950 до 1030?

После того как студенты решили задачу № 8 можно создать элемент проблемности, предложив решить задачу № 9.

**Задача 9.** Измените, условие таким образом, чтобы можно было применить неравенство Чебышева, и решите задачу.

Веским аргументом, свидетельствующим о важнейшей роли задач в обучении, является утверждение психолога и педагога П.Я. Гальперина: “Все содержание психической деятельности человека формируется в индивидуальном опыте, а процесс этого формирования в каждом случае совершается по этапам. На каждом этапе перед учеником выступает задание и представлена ориентировочная основа действия. Внешняя организация задачи и процесса ее решения превращается в физиологический механизм, сложную систему условных связей, составляющих «функциональные мозговые органы» новых знаний и умений” [14, с. 87]. Применительно к обучению математике положения П.Я. Гальперина можно трактовать как механизм выработки и закрепления устойчивых навыков решения

задач, развития продуктивного мышления, формирования профессионально значимых интеллектуальных умений.

Мы считаем, что одним из возможных путей усиления профессиональной направленности изучения раздела “Теория вероятностей” является изменение совокупности задач решаемых на практических занятиях, что подразумевает подбор задач по уровням познавательной активности, а также предъявления ряда требований к системе таких задач [15, с. 111].

### Заключение

Реализация системообразующих функций принципа профессиональной направленности в выборе и сочетании форм, методов и средств обучения математике студентов технических вузов должна способствовать достижению развивающих, обучающих и воспитывающих целей. Осуществление этих целей предполагает, что в процессе обучения математике необходимо развивать интеллектуальные способности студентов, ориентироваться на формирование у них продуктивного мышления, профессионально значимых интеллектуальных умений. Приобретаемые студентами знания и умения должны стать инструментом для решения задач других дисциплин и будущей профессии.

В статье выделены, на наш взгляд, важные организационно-методические условия, способствующие реализации профессиональной направленности обучения: создание мотивации, научение обобщенным действиям, продвижение от задач репродуктивного типа к задачам вариативным, имеющим элементы проблемности. Данные условия могут быть использованы при разработке методических указаний к практическим занятиям по высшей математике в технических университетах. При этом системность знаний и умений должна обеспечиваться подбором заданий, предусматривающим преемственность, постепенно возрастающую сложность и применение приобретенных умений к решению профессионально ориентированных задач. Студенты должны быть готовы к самостоятельной деятельности по применению полученных знаний и их совершенствованию, к добыванию новых знаний. Таким образом, организация обучения, реализующего требования профессиональной направленности, предполагает активную учебно-познавательную деятельность студентов, характеризующуюся осознанным мотивированным интересом и самостоятельностью.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 15 марта 2009 г. № 123 “Об утверждении программы реализации концепции развития высшего образования в Республике Беларусь” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby/org348/basic/text0525.htm>. – Дата доступа: 15.11.2014.
2. **Кудрявцев, Л. Д.** Избранные труды. Том III : Мысли о современной математике и ее преподавании / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Физматлит, 2008. – 434 с.
3. **Гнеденко, Б. В.** Математическое образование в вузах / Б. В. Гнеденко. – М. : Высшая школа, 1981. – 173 с.
4. **Лукашкин, Г. Л.** Научно-методические основы профессиональной подготовки учителя математики в педагогическом институте : дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада : 13.00.02 / Г. Л. Лукашкин. – Ленинград, 1989. – 59 с.
5. **Самсонова, С. А.** Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике : монография / С. А. Самсонова. – Архангельск : Поморский университет, 2004. – 240 с.

6. **Измайлов, А. О.** Профессиональная направленность как педагогическое понятие и принцип. (Общепедагогическое рассмотрение вопроса) [Текст] / А. О. Измайлов, М. И. Махмутов // Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих. – М., 1982. – С. 4–31.
7. **Новиков, А. М.** Профессиональное образование России: перспективы развития / А. М. Новиков. – М. : ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
8. **Василевская, Е. А.** Профессиональная направленность обучения высшей математике студентов технических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Е. А. Василевская. – М., 2000. – 229 с.
9. **Скатецкий, В. Г.** Профессиональная направленность преподавания математики: Теоретический и практический аспекты / В. Г. Скатецкий. – Минск : БГУ, 2000. – 160 с.
10. **Титовец, Т. Е.** Теоретико-методические основы интеграции содержания педагогического образования : монография / Т. Е. Титовец. – Минск : БГПУ, 2007. – 147 с.
11. **Вакульчик, В. С.** Принцип прикладной направленности математики в процессе обучения на технических специальностях: методические аспекты реализации с привлечением информационных технологий / В. С. Вакульчик, А. В. Капусто, А. П. Мателенок // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Серия Е, Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 49–56.
12. **Зельдович, Я. Б.** Высшая математика для начинающих физиков и техников / Я. Б. Зельдович, И. М. Яглом. – М. : Наука, 1982. – 510 с.
13. **Мазаник, С. А.** Сравнительный анализ учебных программ по математике в общеобразовательных учреждениях Беларуси, России и Украины / С. А. Мазаник, В. В. Казаченок // Матэматыка. – 2014. – № 5. – С. 3–10.
14. **Гальперин, П. Я.** Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1968. – 134 с.
15. **Федяченко, Г. В.** Роль межпредметных задач в процессе обучения высшей математике в техническом вузе / Г. В. Федяченко // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С, Псіхалага-педагагічныя навукі. – 2015. – № 1(45). – С. 109–115.

Поступила в редакцию 06.07.2015 г.

Контакты: fedyachenko.galka@yandex.by (Федяченко Галина Валерьевна)

#### **Fediachenko H. V. MANAGEMENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING OF PROBABILITY THEORY IN TECHNICAL UNIVERSITY.**

*The article touches upon one of the most important problems of higher education – professional training of future specialists. Mathematical training of future engineers is chosen as an example. From the point of view of the assigned problem, the importance of probabilistic and statistical approach for modern science and many practices is noted. In the article the specifics of the study of the module “Probability Theory” is described. It provides the realization of integrative communications of this section and special technical disciplines. The formation of probabilistic thinking leads to essentially broader ideas of the regularities which are observed as practical tasks and theoretical issues.*

**Key words:** content of education, mathematical competency, interdisciplinary ties, probability theory.



УДК 373.016:53

## ПРИМЕНЕНИЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ФИЗИКИ У УЧАЩИХСЯ

**О. С. Филиппенко**

аспирант

Белорусский государственный университет (г. Минск)

*В статье анализируется применение диалектического подхода к изучению некоторых вопросов понятийного аппарата физики. В статье затрагиваются вопросы: основные причины использования диалектического подхода при изучении понятийного аппарата некоторых физических величин, рассмотрение его применения на примере электрического заряда, указание основных сложностей, возникающих в процессе изучения физических понятий, и пути их разрешения.*

**Ключевые слова:** диалектический подход, электрический заряд, физическое понятие, физическая величина.

### Введение

Формирование понятийного аппарата физики представляет собой сложный, динамический процесс. Поэтому, в ходе изучения данного вопроса необходимо рассмотреть не только физического аспекта понятийного аппарата, но и некоторых других (философского, педагогического, психологического).

Диалектический метод является одним из основных методов философии науки. Этот подход характеризуется тем, что в процессе обучения необходимо сосредоточить внимание на таких аспектах изучаемого материала, как всесторонность рассмотрения объектов изучения, исследование взаимосвязи между элементами в их совокупности, детерминизм, изучение в развитии.

Процесс формирования понятийного аппарата физических величин изучения является сложным и длительным, диалектическим. Начальным этапом этого процесса часто выступают интуитивные представления, которые закладывают дальнейшее понимание сущности явлений, физических законов, описывающих их, и определяющих их физических величин.

Практическая значимость затронутой темы обусловлена необходимостью поэтапного введения физических понятий с помощью диалектического подхода для их более полного и глубокого усвоения учащимися. В качестве примера рассматривается электрический заряд.

Цели статьи:

- 1) обоснование применения диалектического подхода для изучения понятийного аппарата некоторых физических величин (электрического заряда);
- 2) указание основных сложностей, возникающих в процессе изучения физических понятий;
- 3) способы разрешения указанных сложностей.

Актуальность тематики обусловлена необходимостью поэтапного формирования представлений о физических понятиях при обучении физике учащихся.

### **Философский аспект рассмотрения понятийного аппарата**

Рассмотрение философского аспекта (куда также включены основные законы логики) крайне необходимо, поскольку задает правила, критерии, структуру, как отдельных понятий, так и их системы, по которым и формируется понятийный аппарат. Среди основных философских идей, которые способствуют формированию понятийного аппарата физики у учащихся можно выделить идеи диалектики, кумулятивизма, рациональной реконструкции, методологического релятивизма, конвенционализма, радикального конвенционализма. Однако базовыми идеями все-таки являются идеи диалектики, оформленные в виде ее основных законов [1, с. 156]:

- 1) закон всеобщей взаимосвязи;
- 2) закон развития;
- 3) закон единства и борьбы противоположностей;
- 4) закон перехода количества в качество;
- 5) закон отрицания отрицания (двойного отрицания).

Указанные законы диалектики лежат в основе диалектического подхода при обучении физики и ее понятийного аппарата.

Обоснование необходимости использования диалектического подхода при обучении физике приводится в методической литературе [2, с. 55; 3, с. 33], где выявлены основные причины применения диалектического подхода (как базового) к изучению понятийного аппарата физики:

- 1) любое понятие находится в ограниченной неразрывной связи с другими понятиями;
- 2) все понятия подвержены изменению, развитию;
- 3) в процессе развития представлений о том или ином понятии происходит накопление количественных изменений, что приводит к качественным превращениям;
- 4) развитие существующих представлений о понятиях приводит к противопоставлению (борьбе) противоположных гипотез (тенденций).

Кроме законов диалектики, которые во многом созвучны законам развития основных физических представлений можно также указать на сходство понятийных аппаратов физики и диалектики. Базовыми категориями каждого из них выступают: “материя”, “движение”, “взаимодействие”, “понятие” и т. д.

### **Применение диалектического подхода при формировании физических понятий**

В ходе формирования и усвоения понятийного аппарата физики учащиеся сталкиваются с рядом трудностей, которые являются следствием их диалектического характера. В качестве основных сложностей усвоения физических понятий можно выделить следующие:

- 1) любое физическое понятие не может быть рассмотрено обособлено. Обычно можно установить многочисленные связи физического понятия с другими понятиями, что позволяет лучше понять природу самого понятия, а также его сущность;
- 2) сами понятия бывают неоднозначными и внутренне противоречивыми. Например, при определении понятия делаются некоторые допущения, при пренебрежении которыми может искажаться физический смысл понятия;
- 3) для фундаментальных понятий невозможно дать строгое определение (дефиницию), а остальные понятия должны выражаться через фундаменталь-

ные. Так может существовать несколько определений, которые, на первый взгляд, кажутся противоречивыми, но, на самом деле, лишь рассматривают понятие с различных сторон. Поэтому, некоторые физические понятия считаются фундаментальными (то есть известными, для которых выделяются характерные особенности, но дефиниции нет), остальные же определяются через них;

4) физические величины определяются посредством законов, а законы формулируются как установление количественных связей между величинами. В зависимости от поставленной задачи нам приходится выбирать: либо рассматривать закон в некотором смысле, как определение физических величин, либо использовать его формулировку как уравнение, в котором все величины считают определенными [4, с. 52].

Для разрешения этих сложностей необходимо использование диалектического подхода при изучении физики и ее понятийного аппарата.

#### **Применение диалектического подхода на примере формирования физического понятия “электрический заряд”**

В качестве примера, иллюстрирующего высказанные общие положения, рассмотрим физическое понятие “электрический заряд”<sup>1</sup>.

Рассматриваемое понятие тесно связано с другими понятиями: электромагнитные взаимодействия, электромагнитное поле (и его характеристики), электрический ток (и его характеристики), кроме того, электромагнитные взаимодействия определяют физические характеристики веществ, их химические свойства (как следствие атомарной структуры), характеристики ядер также частично определяются электромагнитными взаимодействиями.

Иными словами, понятие электрического заряда пронизывает большинство разделов физики, поэтому и в процессе изучения этих разделов идет постепенное накапливание знаний и формирование понятия электрический заряд [5, с. 61].

Противоречивость понятия “электрический заряд” проявляется на этапе его определения. Электрический заряд играет двойную роль: с одной стороны является источником поля, с другой – “прибором” для обнаружения и исследования этого поля. Совокупность этих взаимно противоречивых суждений о заряде дает целостное представление о его роли в электрическом поле [4, с. 52].

Перейдем к одному из сложных и важных этапов изучения любого понятия: его определению. Чтобы дать определение некоторой физической величины, необходимо подвести ее под более общее понятие и выделить ее существенные черты. Следуя этой логике, электрический заряд можно определить, как характеристику тел (частиц), определяющую его электромагнитные взаимодействия [6, с. 52]. Однако такое определение нельзя считать “совершенным и законченным”: понятие заряда определяется через понятие электромагнитных взаимодействий, которое, в свою очередь, может быть определено только через понятие заряда.

Поэтому следует признать, что “электрический заряд” является фундаментальным физическим понятием, которое не может быть строго определено, сущность этого понятия раскрывается через его фундаментальные свойства (существование двух видов зарядов, инвариантность, дискретность, сохранение заряда).

Любая физическая величина допускает ее количественное измерение, для чего необходимо определить единицу ее измерения и создать эталон этой вели-

<sup>1</sup> Как это принято в литературе, слово “заряд” часто имеет двойной смысл: первый и основной – физическая величина, второй – “точечное заряженное тело”. Из контекста понятно, в каком смысле используется термин, поэтому далее мы также будем использовать этот термин в указанных двух смыслах.

чины. Наиболее очевидным является подход с использованием закона Кулона. Коэффициент пропорциональности полагают безразмерным и равным единице ( $k = 1$ ), при этом сила взаимодействия определяется формулой

$$F = \frac{q_1 q_2}{r^2}. \quad (1)$$

На основании этой формулировки единица заряда (ед. зар. СГС) определяется как величины двух одинаковых точечных зарядов, находящихся на расстоянии 1 см в вакууме и взаимодействующих с силой в 1 дин. Обратим внимание, что приведенный закон Кулона в данной связи играет двоякую роль – как основа для определения единицы заряда и как уравнение для расчета характеристик электрического взаимодействия тел.

В общепринятой системе СИ использован принципиально иной подход. В качестве основной электрической единицы выбрана единица силы тока – Ампер, которая определяется посредством закона взаимодействия токов (закон Ампера). В этой системе единица электрического заряда (Кулон) является производной – заряд протекающий за 1 с через поперечное сечение проводника при силе тока в 1 А. Основная причина такого определения электрических величин техническая, проще создать эталон силы тока (токовые весы), чем эталон электрического заряда, определенного в системе СГСЭ.

Возможен и иной наиболее логичный подход: известно, что существует (правда, пока не понятно почему?) элементарный заряд – заряд электрона. Поэтому логично выбрать его в качестве единицы измерения заряда (как в атомной системе единиц). Такая система единиц естественна и удобна для атомной, ядерной физики, физики элементарных частиц, но крайне неудобна для описания макроскопических явлений ввиду малости величины элементарного заряда.

С дискретностью электрического заряда связано еще одно логическое противоречие. Во многих случаях удобно использовать такие характеристики распределения зарядов, как объемную, поверхностную и линейные плотности зарядов. Например, объемная плотность заряда математически определяется как предел отношения электрического заряда к силе тока:

$$\rho = \lim_{\Delta V \rightarrow 0} \frac{\Delta q}{\Delta V}. \quad (2)$$

Но с физической точки зрения стремление заряда к нулю невозможно, так как существует минимальный заряд. Аналогичная ситуация и с определением силы тока

$$I = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta q}{\Delta t}. \quad (3)$$

С этим противоречием приходится смириться, подразумевая (или явно подчеркивая), что эти определения применимы в тех случаях, когда рассматриваются электрические заряды значительно превышающие по величине элементарный заряд.

Формулировки физических законов, как правило, определяют и причинно-следственные связи. Так обсуждаемый здесь закон Кулона (не важно, в какой системе единиц) указывает, что причиной возникновения силы электрического

взаимодействия являются электрические заряды<sup>2</sup>. Однако при рассмотрении реальных физических явлений “включаются” дополнительные связи, которые существенно усложняют структуру “причина-следствие”. Например, вектор напряженности электрического поля у поверхности проводника направлен по нормали к поверхности и по модулю равен

$$E = \frac{\sigma}{\varepsilon_0}. \quad (4)$$

Конечно, и в этом случае заряд является источником электрического поля, но и само электрическое поле влияет на равновесное распределение зарядов. Начинают играть роль опосредованные взаимосвязи: распределение зарядов определяет поле, а поле влияет на распределение зарядов. Такое динамическое взаимодействие продолжается до установления равновесия между зарядами и полем, то есть примешиваются другие причины, явления и т. д.

Аналогичная ситуация возникает и при изучении закона Ома для участка цепи

$$I = \frac{U}{R}. \quad (5)$$

С одной стороны, электрическое поле (характеризующееся в данном случае напряжением) является причиной возникновения электрического тока. С другой стороны, при последовательном соединении проводников на каждом из них выполняется соотношение  $U_i = IR_i$ . Это соотношение является следствием перераспределения поля (благодаря перераспределению зарядов) внутри проводников. Иными словами протекание электрического тока влияет на характеристики электрического поля.

Можно выявить и другие проблемы и противоречия, связанные с рассматриваемым понятием “электрический заряд” [7, с. 77]. Например, на основании того, что заряд сохраняется и не зависит от системы отсчета (как говорят, является инвариантным), часто учащиеся отождествляют такие свойства других физических величин, как “сохранение величины” и “инвариантность величины”. Поэтому необходимо объяснить, что величина может сохраняться в конкретной системе отсчета при происходящих в ней превращениях и при этом не являться инвариантной (например, масса, импульс, энергия) [7, с. 80].

### Заключение

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что использование диалектического подхода в ходе формирования понятийного аппарата физики обосновано рядом причин:

- 1) физические понятия не могут быть введены одноразово и однозначно, что демонстрирует рассмотренный пример (электрический заряд);
- 2) осознанное усвоение сущности понятий, само по себе, является сложным и долговременным диалектическим процессом. Этот процесс начинается с качественного описания рассматриваемого класса явлений, затем постепенно (почти на интуитивном уровне) вводятся количественные характеристики (физические

<sup>2</sup> Традиционно в курсах физики после изучения закона Кулона переходят к изучению электромагнитного поля. В полевой трактовке механизм взаимодействия усложняется: один заряд создает электрическое поле, которое воздействует на другой заряд.

величины), устанавливаются связи между ними (физические законы), наконец, идет обобщение этих законов, установление связей между ними (построение физических теорий);

3) на каждом этапе обучения учащихся смысл изучаемых понятий расширяется, уточняется, устанавливаются прямые и опосредованные связи с другими понятиями (формируется взаимосвязанная сеть понятий), выявляются внутренние противоречия, устанавливаются границы применимости физических законов и т. д.

Таким образом, все указанные выше причины, очевидно, свидетельствует о том, что процесс усвоения физических понятий является сложным, длительным и часто противоречивым, но с этим необходимо примириться, ибо эти сложности обучения связаны со сложностью окружающего нас мира.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – 1072 с.
2. Теория и методика обучения физике в школе: частные вопросы : учеб. пособие для студ. пед. вузов / С. Е. Каменецкий [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Каменецкого. – Москва : Академия, 2000. – 384 с.
3. **Кульбицкий, Д. И.** Методика обучения физике в средней школе : учеб. пособие для студентов учреждений, обеспечивающих получение высшего педагогического образования по физическим специальностям / Д. И. Кульбицкий. – Минск : ИВЦ Минфина, 2007. – 220 с.
4. **Слободянюк, А. И.** Понятийный аппарат физики: история, проблемы, подходы / А. И. Слободянюк, О. С. Филиппенко // Фізика. – Минск, 2014. – № 4. – С. 52.
5. **Филиппенко, О. С.** Диалектический подход в формировании понятийного аппарата учащихся / О. С. Филиппенко // “Физическое образование: современное состояние и перспективы” : республиканский семинар, Могилев, 16 октября 2014 г. / Могилев. гос. ун-т имени А. А. Кулешова ; редкол.: А. Б. Сотский [и др.]. – Могилев, 2014. – С. 61.
6. Физическая энциклопедия : в 5 т. / редкол.: А. М. Прохоров (гл. ред.) [и др.]. – Москва : Большая энциклопедия, 1998. – Т. 2.
7. Методика преподавания физики 8–10 класс : в 2 т. / под ред. В. П. Орехова, А. В. Усовой. – Москва : Просвещение, 1980. – Т. 2. – 343 с.

Поступила в редакцию 20.07.2015 г.

Контакты: Fi-all-ka@yandex.ru (Филиппенко Ольга Сергеевна)

### **Filippenko O. S. DIALECTICAL APPROACH IN THE FORMATION OF PHYSICS STUDENTS' CONCEPTUAL APPARATUS.**

*The article analyzes the application of the dialectical approach to the study of some questions of the conceptual apparatus of physics. The paper concentrates on the issues: the major reasons to apply the dialectical approach in the study of the conceptual apparatus of some physical quantities, with the concept of electric charge exemplified; the main difficulties encountered in the process of learning physical concepts and ways of problem solving.*

**Key words:** dialectical approach, electric charge, methods of teaching physics, physical concept, physical quantity.

УДК 004:377

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А. Г. Власов**

преподаватель

Гомельский государственный профессиональный лицей строителей

*В статье описывается и анализируется реализуемый в Гомельском государственном профессиональном лицее строителей опыт использования информационных технологий в образовательном процессе. Констатируется актуальность задачи создания новых электронных образовательных ресурсов, соответствующих действующим образовательным стандартам учебных предметов “Информатика” и “Прикладная информатика”, и включение созданных ресурсов в образовательный процесс, основанный на деятельностном подходе. Отмечается, что деятельностный подход в образовательном процессе с использованием информационных технологий значительно расширяет запас форм и методов педагогического взаимодействия преподавателя с обучающимися, повышает у них интерес к учебе и способствует формированию прочных знаний и ключевых компетенций молодого специалиста.*

**Ключевые слова:** информационные технологии, деятельностный подход, образовательный процесс.

### Введение

В Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. [1] информатизация образования представляется “фундаментальной и важнейшей задачей XXI века”, а основной целью информатизации системы образования на современном этапе является “формирование личности, адаптированной к жизни в информационном обществе со всеми его возможностями, угрозами, вызовами и рисками”. При этом главной задачей в повышении качества профессионального образования является, согласно Государственной программе развития профессионально-технического образования в Республике Беларусь на 2011–2015 гг. [2], “повышение качества и доступности профессионально-технического образования, приведение его в соответствие с современными потребностями человека, общества и государства”.

Так как основной задачей курса информатики сегодня является формирование операционного стиля мышления обучающихся, то компьютерная грамотность выпускника учреждения профессионально-технического образования предполагает не только умение свободно работать на персональном компьютере на уровне пользователя, но и умение учиться новому. Именно этому способствуют преподаваемые предметы “Информатика” и “Прикладная информатика”, при изучении которых осуществляется:

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления;

- развитие творческого потенциала, навыков исследовательской деятельности и коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов в рамках команды;

- формирование умения прогнозировать результаты собственной деятельности и принимать оптимальные решения в сложной ситуации;

- формирование навыков обработки информации, представленной в текстовом, графическом, табличном виде;

- повышение уровня общей и информационной культуры обучающихся, необходимой им для лучшей ориентации в современном информационном пространстве.

Кроме того, существенными компонентами образовательного процесса мы считаем:

- помощь обучающимся в освоении приемов и методик, позволяющих самостоятельно расширять, систематизировать и обобщать полученные знания;

- формирование и развитие умения осуществлять поиск нужной информации, производить ее структурирование и находить оптимальный алгоритм обработки;

- создание условий для формирования у обучающихся адекватной самооценки;

- оказание помощи обучающимся с особенностями психофизического развития, а также детям-инвалидам в социальной адаптации и дальнейшей их интеграции в общество.

### **Основная часть**

В соответствии с Концепцией [3], «базовыми подходами в обучении информатике являются системный и деятельностный подходы. Реализация деятельностного подхода предполагает создание эффективных условий для включения учащихся в различные виды деятельности по овладению современными информационными технологиями, ориентацию на продуктивный и творческий характер деятельности учащихся». Понятно, что освоить современные информационные технологии невозможно без использования новых программных средств, в том числе «обучающих» программ, как приобретаемых, так и создаваемых преподавателями самостоятельно. Однако, многолетний опыт (более 30 лет) преподавания информатики в системе профессионально-технического образования позволяет нам утверждать, что среди огромного многообразия существующих в настоящее время «обучающих» программ практически невозможно выбрать программу, полностью соответствующую действующим образовательным стандартам учебных предметов «Информатика» и «Прикладная информатика». Это касается и терминологии, и содержания, и последовательности изложения материала.

Таким образом, актуальной задачей является создание новых электронных образовательных ресурсов, соответствующих действующим образовательным стандартам учебных предметов «Информатика» и «Прикладная информатика», и включение созданных ресурсов в образовательный процесс, основанный в значительной степени на деятельностном подходе.

Деятельностный подход в образовательном процессе с использованием информационных технологий значительно расширяет запас форм и методов педагогического взаимодействия преподавателя с обучающимися, повышает у них интерес к предмету и способствует формированию прочных знаний и ключевых компетенций молодого специалиста.

Сочетание деятельностного подхода с информационными технологиями оказывается выигрышным и при педагогическом взаимодействии с обучающимися



с особенностями психофизического развития (около 13% нашего контингента – это дети-инвалиды и обучающиеся с особенностями психофизического развития). Дефекты речи и недостаточное умение выразить свои мысли вслух не позволяют многим ребятам при устных ответах проявить свои действительные знания, а преподавателю правильно их оценить. При работе за компьютером такие обучающиеся могут полноценно реализовать свой потенциал знаний и способностей. Практическая работа за компьютером дисциплинирует обучающихся, вырабатывает собранность, сосредоточенность и аккуратность в работе, повышает интерес к знаниям.

\*\*\*

Одним из способов повышения эффективности процесса обучения является использование активных методов, к числу которых относится проектный метод. Данная технология повышает мотивацию к обучению, активизирует и развивает познавательные способности и критическое мышление, раскрывает творческие возможности, учитывает интересы обучающегося, то есть обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Целесообразность использования проектного метода связана также с тем, что длительная монотонная работа за персональным компьютером сводит к минимуму живое общение всех участников педагогического взаимодействия, снижая уровень речевой культуры обучающихся. Данные негативные последствия нивелируются использованием проектного метода, позволяющего включать обучающимся в диалоговую речь, обучают практике социального взаимодействия и общения, умению формулировать свои мысли на профессиональном языке.

Практика показывает, что проведение уроков в форме проектов особенно полезно при повторении либо обобщении пройденного материала, рассчитанного на один-два часа учебного времени. Использование проектов целесообразно и при проверке знаний, полученных обучающимися. Например, для проверки знаний обучающихся мы используем проект “Кроссворд”, при выполнении которого они:

- определяют темы вопросов для кроссворда;
- отбирают материал, анализируют его и составляют вопросы с ответами;
- создают макет кроссворда на бумаге;
- создают кроссворд на компьютере, при оформлении кроссворда можно использовать вставку рисунков, символов, автофигур;
- записывают вопросы и ответы в кроссворд;
- представляют результаты работы преподавателю.

При изучении темы “Хранение информации” мы успешно используем проект “Собери фразу”, который позволяет восстановить навыки навигации в Windows, напомнить обучающимся порядок работы с ярлыками объектов, текстовым редактором MSWord, уяснить, в каких форматах можно сохранять файлы.

Для выполнения данного проекта обучающиеся делятся на пары. Вначале каждый обучающийся задумывает свою ключевую фразу и создает в редакторе MSWord пять файлов, содержащих часть ключевой фразы и указание на то, в каком файле содержится следующая часть. Для первого файла создается ярлык и помещается на рабочий стол. Заранее оговариваются требования по использованию всех критериев поиска файлов в среде Windows: *по имени, типу, символу и имени, размеру, дате, содержащемуся в файле тексту*. Затем после создания всех пяти файлов обучающиеся меняются рабочими местами, последовательно ищут файлы и собирают ключевую фразу.

Не перечисляя все используемые нами проекты, отметим только один из них. Имеется в виду реализованный в прошедшем учебном году совместно с психологом и социальным педагогом весьма полезный, как оказалось, проект “Социологический опрос”, в котором обучающиеся 2 курса обрабатывали полученные по результатам социологических исследований материалы в табличном процессоре MS Excel. В ходе выполнения проекта участники, применяя современные компьютерные технологии, освоили элементы деловой графики, а также смогли оказать реальную помощь социально-психологической службе. Отметим актуальность тем, проведенных социологических исследований: *социально-педагогическая характеристика группы, питание в столовой, рейтинг спортивных секций, преподаватель глазами обучающихся, наркотики и молодежь.*

Анализируя уровень выполнения обучающимися проектов, в том числе и перечисленных выше, можно сделать следующие выводы:

- проектная деятельность позволяет решить проблему разноуровневой компьютерной подготовки обучающихся. Каждый трудится в своем темпе, осваивая посильные навыки и умения;

- отметка, выставленная не за воспроизведение пройденного материала, а за старание самостоятельно расширить свои знания, найти им практическое применение, умение работать в коллективе является хорошим стимулом для дальнейшего обучения;

- метод проектов дает возможность организовать практическую деятельность в интересной для обучающихся форме, направив усилия на достижение значимого для них результата.

- освоение программных средств и компьютерной техники становится более осмысленным, а работа обучающихся – осознанной, увлекательной, познавательно мотивированной.

Заметим, что повышение уровня мотивации к обучению и активное включение обучающихся в образовательный процесс становится в настоящее время приоритетной задачей. Вызвано это очень низким уровнем полученных в школе знаний по информатике, а также тем, что до поступления в лицей наши первокурсники обучались в школе, как правило, на устаревшей технике.

\*\*\*

Мы согласны с теми, кто считает, что тесты являются одним из лучших способов контроля знаний на всех этапах обучения. Тестовые технологии мы реализуем с помощью стандартной программы “Му Test”. Она обладает удобным интерфейсом и позволяет формировать тесты по любому предмету. Основные достоинства программы “Му Test” следующие:

- она состоит из 3 независимых модулей – Редактор, Контроль, Журнал. На ученических компьютерах установлены только 2 последних, то есть списать правильные ответы они просто не имеют возможности;

- каждый тест, включая тексты, рисунки и прочее, хранится в одном файле и занимает минимальный объем (около 200 кб.).

Для текущего и итогового контроля знаний по курсу информатики на сегодняшний день нами разработано 28 тестов. При создании каждого теста доступны 7 вариантов заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установка порядка, сопоставление, ручной ввод числовых или текстовых данных, вставка графических изображений и работа с ними. То есть помимо стандартных вопросов – “Что изображено на рисунке?” существует возможность работы с конкретными областями. При формировании теста можно устанавливать ограничение

по времени как для любого задания, так и на весь тест в целом. Для любого задания, в зависимости от сложности, можно задать конкретное количество баллов, соответствующее его выполнению. В параметрах теста можно задать критерий оценки теста: в баллах, в процентном отношении, “зачет/незачет”, либо создать свой шаблон. Из всего набора вопросов в существующем тесте можно выбрать определенное количество, сгенерировать последовательность появления вопросов на каждом компьютере. При разработке теста либо при его редактировании возможен импорт заданий из других тестов, созданных в этой программе. В программе имеется встроенный редактор текста, который позволяет выбрать тип, размер и цвет шрифта, проводить необходимое форматирование. Существует возможность импорта текстовых данных из других приложений. Например, из MS WORD. И, разумеется, возможность вывода заданий на печать.

\*\*\*

Важной составной частью разрабатываемых нами электронных образовательных ресурсов являются видеофильмы. Как средство обучения они уже давно применяются в учреждениях образования и хорошо зарекомендовали себя. Достоинствами использования видео в процессе обучения являются наглядность подачи материала, зрелищность, хорошая запоминаемость, экономия учебного времени, возможность организации самообучения и усвоения изучаемого материала путем многократных повторений, удобство использования.

В 2014 г. нами создан учебный видеофильм по теме “Построение диаграмм в MS EXCEL”, в котором представлен алгоритм пошаговых действий (проговариваемый и демонстрируемый) для построения диаграмм. Даны характеристики элементов диаграммы и приемы ее редактирования. Данный фильм является частью создаваемого электронного пособия по теме “Обработка информации в электронных таблицах”.

Для обучающихся с особенностями психофизического развития, осваивающих специальность “Слесарь механосборочных работ” совместно с мастерами производственного обучения подготовлен учебный видеофильм по теме “Комплексные работы. Изготовление совка”. Фильм знакомит обучающихся с правилами безопасности при резке металла, позволяет сформировать понятие об очередности выполнения операций при изготовлении совка.

\*\*\*

В своей практике мы активно используем информационные технологии и во внеурочной деятельности, что не только способствует повышению мотивации к обучению и уровня самостоятельности, но также дает ряд преимуществ, так как отсутствуют жесткие временные рамки и имеется возможность для индивидуального решения возникающих проблем. Вне урока можно выполнять домашние задания, заниматься самостоятельной подготовкой к экзаменам, оформлением письменных экзаменационных работ, самообразованием.

Внеурочная деятельность по предмету реализуется на занятиях кружка “Геймер”. Направления кружковой работы самые разнообразные: разработка макетов стендов для оформления интерьера лица и тематических стендов для кабинетов общеобразовательных и специальных дисциплин; подготовка дидактических материалов по различным предметам; создание мультимедийных презентаций по изучаемым предметам и для проведения воспитательных мероприятий; подготовка памяток по энергосбережению, здоровому образу жизни. Высокий процент охвата обучающихся кружковой работой по предмету позволяет большую часть предварительной работы, необходимой для реализации проектов, осуществлять в рамках внеурочной деятельности. Регулярно проводятся турниры по

компьютерным играм. Большой популярностью среди девочек, обучающихся по специальности “Садово-парковое строительство” (дети с особенностями психофизического развития), пользуются программа “Ландшафтный дизайн”, а также программа “Виртуальный имиджмейкер”, которая позволяет по фотографии моделировать причёски, подбирать косметику и аксессуары.

### Заключение

Для оценки результативности и эффективности деятельностного подхода с использованием информационных технологий в образовательном процессе мы сравнили средний балл успеваемости по предметам “Информатика” и “Прикладная информатика” со средним баллом по общеобразовательным дисциплинам. В 2010–2011 учебном году они отличались незначительно (на 0,2 балла): 4,8 – по “Информатике” и “Прикладной информатике”, 4,6 – по общеобразовательным дисциплинам. В последующие годы, в результате применения деятельностного подхода в сочетании с информационными технологиями, разрыв между сравниваемыми дисциплинами, хоть и незначительно, но возрастал, принимая в разные годы значения от 0,3 до 0,8. При этом средний балл по всем дисциплинам, в том числе и общеобразовательным, также повышался. Кроме положительной динамики успеваемости отмечен также рост до 30% числа обучающихся, способных выполнить задание самостоятельно. Еще 40% выполняют задание с помощью товарища, а 30% выполняют задание только с помощью преподавателя.

Наш опыт использования в образовательном процессе деятельностного подхода в сочетании с информационными технологиями подтверждает эффективность данной методики для повышения интереса у обучающихся к изучаемым дисциплинам и для создания условий, способствующих формированию у них прочных знаний и ключевых компетенций молодого специалиста, готового к дальнейшему профессиональному и личностному развитию для адекватного реагирования к изменениям, происходящим на рынке труда.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / утверждена Министерством образования Республики Беларусь 24.06.2013 г.
2. Государственная программа развития профессионально-технического образования на 2011–2015 годы / утверждена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 1900 от 27.12.2010 г.
3. Концепция учебного предмета “Информатика” / приказ Министерства образования Республики Беларусь № 675 от 29.05.2009 г.

Поступила в редакцию 17.09.2015 г.

Контакты (+375 29) 566-94-90 (Власов Александр Генрихович)

### Vlasov A.H. INFORMATION TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL TRAINING.

*The article describes and analyzes the experience of information technologies application in the educational process in the Gomel State Professional Lyceum of Builders. The urgency to create new electronic educational resources corresponding to the current educational standards of the academic subjects Informatics and Applied Computer Science and the inclusion of these resources in the educational process based on the activity approach are proved. It is noticed that the activity approach accompanied with the use of information technologies greatly expands forms and methods of pedagogical cooperation of teachers and their students, increases their interest in learning and creates sound knowledge and core competences of young specialists.*

**Key words:** information technologies, activity approach, educational process.