

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. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

2 (54)
2019

Галоўная рэдакцыйная калегія:

д-р гіст. навук прафесар Д.С. Лаўрыновіч (галоўны рэдактар);
д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (нам. галоўнага рэдактара);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (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)
канд. пед. навук дацэнт А.І. Снапкова (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)

*Навукова-метадычны часопіс "Веснік Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта імя А.А. Куляшова" ўключаны ў РІНЦ
(Расійскі індэкс навуковага цытавання),
ліцэнзійны дагавор № 811-12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫІ:

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

ЗМЕСТ

СНОПКОВА Е. И., ЧЕГЕРОВА Т. И. Применение логистической регрессии в педагогическом исследовании (на примере анализа роли инновационной деятельности в развитии методологической культуры педагога)	4
СТАРОВОЙТОВА Т. А. Организация учебной деятельности студентов в учреждениях высшего образования	13
ГЕРАСИМОВА Т. Ю., КРОТОВ В. М. Организация управляемой самостоятельной работы студентов при изучении методики преподавания физики	18
ПАРХОМЕНКО Е. Н. Организация совместно-рефлексивной и индивидуализированной деятельности учащихся для формирования логического мышления.....	25
ГАЛЬМАК А. М., ШЕНДРИКОВА О. А., ЮРЧЕНКО И. В. Традиции и новации в образовании	38
ЧАВРО Т. В. Активизация творческих способностей младших школьников средствами фольклора на уроках музыки.....	52
ЯНУСОВА О. Б., ЛАУТКИНА С. В. Коммуникативная толерантность будущего педагога инклюзивного образования	60
АЛИМОВА Ш. Ж., УШАКОВА Н.М. Структурные компоненты исследовательской компетенции студентов педагогических специальностей.....	66
РЯБЦЕВА Л. А. Результаты эмпирического исследования компонентов коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел.....	73
АТВИНОВСКИЙ А. А., ПАРУКЕВИЧ И. В. Инклюзивная работа преподавателя высшей школы	81
ХУТОРОВА М. Н. Самообучение информатике на основе информационно-коммуникативных технологий	87
АРПЕНТЬЕВА М. Р. Музыкальная психотерапия: от теории к практике осознания	94
ЦИРКУНОВА Н. И. Взаимосвязь психических состояний подростков и школьной успеваемости	104
ХРИПТОВИЧ В. А. Стилиевые особенности родительского воспитания химически аддиктивных подростков	111
ЛАПИЦКАЯ Ю. С. Психологическая характеристика ориентаций на будущее у юношей и девушек с сиротским статусом	118
КАРПИЕВИЧ В. А., ЧИЖ Л. В. Роль мотивации учебной деятельности в развитии профессионально значимых качеств курсантов МЧС	124

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.013

ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГИСТИЧЕСКОЙ РЕГРЕССИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ (на примере анализа роли инновационной деятельности в развитии методологической культуры педагога)

Е. И. Снопкова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Т. И. Чегерова

кандидат технических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье обосновывается значение участия педагогов в инновационных проектах Министерства образования Республики Беларусь как фактора системных изменений их педагогической деятельности. В основе таких изменений находится специально организованная работа с методологическими способностями педагога, развитие которых иницируется освоением системы профессиональных компетенций, связанных с реализацией набора типодетальных позиций, сопровождающих инновационную практику. Демонстрируется применение логистической регрессии (Logit-модель) для доказательства влияния инновационной деятельности на повышение уровня методологической культуры педагога.

Ключевые слова: методологическая культура педагога, инновационная деятельность, Logit-модель, регрессионный анализ.

Введение

Формирование методологической культуры выступает важнейшим направлением совершенствования профессионального развития педагога в системе непрерывного педагогического образования. Проблема становления современного педагога, обладающего актуальными для образовательной практики компетенциями, исследование механизмов и разработка средств, непрерывного повышения уровня квалификации и мастерства в педагогической деятельности является важной и значимой, так как от уровня профессионально-педагогической культуры педагогического корпуса во многом зависит динамика прогрессивных изменений в современном обществе. Методологическая культура запускает внутренние механизмы системных изменений педагогической деятельности, которые в свою очередь ведут к системным изменениям в области воспроизводства человеческого капитала, отвечающего требованиям современного социума. В процессе исследования методологической культуры как практического и теоретического феномена, нами разработаны теоретико-методологические основы понимания его сущности в междисциплинарном контексте в связи с теми процессами, которые определяют сущность методологической работы в сфере образования, включающие критери-

© Снопкова Е. И., 2019

© Чегерова Т. И., 2019

ально-типологическую теоретическую модель и компетентностный профиль методологической культуры педагога, а также концепцию проектирования процесса развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования [1]. Важным направлением работы по повышению уровня методологической культуры выступает участие педагогов в инновационном движении, которое обеспечивается реализацией технологии рефлексивно-деятельностного трансфера инновационных образцов педагогической деятельности и системы ее ресурсного обеспечения [2].

Основная часть

Разработанная нами критериально-типологическая модель и ее конкретизация в профиле компетенций в составе методологической культуры педагога позволили разработать соответствующее диагностическое сопровождение: анкеты, опросные листы, вопросы собеседования, программы наблюдения и др. Важнейшей составляющей диагностического сопровождения выступает *анкета самооценки уровня развития методологической культуры*. Анкета включает подробный набор профессионально важных характеристик педагога-субъекта методологической культуры, которые представлены как 60 утверждений, подлежащих самооценке. Данные характеристики были обоснованы нами в процессе моделирования и описаны в критериально-типологической модели методологической культуры педагога. Далее они были переведены в измеряемые компетенции с помощью созданного компетентностного профиля методологической культуры, позволившего осуществить формулировку утверждений, представленных в анкете. Все утверждения были распределены на четыре группы в соответствии с содержанием системно-структурной онтологии методологической культуры, обоснованной нами в процессе исследования, и составили наполнение аксиологического, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов. Каждый компонент методологической культуры задается 15 характеристиками и оценивается по 5-балльной шкале. Это задает возможность выделить подуровни личностной мотивации и самоопределения на методологическую культуру; развития методологического мышления; освоения способов деятельности – основ методологических способностей; склонности к рефлексивной работе.

Таким образом, анкета включает в себя инструкцию для педагогов, характеристики методологической культуры педагога, сгруппированные по ее четырем компонентам (аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный), пятимерную шкалу самооценки в диапазоне от 0 до 4. Анкета разработана по принципу оценки степени соответствия утверждений представлениям о себе респондентов.

С помощью описанного нами диагностического инструментария было проведено анкетирование, в котором принимали участие 400 педагогов учреждений общего среднего образования Могилевской области, из которых 82 человека являлись участниками инновационного проекта Министерства образования Республики Беларусь “Внедрение модели формирования методологической культуры учащихся в образовательном процессе”, важнейшим педагогическим условием реализации которого выступила методологическая культура педагогов–инноваторов.

Для обоснования эффективности разработанной нами технологии и ее ресурсного обеспечения осуществлен анализ данных педагогического эксперимента

с помощью логистической регрессии. Логистическая регрессия (Logit-модель) позволяет оценить взаимосвязь между независимой переменной x и вероятностью бинарного исхода с помощью так называемой логистической функции:

$$P(y | x_1 \dots x_k) = \frac{1}{1 + e^{-(b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_k x_k)}}$$

где $P(y | x_1 \dots x_k)$ показывает условную вероятность бинарного результата (y) в зависимости от значения признаков объясняющих переменных.

В нашем случае бинарный результат – принадлежность педагогов к основной или инновационной группе. В качестве независимых факторов нашего исследования выступили средние значения компонентов в составе методологической культуры педагога: аксиологического, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного. Для статистического анализа использовался пакет STATISTICA 7.0. Необходимо отметить, что с помощью Logit-модели можно оценить влияние всех независимых факторов не по отдельности, а в их совокупности, а также выделить наиболее значимые факторы.

Нами была проведена статистическая обработка и анализ данных педагогического эксперимента, которые показали, что все компоненты в составе методологической культуры педагога и их операционализованные показатели статистически значимо отличаются в выделенных группах респондентов. С помощью уравнения логистической регрессии нам было важно выделить наиболее значимые различия в основной и инновационной группе педагогов.

На первом этапе было построено уравнение со всеми четырьмя компонентами в составе методологической культуры педагога в качестве независимых переменных. Коэффициенты регрессии и их статистическая значимость приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Параметры уравнения логистической регрессии для компонентов методологической культуры

Фактор		Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Константа		-19,6	0,0007
Аксиологический компонент	x_1	-0,92	0,18
Когнитивный компонент	x_2	3,45	0,0001*
Операционально-деятельностный компонент	x_3	3,85	0,0001*
Рефлексивный компонент	x_4	-1,01	0,158

*– статистическая значимость $p < 0,05$

Уравнение регрессии статистически значимо ($\chi^2 = 232,39$, $p < 0,0001$), но среди выделенных и исследуемых компонентов в составе методологической культуры значимыми оказались только когнитивный и операционный компоненты. В связи с вышеуказанным нам было важно улучшить полученную модель, воспользовавшись пошаговым включением и исключением переменных для того, чтобы получить уравнение статистически достоверное с максималь-

ным количеством значимых факторов. Методом пошагового исключения получили уравнение, в котором остались только два значимых фактора (таблица 2).

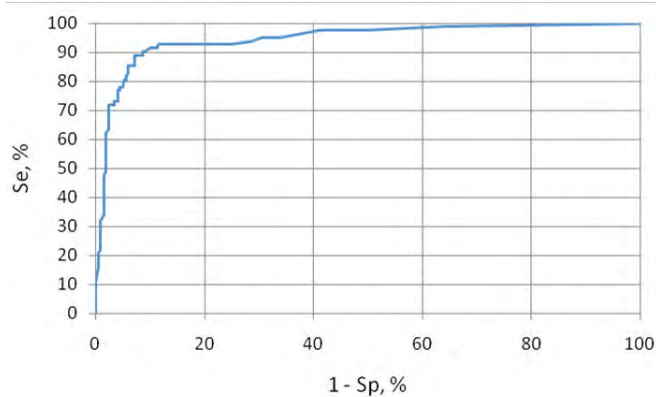
Таблица 2 – Параметры уравнения логистической регрессии после пошагового исключения факторов

Фактор		Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Константа		-21,5	0,0002
Когнитивный компонент	x_2	2,57	0,0011*
Операционально-деятельностный компонент	x_3	3,01	0,00001*

* – статистическая значимость $p < 0,05$

Данные таблицы свидетельствуют о том, что уравнение регрессии в целом статистически значимо ($\chi^2 = 227,3$, $p < 0,0001$), таким образом, можно говорить, что когнитивный и операционально-деятельностный компоненты методологической культуры являются наиболее значимыми в различиях между основной и инновационной группами педагогов, участвующих в педагогическом эксперименте.

Используя полученную модель, нами был осуществлен расчет вероятности отнесения респондента в ту или иную группу. “Критические” значения этого отнесения определялись с помощью, так называемой ROC-кривой [3]. ROC-кривая показывает зависимость количества верно классифицированных положительных примеров от количества неверно классифицированных отрицательных примеров. При этом предполагается, что у классификатора имеется некоторый параметр, варьируя который, мы будем получать то или иное разбиение на два класса (в нашем примере это 1 – принадлежность к инновационной группе, 0 – к основной). Этот параметр часто называют порогом, или точкой отсечения (cut-off value). По модели рассчитываются такие параметры качества, как чувствительность и специфичность. Чувствительность (Se) показывает долю истинно положительных случаев, правильно идентифицированных моделью (*100%), а специфичность (Sp) показывает долю истинно отрицательных случаев, правильно идентифицированных моделью (*100%) (рисунок).



ROC-кривая для Logit-модели с двумя независимыми факторами

Качество построенной модели оценивается с помощью показателя AUC (Area Under Curve) – площадь под ROC-кривой. В нашем случае получено значение $AUC = 0,945$, что позволяет сделать вывод о том, что наша модель обладает высокой прогностической силой, а интервал AUC в диапазоне $0,9 - 1$ свидетельствует об отличном качестве полученной модели. Для идеального классификатора график ROC-кривой проходит через верхний левый угол, где доля истинно положительных случаев составляет 100% или 1.0 (идеальная чувствительность), а доля ложно положительных примеров равна нулю ($AUC = 1,0$). Таким образом, чем ближе кривая к верхнему левому углу, тем выше предсказательная способность модели и наоборот, чем меньше изгиб кривой и чем ближе она расположена к диагональной прямой, тем менее эффективна модель. Идеальная модель обладает 100% чувствительностью и специфичностью. Однако на практике добиться этого невозможно, более того, невозможно одновременно повысить и чувствительность, и специфичность модели. Компромисс находится с помощью порога отсечения, так как пороговое значение влияет на соотношение Se и Sp [3]. Порог отсечения нужен для того, чтобы применять модель на практике: относить новые примеры к одному из двух классов в процессе обоснования эффективности экспериментальной работы.

Существует два наиболее широко применяемых метода для расчета порога отсечения. Первый метод основывается на достижении минимума величины ($Se-Sp$), для реализации второго метода достигается максимум величины ($Se+Sp$). Выбор того или иного оптимального порога отсечения (а также любого другого желаемого порога) производится на основе требований, предъявляемых исследователем к прогностическим характеристикам модели. Полученные результаты для нашей логистической модели представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты расчета порога отсечения двумя методами

Параметр	Значение
метод 1	
Оптимальный порог отсечения	0,23
Чувствительность, Se %	90,24
Специфичность, Sp %	90,88
метод 2	
Оптимальный порог отсечения	0,29
Чувствительность, Se %	89,024
Специфичность, Sp %	92,76

Таким образом, при получении теоретического значения $y > 0,23$ у того или иного респондента его следует отнести к категории 1, то есть к инновационной группе. Оба способа дают приблизительно одинаково высокие уровни чувствительности и специфичности и близкие пороги отсечения, то есть еще раз можно констатировать тот факт, что полученная модель имеет высокую прогностическую точность.

Кроме того, мы проанализировали каждый компонент в составе методологической культуры педагога, для выявления наиболее значимых отличий в исследуемых характеристиках. Анализ данных, связанных с аксиологическим компонентом в со-

стае методологической культуры педагога позволяет отметить явное противоречие между самооценкой уровня развития его составляющих и развитием таких главных показателей аксиологического блока, как способность декларировать ценностные основания педагогической деятельности, потребность в культурном преобразовании педагогической деятельности, потребность в осмыслении и преодолении противоречий педагогической деятельности. Наибольшие значения получили такие качества педагога, которые связаны с ценностью самореализации, а те качества, которые раскрывают ценности критериально организованной деятельности и рефлексивного образования, получили меньшие значения. Данные выводы также были подтверждены в процессе регрессионного анализа (таблица 4).

Таблица 4 – Параметры уравнения логистической регрессии показателей аксиологического компонента

Фактор		Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Константа		-15,00	0.00001
Ценность самореализации	x_1	-0,353	0,448
Ценность критериально организованной деятельности	x_2	1,497	0,00037*
Ценность рефлексивного образования и самообразования	x_3	2,266	0.00001*

*– статистическая значимость $p < 0,05$

Уравнение регрессии в целом статистически значимо ($\chi^2 = 114,3$, $p < 0,0001$), статистически значимы только две группы ценностей в составе аксиологического компонента методологической культуры из трех.

Анализ данных, связанных с когнитивным компонентом в составе методологической культуры педагога позволяет констатировать тот факт, что результаты самооценки его составляющих оказались ниже, чем аксиологического компонента. Результаты самооценки свидетельствуют о том, что педагоги испытывают затруднение с пониманием “деятельностной” действительности педагогического процесса, 52,3% педагогов осознают значение позиций в деятельности, но сомневаются, что могут их реализовать, а 11,3% педагогов испытывают затруднение в понимании таких позиций, понимают, что владеют такими важнейшими характеристиками методологического стиля педагогического мышления, как техника мышления, на невысоком уровне. Данные выводы были подтверждены результатами регрессионного анализа (таблица 5).

Таблица 5 – Параметры уравнения логистической регрессии показателей когнитивного компонента

Фактор		Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Константа		-23,7	0,0001
Диагностико-исследовательская позиция педагога	x_1	2,01	0,00033*
Проектно-программная позиция	x_2	-0,199	0,61574
Конструкторская позиция	x_3	0,770	0,07645

Окончание таблицы 5

Фактор		Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Оргуправленческая позиция	x_4	-0,183	0,71349
Экспертная позиция	x_5	3,82	0,0000011*

*– статистическая значимость $p < 0,05$

Уравнение регрессии в целом статистически значимо ($\chi^2 = 232,3, p < 0,0001$).

Результаты исследования операционально-деятельностного компонента свидетельствуют о том, что методологические способности педагога, в основе которых лежат обоснованные нами способы реализации процессов, конституирующих методологическую культуру, развиты на низком или критическом уровнях. Результаты регрессионного анализа подтвердили данный вывод (таблица 6).

Таблица 6 – Параметры уравнения логистической регрессии показателей операционально-деятельностного компонента

Фактор		Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Константа		-18,60	0,00001
Исследование	x_1	0,054	0,911
Проектирование	x_2	2,50	0,000005*
Конструирование	x_3	0,945	0,129
Организация, руководство, управление	x_4	1,135	0,028*
Экспертиза	x_5	0,149	0,74

*– статистическая значимость $p < 0,05$

Уравнение регрессии в целом статистически значимо ($\chi^2 = 230,04 p < 0,0001$).

Анализ самооценки педагогами рефлексивного компонента в составе методологической культуры основывался на результатах оценки действий педагога, определяющих специфику обоснованных нами на этапе теоретического моделирования трех типов рефлексии (проспективного, актуального и ретроспективного) в зависимости от ее места в функциональной системе педагогической деятельности. Полученное уравнение логистической регрессии показало, что статистически значимы различия всех трех типов рефлексии в составе рефлексивного компонента методологической культуры педагога (таблица 7).

Таблица 7 – Параметры уравнения логистической регрессии показателей рефлексивного компонента

Фактор	Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Константа	-14,93307	0,00001

Окончание таблицы 7

Фактор		Коэффициент регрессии b	Уровень значимости p
Рефлексия проспективного типа	x_1	1,072	0,0042*
Рефлексия актуального типа	x_2	1,357	0,00025*
Рефлексия ретроспективного типа	x_3	1,123	0,016*

*– статистическая значимость $p < 0,05$ Уравнение регрессии также статистически значимо ($\chi^2 = 140,62$ $p < 0,0001$).

Заключение

Таким образом, с помощью регрессионного анализа мы доказали эффективность экспериментальной работы, которая заключалась в реализации авторской технологии рефлексивно-деятельностного трансфера инновационных образцов педагогической деятельности и ее ресурсного обеспечения в процессе научного консультирования инновационного проекта “Внедрение модели формирования методологических способностей учащихся в образовательном процессе”. Наиболее выраженные изменения педагогического мышления и деятельности произошли у педагогов-участников инновационной деятельности, которые отражают содержание когнитивного и операционально-деятельностного компонентов методологической культуры.

Кроме того, использование логистической регрессии в качестве метода бинарной классификации позволило качественно оценить те системные различия, которые существуют внутри содержательных характеристик, описывающих сущность каждого компонента в составе методологической культуры педагога для дальнейшей работы в области повышения уровня педагогической квалификации работников образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Снопкова, Е. И.** Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.
2. **Снопкова, Е. И.** Технология развития методологической культуры педагога в процессе инновационной деятельности / Е. И. Снопкова // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы VIII Междунар. науч. конф., 8–9 ноября 2018 г. / отв. ред. доц. М. И. Морозова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 25–30.
3. **Паклин, Н.** Логистическая регрессия и ROC-анализ – математический аппарат / Н. Паклин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.basegroup.ru/library/analysis/regression/logistic/>. – Дата доступа: 30.04.2019.

Поступила в редакцию 03.06.2019 г.

Контакты: snopkova@msu.by (Снопкова Елена Ивановна)

Snopkova E., Chegerova T. APPLYING LOGISTIC REGRESSION IN PEDAGOGIC RESEARCH (the analysis of the role of innovative activities in the development of teacher's methodological culture).

The article substantiates the importance of teacher's participation in innovative projects of the Ministry of Education of the Republic of Belarus as a factor of systemic changes in their teaching activities. The basis of such changes is a specially organized work with teacher's methodological abilities, the development of which is initiated by mastering the system of professional competencies associated with the implementation of a set of type-specific positions accompanying innovative practice. The use of the logistic regression method (Logit-model) is demonstrated to prove the influence of innovation on raising the level of teacher's methodological culture.

Keywords: teacher's methodological culture, innovation, Logit-model, regression analysis.

УДК 378.14

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Старовойтова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье выделены наиболее характерные особенности организации учебной деятельности студентов в учреждениях высшего образования, определены методы обучения, с помощью которых можно формировать универсальные компетенции. Приведены конкретные примеры самостоятельных заданий студентов на аудиторных и внеаудиторных занятиях по дисциплине “Педагогика”.

Ключевые слова: учебная деятельность, структура, мотивы, самостоятельная работа, виды самостоятельных заданий, рефлексивное управление, студент.

Введение

Проблема эффективности учебной деятельности студентов в учреждениях высшего образования как процесса, направленного на формирование профессиональных компетенций, приобретает особую актуальность в связи с многократным ростом “производства” информации. Поэтому важно не столько обеспечить студента необходимыми и при этом конкретными профессиональными знаниями и умениями, сколько сформировать способность организовывать свою учебную деятельность и эффективно ею управлять.

Под учебной деятельностью понимается деятельность по самоизменению. Ее продуктом выступают те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. В этом, по мнению психолога В.В. Давыдова, заключается основная особенность учебной деятельности. Студент может занимать позицию обучаемого или обучающегося. В первом случае он является объектом учебной деятельности, а во втором – ее субъектом. Основными качествами субъекта деятельности являются сознательность, самостоятельность, ответственность и инициативность.

Учебная деятельность включает в себя не только познавательную деятельность, которую студенты выполняют во время лекции, семинарских и практических занятиях, но и ту самостоятельную работу, которую они осуществляют в часы, когда нет аудиторных занятий.

Как показывают наши наблюдения, переход вчерашнего школьника от классно-урочной системы обучения к преимущественно самостоятельным занятиям нередко сопровождается серьезными осложнениями. Анализ психолого-педагогической литературы и многолетний опыт преподавания педагогических дисциплин в вузе позволяют выделить наиболее характерные особенности организации учебной деятельности студентов и определить методы обучения, с помощью которых можно формировать универсальные компетенции. Некоторые особенности организации самостоятельной работы студентов на практических занятиях по педаго-

гике отражены в наших публикациях [1; 2; 3] и в виртуальном образовательном портале MOODLE.

Основная часть

Структура учебной деятельности состоит из таких компонентов, как мотивация, учебные задачи, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценка, включающая самооценку [4]. Для ее эффективности важным является не только совокупность компонентов, но и наличие смысловых связей между ними. Практически вся учебная деятельность представлена как система учебных задач. Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают реализацию определенных учебных действий. Учебная деятельность студента ориентирована на изменения, на его профессиональное развитие. Поэтому ему необходимо иметь четкие представления о сути учебной задачи, ее структуре, средствах, способах и вариантах решения. У современных студентов есть желание знать, уметь, быть интеллектуальной личностью и хорошим специалистом. Но, к сожалению, сам процесс учебы не всегда доставляет удовольствие или удовлетворение по разным объективным и субъективным причинам. Учитывая данное обстоятельство, преподаватель должен стимулировать интерес к учебе.

Стимулирование интереса к учебе начинается, несомненно, с лекции. Традиционные формы организации лекционных занятий вырабатывались веками и не перестают быть актуальными, но гораздо важнее обновлять и совершенствовать содержание учебного процесса. Как известно, заинтересовать может только логичное, ясное и доступное (но не упрощенное!). Именно этим должен руководствоваться преподаватель при выборе учебного материала, разумеется, в рамках учебной программы дисциплины.

Педагогическая наука должна быть интересной студенту любого уровня и с разными способностями. Для этого необходимо иллюстрировать любое научное положение фактами, известными и понятными всем. Это, как показывают наши наблюдения, дает прекрасные результаты: студенты учатся самостоятельно обобщать, делать свои выводы и даже “открытия”. Таким образом, происходит осознание учебного процесса и удовлетворение им.

Отбор иллюстративного материала – очень важный момент в работе преподавателя. Только новое, современное или классическое, общеизвестное, но обязательно в сравнении с современным, активизирует познавательную деятельность студентов и вызывает интерес к изучаемым темам.

Хорошо себя зарекомендовал такой вид лекции, как лекция-дискурс. Ее особенность состоит в том, что на протяжении всего занятия поддерживается состояние включенности студентов в процесс обсуждения: обсуждение в открытой форме – за счет вопросов по каждому из пунктов лекции, внутреннего (скрытого) обсуждения – на основе постановки преподавателем риторических вопросов по ходу чтения лекции, на которые отвечает сам лектор, но с их помощью стимулирует обучающихся к активному усвоению знаний. Установлено, что данный вид лекции достигает эффекта при условии ее необходимого учебно-методического обеспечения, предполагающего варианты текстов лекций, вопросы для обсуждения, задания для самостоятельной работы. Это, безусловно, позволяет на оптимальном уровне реализовать алгоритм управления и функционирования технологической составляющей процесса обучения.

При изучении отдельных тем по педагогике (например, темы “Методы, примеры, средства воспитания и самовоспитания”, “Воспитание в семье, школе и социуме”) предлагаем студентам самостоятельно ознакомиться с содержанием отдельных вопросов на основе представленного текста (бумажный и электронный варианты), после чего организуем обсуждение.

Как показывает практика, лекции, которые непосредственно связаны с научно-исследовательской деятельностью самого преподавателя, вызывают у студентов наибольший интерес. Так, исследуя особенности преемственности дошкольного и начального образования, мы используем данные эксперимента, проводимого в дошкольных учреждениях и начальных классах общеобразовательных школ г. Могилева. Студенты убеждаются в важности теоретических знаний, необходимости их применения и проявляют интерес к исследовательской деятельности.

Преподаватель ни на минуту не может терять контакт с аудиторией, который осуществляется по-разному: визуальный (я вижу глаза студентов, как они воспринимают сказанное, как слушают и записывают); вопросно-ответный (преподаватель стимулирует внимание, задавая вопросы, на которые может ответить один из студентов или прозвучит единодушный коллективный ответ, но и студенты могут спросить или переспросить, чтобы лучше понять материал или соотнести его со своими знаниями); использование побуждающих факторов (логическая, обусловленная ситуаций педагогическая задача).

С учетом специфики аудитории и будущей профессии преподаватель выбирает различные методы и приемы, стимулирующие интерес студентов к содержанию лекции. Это могут быть блестящие афоризмы, мудрые пословицы, яркие факты из биографии выдающихся педагогов, примеры из школьной практики и собственной профессиональной деятельности.

Учебная деятельность студента предполагает большую степень самостоятельности. Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, которое выражается в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельная работа студентов осуществляется в двух основных формах:

- собственно самостоятельная работа, организуемая самим студентом в рациональное с его точки зрения время, как правило, вне аудитории, мотивируемая собственными познавательными потребностями и контролируемая им самим;
- управляемая самостоятельная работа студентов как опосредованное управление со стороны преподавателя выполнения поставленного преподавателем учебного (исследовательского) задания.

Многочисленные исследования убедительно доказывают, что чем выше доля самостоятельного освоения учебного материала, тем легче осуществляется столь необходимый переход студентов от репродуктивно-воспроизводящего уровня обучения к творческому, эвристическому. Учебная деятельность способствует увеличению багажа знаний, умений и навыков, расширяет эрудицию студентов, развивает интеллектуальные, профессиональные и творческие способности.

Используя разнообразные задания, важно ориентироваться на те учебные действия, которыми студенты овладевают и в дальнейшем совершенствуют на аудиторных и внеаудиторных занятиях. В качестве примера приведем такие учебные действия, которые студенты обязательно выполняют при изучении всех разделов педагогики.

Типы заданий	Учебные действия
Репродуктивный	– назовите; – перечислите; – опишите; – дайте определение.
Понимание и закрепление освоенных знаний	– раскройте значение; – приведите пример; – переформулируйте собственными словами.
Самостоятельное применение знаний в конкретной ситуации	– покажите, каким образом...
Проведение анализа изучаемого материала	– изобразите схематически; – составьте логическую цепочку; – разделите основную и второстепенную тему.
Конструирование нового продукта	– составьте...; – предложите новый подход к решению проблемы.
Оценивание, определение достоверности материала	– обоснуйте свои выводы; – отметьте сильные/слабые стороны...

Практические занятия – один из видов учебной деятельности студентов, используемый для углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельной деятельности. Содержание занятий, технологии и методика их проведения, личность преподавателя, взаимоотношения в студенческой группе, достигнутые результаты, жизненные и профессиональные планы влияют на мотивацию учебной деятельности студентов. Творческие задания (подготовка эссе, компьютерных презентаций, решение педагогических задач, составление кроссвордов, тестовых заданий, проведение фрагментов занятий с использованием дидактической игры, методов и приемов технологии интерактивного обучения и развития критического мышления, составление коллажа и т. д.) предполагают студенту вкладывать в свою деятельность личный смысл и профессиональную позицию. Вариативные задания (по уровню сложности, характеру выполнения и пр.) дают возможность их выбора для студентов с учетом индивидуальных предпочтений, интересов и индивидуального стиля учебной деятельности.

Активно, интересно проходят занятия в нестандартной форме, а именно: “круглый стол”, “защита проектов”, “презентация журнальных статей по актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся”, “деловая игра”, “ролевая игра”. Разнообразие форм практических занятий с включением современных образовательных технологий повышает эффективность учебной деятельности студентов. Когда они поставлены в позицию исследователя и акцент обучения переносится на учебное практическое овладение методологией решения теоретических и практических задач, их будущей профессиональной деятельности, тогда действительно активизируются познавательные профессиональные мотивы.

Управление учебной деятельностью студентов в процессе профессиональной подготовки считается эффективным, если оно способствует повышению успешности обучения, которое включает повышение мотивации, активности, самостоятельности, успеваемости. По мнению Е.И. Мошниц, целенаправленное рефлексивное взаимодей-

стве преподавателя и студента является основой успешного управления учебной деятельности. Цель рефлексии – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности (ее смысл, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты) [5]. Без понимания способов своей деятельности, механизмов познания студенты не смогут присвоить те знания, которые они добыли. Специфика рефлексивного управления учебной деятельности состоит в том, что оно стимулирует собственную активность и самостоятельность студентов, влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает им субъективную позицию в ходе учебной деятельности.

Заключение

В процессе учебной деятельности студенты выполняют определенные учебные действия, овладевают способами их осуществления. Освоенные способы действия называются умениями. Так как все учебные действия связаны процессом решения учебных задач и образуют при этом единую систему, то устойчивая взаимосвязь существует и между умениями учебной деятельности, которые являются одновременно и результатом и средством ее осуществления.

Эффективность учебного процесса зависит от того, какие мотивы студентов являются смыслообразующими. Очевидно, ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с содержанием деятельности, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Их называют внутренними мотивами. Они проявляются в желании учиться с целью удовлетворения собственного любопытства, получения положительных эмоций от процесса приобретения новых знаний, в стремлении чувствовать себя компетентным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Старовойтова, Т. А.* Самообразование – важное условие профессионального становления будущего учителя начальных классов / Т. А. Старовойтова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методика. – 2016. – № 2(48). – С. 25–29.
2. *Старовойтова, Т. А.* Формирование учебной деятельности младших школьников : учебно-методические материалы / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 88 с.
3. *Старовойтова, Т. А.* Дидактика начальной школы : практикум / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. – 176 с.
4. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – Москва : Просвещение, 1972. – 240 с.
5. *Машбиц, Е. И.* Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев : Высшая школа, 1987. – 224 с.

Поступила в редакцию 04.06.2019 г.

Контакты: starovoitova_ta@msu.by (Старовойтова Татьяна Алексеевна)

Starovoitova T. MANAGING STUDENTS' ACTIVITIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.

The article highlights the most characteristic features of the organization of students' educational activities in institutions of higher education, the methods to form universal competence are defined. Specific examples of students' class and extracurricular self-study exercises in the course "Pedagogy" are provided.

Keywords: educational activity, structure, motives, independent work, types of tasks for self-study, reflexive management, student.

УДК 378.016:53

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ

Т. Ю. Герасимова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В. М. Кротов

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье описываются теоретические и практические положения организации управляемой самостоятельной работы студентов в процессе изучения методики преподавания физики в вузе, ориентированной на формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности.

Ключевые слова: учение, управляемая самостоятельная работа студентов, дидактические средства обучения, мониторинг учебного познания, этапы организации самостоятельной работы студентов, знания и умения студентов.

Введение

На рубеже XX–XXI вв. человечество перешло на новый этап своего развития: информатизация и компьютеризация проникли во все сферы человеческой деятельности, которые потребовали от людей новых навыков, знаний и мышления, призванных обеспечить адаптацию к условиям и реалиям компьютеризированного общества.

В условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов, переориентация процесса обучения с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов.

Основная часть

Учение, как основной вид деятельности студента, осуществляется через систематическую, управляемую преподавателем самостоятельную познавательную деятельность, которая становится доминирующей в современном обществе.

Самостоятельная работа в высшем учебном заведении может быть рассмотрена с двух точек зрения:

– это самостоятельная работа студентов (СРС), которая организуется самим студентом по заданию преподавателя при подготовке к лекции, выполнении упражнений, решении задачи т. д. в наиболее удобное для него время, чаще всего вне аудитории, и контролируемая им самим на этом этапе;

© Герасимова Т. Ю., 2019

© Кротов В. М., 2019

– управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС), когда студент выполняет задание преподавателя в специально отведенное время на учебном занятии, при этом преподавателем осуществляется методическое руководство и контроль.

И в том и другом случае самостоятельная работа предполагает активные умственные действия студентов, связанные с поиском наиболее рациональных способов выполнения предложенных преподавателем заданий, с анализом результатов работы, обязательным контролем выполнения этих заданий со стороны преподавателя.

На современном этапе организации учебного процесса предлагается частичная замена аудиторных занятий на УСРС.

Для того чтобы управляемая самостоятельная работа студентов была эффективной, следует придерживаться ряда условий [1]:

- уяснение студентами цели и задач самостоятельной работы;
- освоение студентами ориентировочной основы познавательной деятельности, обеспечивающей достижение студентами учебных цели и задач;
- определение системы управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов;
- обеспечение студентов дидактическими средствами, необходимыми для выполнения ими самостоятельной работы;
- разработка средств мониторинга хода учебного познания студентами;
- наличие критериев оценки результатов управляемой самостоятельной работы студентов;
- правильное сочетание объема аудиторной и управляемой самостоятельной работы.

Задачи управляемой самостоятельной работы студентов следует формулировать диагностично – через глаголы: студент помнит, понимает и умеет. При изучении методики преподавания физики формулировки познавательных задач могут быть следующими [2, с. 4–5].

Студенты помнят:

- содержание научно-методических понятий;
- виды структурных элементов учебных физических знаний;
- содержание структурных элементов физических знаний;
- структуру личности учащихся;
- содержание основных этапов познавательной деятельности учащихся при изучении физики;
- цели и задачи современного образования в области физики, структуру и содержание учебной программы;
- цели развития и воспитания учащихся на основе содержания курса физики;
- определение уровней усвоения учащимися структурных элементов физических знаний;
- дидактические возможности современных методов, приемов, средств и технологий обучения учащихся физике;
- принципы научной организации труда преподавателя физики;
- теоретические основы организации внеурочной и внеклассной работы по физике;
- психологические, педагогические и методологические основы обучения физике в учреждениях общего среднего образования;

- методику формирования основных понятий;
- методические особенности изучения основных вопросов курса физики в учреждениях общего среднего образования;
- классификацию учебного физического эксперимента;
- методы, способы и приемы обучения решению физических задач;
- основные этапы мониторинга качества обучения.

Студенты понимают:

- методологию и мировоззренческий потенциал физической науки, ее философские и методологические основы и проблемы;
- отличие экспериментальных и теоретических методов научного и учебного физического исследования;
- потенциалы физической науки;
- основные тенденции развития образования в мире и Республике Беларусь;
- роль и значение современных методов, приемов, средств и технологий обучения учащихся физике;
- основные идеи структурирования учебных физических знаний;
- основные принципы определения содержания обучения физике;
- принцип действия технических средств обучения;
- содержание основных понятий и законов курса физики;
- возможности применяемых в педагогике диагностических материалов;
- значение и место учебного физического эксперимента в системе дидактических средств обучения физике;
- дидактические условия эффективного обучения решению физических задач;
- условия исследования эффективности процесса обучения физике;
- возможности и особенности приемов повышения наглядности обучения физике;
- структуру и возможности учебных пособий и дидактических материалов, применяемых для организации учебного процесса.

Студенты умеют:

- применять методы научно-методологического и методического анализа содержания и структуры учебной литературы по физике;
- осуществлять поиск и дидактическую адаптацию научной информации применительно к учебному процессу по физике;
- выбирать систему методов и форм обучения в соответствии с целями, содержанием учебного материала по физике и условиями обучения учащихся; использовать новые методы и формы обучения;
- планировать и проводить учебные занятия по физике;
- развивать интерес к изучению физики и стимулировать познавательную деятельность учащихся;
- управлять индивидуальной, групповой, коллективной, эвристической и исследовательской деятельностью учащихся при решении учебных проблем обучения физике;
- конструировать систему познавательных задач;
- осуществлять диагностику, коррекцию и контроль уровня фактических, операционных, концептуальных, контекстных и личностных знаний и умений учащихся по физике;

- планировать и организовывать самостоятельную, внеурочную и внеклассную работу по физике;
- анализировать, обобщать и использовать в профессиональной деятельности инновационные педагогические и информационные технологии обучения физике в учреждениях общего среднего образования;
- составлять необходимый диагностический материал;
- грамотно проводить учебный демонстрационный эксперимент по всем темам школьного курса физики в соответствии с основными психолого-педагогическими требованиями.

Алгоритм воссоздания знаний и умений по методике преподавания физики приводится в рабочих тетрадях по этой дисциплине [3; 4].

При использовании самостоятельной работы студентов во время учебных занятий необходимо продумать вопросы мотивации деятельности студентов по выполнению определенных видов работы, процессуального и технологического обеспечения учебного процесса, который бы учитывал индивидуальные особенности, способности и склонности студентов.

При проведении управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС) во время учебных занятий и вне их, необходимо осуществить следующие этапы.

Подготовительный этап. На этом этапе преподаватель, составляя учебную рабочую программу, выделяет темы для УСРС, составляет задания, использует учебно-методические материалы из разработанного УМК (учебно-методический комплекс).

Организационный этап. Прежде чем начать выполнять какую-либо деятельность, необходимо осуществить инструктаж по ее выполнению, поэтому на этом этапе преподаватель выделяет групповые и индивидуальные задания для студентов, формулирует цели этой работы, доводит до сведения студентов сроки и формы отчетности по выданным заданиям, график консультаций.

Мотивационно-деятельностный этап. Этот этап предполагает реализацию программы УСРС, осуществление положительной мотивации индивидуальной и групповой деятельности, проведение консультаций, рефлексии работы студентов – способности студента проводить самоанализ, осознавать собственную деятельность и результат, который был получен в процессе выполненной деятельности.

Контрольно-оценочный этап. В процессе выполнения программы УСРС проводятся контрольные работы, зачеты, экзамен, выполнение индивидуальных заданий, т. е. осуществляется диагностика деятельности студентов, которая позволяет определить эффективность разработанной программы, используемых видов, методов и приемов работы, сформулировать выводы о направлениях оптимизации самостоятельной работы студентов.

Процесс формирования новых знаний включает в себя три взаимосвязанных этапа. На первом этапе происходит восприятие, осмысление и запоминание изучаемого материала. На втором этапе осуществляется выработка умений и навыков по применению этих знаний на практике. Третий этап связан с дальнейшим повторением и углублением знаний по изучаемому материалу, их закреплением и совершенствованием практических умений и навыков. Данный процесс формирования новых знаний может быть представлен в виде следующей схемы [1, с. 30] (рисунок 1).



Рисунок 1 – Схема формирования новых знаний в процессе самостоятельной работы

В теории социального управления одним из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле, рассматривается мониторинг. Образовательный мониторинг представляет собой систему организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о ходе процесса познания.

Схему мониторинга можно представить в следующем виде (рисунок 2).

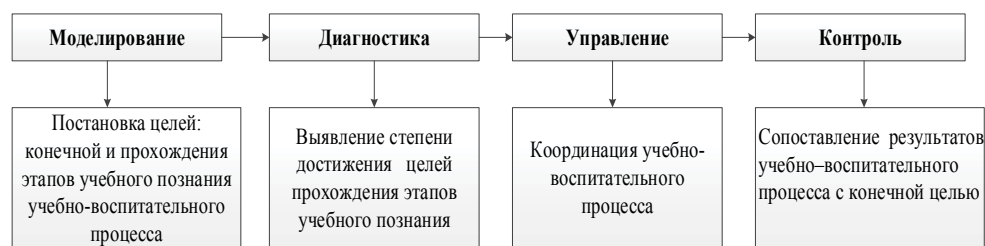


Рисунок 2 – Схема мониторинга

Для обеспечения эффективности мониторинга вводится ряд требований: полнота, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга [5].

Мониторинг познавательной деятельности студентов сводится к диагностике успешности прохождения ими выделенных этапов учебного познания и коррекции этой деятельности. В качестве средств диагностики целесообразно использовать дидактические тесты (тесты успешности или тесты для измерения достижений) [6].

Организация самостоятельной работы студентов при проведении занятий по методике преподавания физики предполагает разработку технологии ее проведения и наличие соответствующих условий:

- учебно-методическое обеспечение СРС (учебная, методическая, справочная и научная литература, электронные учебно-методические комплексы);
- материально-техническое обеспечение (наличие компьютера, ЭУМК);

- наличие методических пособий и рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов, индивидуализация заданий по СРС;
- обеспечение систематического и качественного контроля, оценки результативности СРС.

Для успешного выполнения студентами управляемой самостоятельной работы по методике преподавания физики создана система дидактических средств:

- электронный курс лекций по общим и частным вопросам методики преподавания физики;
- учебные пособия по частным вопросам методики преподавания физики с грифом УМО высших учебных заведений Республики Беларусь [7; 8; 9; 10];
- рабочая тетрадь по методике преподавания физики для управления восприятием и осмыслением студентами предметных знаний [3];
- рабочая тетрадь по методике преподавания физики для управления применением студентами предметных знаний [4];
- методические материалы по организации мониторинга качества обучения физике [6].
- Методические материалы для самостоятельного освоения студентами методическими умениями [11].

Для оценки результатов управляемой самостоятельной работы студентов применяются критерии оценки знаний и умений обучаемых в высших учебных заведениях.

Для управляемой самостоятельной работы по методике преподавания физики имеет смысл выделять темы по частным вопросам методики преподавания, так как при этом имеется возможность выделить все этапы учебного познания и организовать его мониторинг.

Заключение

Организация управляемой самостоятельной работы студентов по методике преподавания физики, как показывают результаты курсовых и государственных экзаменов, позволила сформировать у выпускников профессиональные компетенции учителя физики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кротов, В. М.** Теория и практика организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении физики : монография / В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2011. – 286 с.
2. Типовая учебная программа по учебной дисциплине “Методика преподавания физики” для специальностей 1-02 05 02 “Физика и информатика”. Регистрационный № ТД–А 557/ тип. – Минск, 2014. – 19 с.
3. **Герасимова, Т. Ю.** Рабочая тетрадь по курсу “Методика преподавания физики” : в 2 ч. / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов, Е. Н. Пархоменко. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – Ч. 1. – 120 с.
4. **Герасимова, Т. Ю.** Рабочая тетрадь по курсу “Методика преподавания физики” : в 2 ч. / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – Ч. 2. – 124 с. : ил.
5. Мониторинг качества обучения физике : метод. рекомендации / сост. В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2007. – 116 с.
6. Контрольные задания по методике преподавания физики / авт.-сост.: Т. Ю. Герасимова, Е. А. Жилик, В. М. Кротов ; под ред. Т. Ю. Герасимовой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2007. – 72 с.

7. **Герасимова, Т. Ю.** Частные вопросы преподавания физики в средней школе: пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 02 “Физика”; 1-02 05 04 “Физика. Дополнительная специальность”: в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2012. – Ч. 1. – 276 с. : ил.
8. **Герасимова, Т. Ю.** Частные вопросы преподавания физики в средней школе: пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 02 “Физика”; 1-02 05 04 “Физика. Дополнительная специальность”: в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. – Ч. 2. – 246 с. : ил.
9. **Герасимова, Т. Ю.** Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по группе специальностей 02 05 “Преподавание физико-математических дисциплин профиля А – Педагогика” : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Ч. 3. – 272 с. : ил.
10. **Кротов, В. М.** Научные основы содержания школьного курса физики : пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальности 1-02 05 04 “Физика. Дополнительная специальность” / В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. – 124 с.
11. Современные образовательные технологии при обучении физике / авт.-сост.: Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов / под общ. ред. Т. Ю. Герасимовой. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2007. – 116 с.

Поступила в редакцию 03.01.2019 г.

Контакты: gerasimova@msu.by (Герасимова Татьяна Юрьевна)

krotov@msu.by (Кротов Виктор Михайлович)

Gerasimova T., Krotov V. MANAGING STUDENTS’ SELF-GUIDED WORK IN THE COURSE “METHODS OF TEACHING PHYSICS”.

The article displays theoretical and practical regulations how to manage students’ self-guided work while they study methods of teaching Physics in order to shape their professional competence.

Keywords: education, self-guided study, didactic means, cognition monitoring, stages of self-guided work, students’ knowledge and skills.

УДК 37:025.7

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Е. Н. Пархоменко

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье определена основная идея деятельностного формирования логического мышления учащихся, рассмотрена возможность ее реализации в учебном процессе. Представлены примеры разработок уроков, иллюстрирующих практическое применение заявленной идеи.

Ключевые слова: логическое мышление, логические умения, образовательная технология, основания и условия интеграции, индивидуализированная и совместно-рефлексивная учебная деятельность.

Введение

В условиях современной системы образования проблема развития логического мышления учащихся приобретает особую актуальность. Именно логическое мышление как личностное качество человека наиболее ярко проявляется в обнаружении и преодолении противоречий, возникающих затруднений в самостоятельной трудовой деятельности. Целенаправленное обучение способствует развитию логического мышления [1]. Особое значение при этом имеет его характер. Так как логическое мышление представляет собой осознанную, развернутую во времени системную, творческую, сочетающую продуктивные и репродуктивные действия деятельность [2; 3], то обучение должно носить деятельностный характер.

Образовательные технологии обладают наиболее эффективными средствами организации деятельности. Однако выбор эффективных технологий для формирования логического мышления часто затрудняется по причине их многообразия, а в условиях повышения эффективности образовательного процесса учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных образовательных технологий, не тратить время на открытие уже известного. Кроме того, не каждая образовательная технология, даже если она и создает условия для личностного развития учащегося, гарантирует формирование тех глубинных когнитивных механизмов, без которых невозможно прогрессирующее развитие логического мышления (речь идет о диапазонах изменения логического мышления и долгосрочности эффекта различных специализированных форм обучения) [4]. В этом случае их интеграция для качественного изменения форм и методов обучения предполагает формирование у учащихся логического мышления. Но из-за различия в структуре образовательных технологий (концептуальных основ, содержания, процедур [5]) у учителей возникают сложности в осуществлении обоснованной их интеграции

и получении качественно нового образовательного продукта, а не использовании наиболее привлекательных элементов технологий.

Так как основной идеей формирования логического мышления учащихся выступает организация универсальной, предметной, осознанной деятельности, осуществляемой на основе интеграции образовательных технологий, поэтому цель данной статьи – описать их выбор и интеграцию, проиллюстрировав примерами практического применения на конкретных уроках.

Основная часть

В зависимости от целевых установок образовательные технологии можно разделить на предметно- и личностно ориентированные. Принципиальное отличие этих технологий в характеристиках процесса обучения. Для предметно-ориентированных технологий – это эффективность обучения, конкретизация учебных целей, критерии усвоения (эталонные результаты), корректирующая обратная связь, формирующая и суммирующая оценка, предъявление информации и эталонов усвоения, обучающие процедуры, тестирование, критериальный контроль, полное усвоение знаний и умений. Для личностно ориентированных технологий – это решение проблем, учебное исследование, выдвижение и проверка гипотез, сбор данных, эксперимент, рефлексивное, критическое, творческое мышление, аргументация, принятие решений, моделирование, развитие восприимчивости, ролевое разыгрывание, поиск личностных смыслов. В процессе обучения эти группы технологий дополняют друг друга и могут выступать как ведущие, преобладающие стратегии, ориентирующие на наиболее значимые его стороны и цели. Но для формирования логического мышления необходимы возможности обеих групп, так как предметно-ориентированные образовательные технологии обеспечивают высокий уровень предметных знаний, умений, а личностно ориентированные образовательные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие учащегося как субъекта деятельности [4; 6; 7; 8].

Первым шагом в организации специальной деятельности по формированию логического мышления учащихся является выбор учителем образовательных технологий, которые позволят, несмотря на существующее их многообразие, остановиться на наиболее соответствующих поставленным целям и возрастным особенностям учащихся, а также будут способствовать реализации интеграции предметно и личностно ориентированных целевых установок. Осуществить выбор технологий можно с помощью следующих критериев:

- предмет целевой ориентации (предметно или личностно ориентированные);
- цель и результаты обучения (получение учащимися индивидуально-значимого продукта, который отражает повышение уровня сформированности логического мышления и личностный рост);
- направленность на интеллектуальную сферу индивида (опора на личностный опыт, что включает: ученическое целеполагание, учет имеющихся у конкретного учащегося знаний и представлений, логических умений, возрастных особенностей, рефлексивность);
- тактика взаимодействия субъектов деятельности (в виде совместно-рефлексивной и индивидуализированной форм организации);

– особенности реализации возможностей образовательных технологий для формирования логического мышления в учебном процессе:

а) на основе совместно-рефлексивной формы учебного взаимодействия: осуществление единства речевой и мыслительной деятельности, реализация предметно-содержательного распределения деятельности, ролевых позиций, навыков оценки и рефлексии результатов собственной деятельности и деятельности других учащихся;

б) на основе индивидуализированной формы учебного взаимодействия: выбор для учащихся объектов изучения и уровней усвоения в рамках изучаемого предмета (темы), темпа учения, способа получения знаний, форм контроля и оценки результатов.

Особую роль здесь играет тактика взаимодействия субъектов деятельности. Предметно- и личностно ориентированные технологии должны предполагать возможность организации совместно-рефлексивного или индивидуализированного учебного взаимодействия. При совместно-рефлексивной деятельности учителя и учащихся и самих учащихся основная роль их организованного сотрудничества состоит в стимулировании возникновения у учащихся учебно-познавательного действия. Задания же предлагаются одинаковые для всех форм взаимодействия. Учебная деятельность основывается на механизме содержательного обобщения и организации разных видов сотрудничества учителя и учащихся, учащихся между собой. Психологический смысл организации учителем совместно-рефлексивной формы взаимодействия учащихся заключается как и при индивидуализированной в представлении содержания исследуемого объекта в схеме системы операций, но здесь они распределяются между участниками, а их связи – между собой (предметно-содержательное распределение). Эти связанные операции должны соотноситься с изменяющимися свойствами объекта, что обеспечивает учащимся предметное взаимодействие и целостность их совместной деятельности. В процессе переходов от предметного плана деятельности к общей схеме организации операций учащиеся ищут способ решения конкретной задачи, постоянно обращаясь к рефлексивному анализу оснований своей совместной работы. Это, в свою очередь, позволяет перераспределить операции между участниками и построить новую, более адекватную схему действия. В таких ситуациях, побуждающих учащихся к содержательному анализу предметных условий выполняемого действия, раскрывается соответствие между содержательным свойством исследуемого объекта и общим принципом его построения, что делает новое совместное действие учебно-познавательным, а решаемую задачу – учебной.

Методически совместно-рефлексивное учебное действие строится в малых группах учащихся с разработкой как предметно-содержательного распределения материала и операций, так и ритуалов, навыков и этикета кооперации учащихся. Совместная учебная деятельность на занятии может иметь разнообразные организационные формы: дискуссии, дидактические игры, лабораторные и практические работы.

Для формирования логического мышления важно, чтобы учащиеся были инициативны во взаимодействии, а не имитировали активность и не подражали действиям друг друга. Усилия педагога направлены на обозначение разных позиций учащихся, выявленных в ходе учебного сотрудничества, и координацию этих позиций через анализ их исходных оснований. В ходе дискуссии каждый учащийся

выстраивает свою предметную схему (то есть обозначает позицию в отношении к исследуемому объекту), а после этого учащиеся совместными усилиями пытаются построить общую предметную схему, одинаковую для всех участников. В этих условиях организация совместно-рефлексивной работы способствует выведению образовательного процесса на уровень простой и сложной кооперации, вследствие чего, с одной стороны, преодолевается ограниченность индивидуального интеллекта, а с другой – изменяется направленность индивидуальной работы, которая становится общественно направленной; предоставляет значительные резервы для формирования познавательной мотивации, способствующей повышению эффективности обучения, самооценки и развития личности учащегося в целом. При системной организации такой работы в образовательном процессе у учащихся происходит рост индивидуальной активности, возникают предпосылки для саморазвития.

При индивидуализированном взаимодействии учителя и учащегося дифференциация и индивидуализация обучения обеспечиваются организацией индивидуальной, большей частью самостоятельной работы учащегося в специально созданной обстановке. Она включает преимущественно самостоятельное изучение материала небольшими дробными порциями, контроль со стороны учителя за индивидуальным темпом продвижения учащегося в его работе, средства самоконтроля, планирования учащимся своего учебного времени и выполнения индивидуальных заданий.

Учащийся работает в условиях пошаговой регламентации своих действий при овладении учебным материалом. Он должен усвоить способ действия сначала по заданному образцу: формирование перцептивного образа, включение его в информационную модель; формирование оперативного образа (отражение объекта как предмета действия); выбор оптимального варианта действий в данных условиях; совершение моторных или речевых действий, текущий контроль их результативности, корректирование действий. Затем способ действия применяется в новых условиях. В результате формируются механизмы приобретения, организации и применения логических умений. Групповая фронтальная работа учащихся используется главным образом для повторения и закрепления материала.

Следующим шагом в реализации идеи деятельностного формирования логического мышления является решение проблемы единения разнородных взаимодействующих областей предметно- и личностно ориентированных технологий, то есть интеграция их концептуальных основ, содержательной и процессуальной составляющих. Интеграция расширяет их дидактические возможности, так как методические составляющие разных технологий могут быть совмещены и дополнены за счет разнообразия и вариативности других.

Реализация интеграции как принципа представляет собой взаимопроникновение личностной и предметно-ориентированной целевых установок (совокупность процессов, происходящих в сфере представления содержания учебного материала, в уровне и способах его усвоения и взаимодействия участников образовательного процесса). Как процесс интеграция образовательных технологий представляет собой активизацию связей взаимодействия, преобразования и управления посредством экстраполяции и унификации. В нем задействовано выявление системообразующего фактора интеграции, которым является логическое мышление учащегося как метапредметная деятельность. Механизм интеграции включает

выбор технологий с помощью обоснованных детерминант (согласование их концептуальных основ); реализацию целевых (сочетание предметной и личностной ориентации, основные идеи и принципы, позиция учащегося в образовательном процессе), дидактических (учет структуры личности; объем и характер содержания учебного плана, материала, программ; формы изложения) и функциональных (направленность технологии на определенную категорию учащихся, мотивационная характеристика, особенности применения методов обучения, организационные формы образовательного процесса, рефлексивное управление деятельностью) оснований интеграции (актуализация связей взаимодействия содержательных и процессуальных частей образовательных технологий); их рационализацию и оптимизацию (необходимые условия интеграции). Интеграция как результат этого процесса выступает в виде формы качественно нового продукта: интегрированные предметно- и личностно ориентированные образовательные технологии с совместно-рефлексивным или индивидуализированным учебным взаимодействием.

Основания интеграции следующие:

- 1) целевые (сочетание предметной и личностной ориентации, основные идеи и принципы, позиция учащегося в образовательном процессе);
- 2) дидактические (учет структуры личности; объем и характер содержания учебного плана, материала, программ; формы изложения);
- 3) функциональные (направленность технологии на определенную категорию учащихся, мотивационная характеристика, особенности применения методов обучения, организационные формы образовательного процесса (совместно-рефлексивная и индивидуализированная), рефлексивное управление деятельностью) [6; 9].

Реализация механизма интеграции учителем происходит следующим образом:

- определение единых целей выбранных и интегрируемых технологий (взаимодополнение предметно- и личностно ориентированных установок);
- реализация внутрисубъектных связей учебного курса;
- организация учебного процесса, сочетающего интерактивные, диалогические, проблемные, объяснительно-иллюстративные методы;
- активизация совместно-рефлексивной и индивидуализированной форм учебного взаимодействия;
- применение адекватных средств рефлексивного управления учебным процессом.

Необходимым условием интеграции образовательных технологий является рациональный подход к процессу целеполагания, конструирования основных этапов, согласования между собой целевого, дидактического и функционального компонентов технологии, то есть их рационализация. Не менее важным условием, обеспечивающим эффективность интеграции образовательных технологий, является процесс оптимизации, то есть достижение максимально возможных для каждого учащегося результатов учебно-познавательной деятельности в конкретных условиях процесса обучения при минимальных затратах времени, усилий и средств и отсутствии перегрузок.

На примере урока математики для учащихся разного возраста рассмотрим два варианта интеграции образовательных технологий и две формы организации учебного взаимодействия. Вариант А предусматривает интеграцию предметно- и личностно ориентированных образовательных технологий и реализует совмест-

но-рефлексивную форму учебного взаимодействия, а вариант Б – индивидуализированную форму. Интеграция образовательных технологий отражена в целях (предметно- и личностно ориентированных), содержании урока, его результатах (предметных, личностных, метапредметных).

На уроках использовались дидактические единицы учебного материала, ориентированные на формирование конкретного логического умения, которые можно назвать логико-дидактическими элементами обучения (ЛДЭ). Здесь необходимо пояснить, что показателями развития логического мышления могут служить полученные знания и сформированные умения: формально-логические (анализ и синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация) и диалектико-логические (выдвижение гипотезы, осуществление доказательства и опровержения, составление внутреннего плана действий). Успешность их формирования определяется целостностью представления педагога о той их совокупности, которой должны овладеть учащиеся [10]. Состав и содержание формируемых у учащихся логических умений для каждого года обучения позволит учителю разработать систему ЛДЭ (инструктивных, практических и диагностических), каждый из которых формирует определенное умение, а их совокупность – логическое мышление в целом.

Например, *логико-дидактический элемент обучения (практический): формирование умения составить внутренний план действий (6 класс).*

Цель: способствовать формированию умения составить внутренний план действий (диалектико-логическое умение). Тема: Решение задач с помощью пропорций. Составить задачу по одной из пропорций: 1) $2:3 = 4:6$; 2) $x:12 = 12:15$; 3) $9 : x = 12:16$.

Окончание ЛДЭ: рефлексивный анализ итогов выполнения задания.

В 5-м классе при изучении темы «Решение задач на движение» на уроке-закреплении формулируются следующие интегрированные цели:

– совершенствование практических навыков решения задач на движение разных видов;

– формирование логических операций анализа, синтеза, сравнения, умений строить математические модели, точно и полно выражать свои мысли, слушать собеседника и вести диалог, аргументировать точку зрения, анализировать и оценивать свою работу и ответы одноклассников;

– содействие учебному сотрудничеству, умению работать в группе.

Планируемые интегрированные результаты:

– *предметные*: освоить приемы решения задач на движение, совершенствовать вычислительные навыки;

– *личностные*: совершенствовать умения работать индивидуально, в парах, группах, слушать собеседника и вести диалог, аргументировать свою точку зрения;

– *метапредметные*: уметь анализировать, синтезировать, сравнивать, воспроизводить смысл понятий скорости, пройденного пути; уметь обрабатывать информацию; выбирать способы решения задач в зависимости от конкретных условий; контролировать и оценивать процесс и результаты своей деятельности.

Используемые методы обучения: диалогические, проблемные, объяснительно-иллюстративные.

Варианты использования интегрированных технологий и форм организации учебного взаимодействия:

– первый вариант (А) – интеграция технологий обучения в малых группах сотрудничества и уровневой дифференциации, совместно-рефлексивная форма учебного взаимодействия;

– второй вариант (Б) – интеграция технологий поэтапного формирования умственных действий и уровневой дифференциации, индивидуализированная форма организации учебного взаимодействия.

Ход урока

Первые этапы урока проходят одинаково для вариантов А и Б.

1. Объявление темы, планируемых результатов. Обеспечение учебной мотивации учащимися, принятие ими целей урока, акцентирование внимания на значимости темы. Запись даты и темы урока в тетради.

2. Проверка домашнего задания. Наличие выполненного домашнего задания проверяют дежурные учащиеся-консультанты. Возникшие затруднения разрешаются с помощью спроецированного на доске правильного решения.

3. Дифференциация по группам обучаемости (с низкой, средней, высокой) по результатам диагностического логико-дидактического элемента (ЛДЭ).

Тест: а) Что характеризует скорость? Как найти скорость, зная время и расстояние?

б) Что характеризует время? Как найти время, зная скорость и расстояние?

в) Что такое расстояние? Как найти расстояние при известных скорости и времени?

г) Сколько типов задач на движение ты знаешь?

д) Изобрази схему задачи на движение из одного пункта в разных направлениях.

Осуществляются самопроверка и самооценка (ответы теста демонстрируются на доске или слайде). По результатам теста учащиеся распределяются по группам обучаемости (результаты теста: 5 правильных ответов – третья группа, 3-4 – вторая, 0-2 – первая).

4. Решение задач. С этого этапа содержание урока различно для вариантов А и Б.

4-А. При работе по этому варианту формируются гетерогенные тройки (т. к. рассматриваются три типа задач). Ролевые позиции: лидер (2-я группа обучаемости), секретарь (1-я группа), аналитик (3-я группа). Практические логико-дидактические элементы, полученные каждым учащимся в тройке, выглядят следующим образом.

Логико-дидактический элемент обучения (практический): формирование умения анализировать. Цель: способствовать формированию умения анализировать (формально-логическое умение), максимально разворачивать и преобразовывать информацию.

1. Определи тип задачи. Нарисуй схему. Запиши все условия задачи.

Один мотоциклист едет со скоростью 85 км/ч, а другой – 95 км/ч. Найдите скорость сближения двух мотоциклов, если они едут навстречу друг другу.

2. Определи тип задачи. Нарисуй схему. Запиши все условия задачи.

Один мотоциклист едет со скоростью 85 км/ч, а другой – 95 км/ч. Найдите скорость удаления мотоциклов, если они едут в противоположных направлениях.

3. Определи тип задачи. Нарисуй схему. Запиши все условия задачи.

Один мотоциклист едет со скоростью 85 км/ч, а другой – 95 км/ч. Найдите скорость сближения двух мотоциклов, если второй мотоциклист догоняет первого.

Окончание ЛДЭ: рефлексивный анализ итогов выполнения задания.

Участники разных троек с одним уровнем обученности могут консультироваться друг с другом. Затем в тройке составляется алгоритм решения задач трех типов (должен получиться рисунок 1) и представляется для обсуждения участникам других троек.



Рисунок 1 – Ориентировочная основа деятельности по решению задач на движение

В заданиях, спроецированных на доске, участники тройки определяют типы задач, решают по три задачи “своего типа”, по одной задаче другого типа и готовятся защищать. Осуществляется взаимная проверка и контроль выполнения задания в тройке. Результаты работы каждого учащегося отмечаются в листе учета. Сотрудничающие тройки по очереди представляют задачу каждого типа, проводится сравнительный анализ решений.

4–Б. Для второго варианта предусмотрено распределение среди учащихся практических логико-дидактических элементов по трем уровням сложности, в зависимости от итогов диагностики. Учащиеся, проявившие низкий уровень обучаемости (первая группа), получают полную ориентировочную основу деятельности (рисунок 1) и задачи, требующие решения в один этап.

Предлагаемые для решения задачи:

1. Один мотоциклист едет со скоростью 85 км/ч, а другой – 95 км/ч.

а) Найдите скорость сближения двух мотоциклов, если они едут навстречу друг другу; б) найдите скорость удаления мотоциклов, если они едут в противоположных направлениях; в) найдите скорость сближения двух мотоциклов, если второй мотоциклист догоняет первого; г) найдите скорость удаления, если первый мотоциклист едет за вторым.

2. Задания из учебника.

Учащиеся из группы со средней обучаемостью (вторая группа) получают неполную ориентировочную основу деятельности и задачи, требующие решения в два этапа. В ООД первый шаг необходимо заполнить самим (задачи из учебника). Учащиеся из группы с высокой обучаемостью (третья группа) получают открытую

ориентировочную основу деятельности и задачи, требующие решения в несколько этапов. В ООД все шаги требуется заполнить самим учащимся (задачи из учебника, включая одну задачу повышенной сложности). Все учащиеся, независимо от группы обучаемости, получают план работы над задачей и памятку.

План:

- Прочитай внимательно задачу.
- Составь схему условия, нанеси на схему известные и неизвестные величины. Определи тип задачи. Первый шаг ООД.
- Найди скорость движения объектов. Смотри второй шаг ООД.
- Выясни, что надо найти в задаче. Смотри третий шаг ООД.
- Запиши полностью решение и ответ.

Предписание (памятка) для учащегося:

- Задачу попробуй выполнить самостоятельно, если не получается, обратись к соседу.
 - Если сосед обратился за помощью, помоги ему найти то место в условии задачи, которое поможет ему решить задачу самостоятельно.
 - Если с задачей не справляетесь вдвоем, обратитесь за помощью к учителю.
 - Учащийся, верно решивший задачу, должен проверить решение соседа.
 - Если задачи, упражнения выполнены правильно, то по очереди расскажите друг другу правила, использованные при решении каждой из задач.

К доске вызываются по мере выполнения заданий учащиеся из разных групп обучаемости. У каждого учащегося есть лист самооценки, который представляет собой таблицу с номером задания и графой для оценки, которую он выставляет по результатам самопроверки или взаимопроверки. Учитель осуществляет выборочную проверку.

5. Рефлексия.

На этом этапе учителю необходимо дать качественную оценку работы класса и учащихся. Инициировать рефлексия учащихся по поводу психоэмоционального состояния, мотивации их собственной деятельности и взаимодействия с учителем и другими учащимися в классе.

Учитель подводит итоги работы. Какая была главная цель нашего урока? Что для вас было новым на уроке? Какие задачи учились решать? Кто считает, что научился решать задачи на движение? Какие задания этому способствовали? Что было самым легким? Что было самым трудным? Как вы считаете, наш урок прошел с пользой? Почему? У кого сейчас хорошее настроение? Почему? Продолжите фразу: “Сегодня на уроке я понял, что...”.

Собираются таблицы учета работы в группе (для варианта А), карточки самооценки (для варианта Б) и выставляются отметки за работу на уроке.

6. Информация о домашнем задании.

Учитель обеспечивает понимание учащимися содержания и способов выполнения домашнего задания. Дает комментарий к домашнему заданию.

Дополнительное задание. Из села вышел пешеход со скоростью 6 км/ч. Через 4 часа вслед за ним выехал велосипедист со скоростью 10 км/ч. За сколько часов велосипедист догонит пешехода?

В 8-м классе при изучении темы “*Формула корней квадратного уравнения*” на уроке-закреплении формулируются следующие интегрированные цели:

- закрепление умения применять формулы корней квадратного уравнения;

- формирование формально-логических и диалектико-логических умений, умений строить математические модели, аргументировать точку зрения, анализировать и оценивать свою работу и ответы одноклассников;

- воспитание самостоятельности и взаимопомощи, способствование умению работать в коллективе.

Планируемые интегрированные результаты:

- *предметные*: освоить приемы решения квадратных уравнений, совершенствовать вычислительные навыки;

- *личностные*: совершенствовать умения работать индивидуально, в парах, группах, слушать собеседника и вести диалог, аргументировать свою точку зрения;

- *метапредметные*: уметь анализировать, синтезировать, сравнивать, воспроизводить, обрабатывать информацию; выбирать способы решения заданий в зависимости от конкретных условий; контролировать и оценивать процесс и результаты своей деятельности.

Используемые методы обучения: диалогические, активного обучения, проблемные, объяснительно-иллюстративные.

Варианты использования интегрированных технологий и форм организации учебного взаимодействия:

- первый вариант (А) – интеграция технологий КСО и уровневой дифференциации, совместно-рефлексивная форма учебного взаимодействия;

- второй вариант (Б) – интеграция технологий полного усвоения и поэтапного формирования умственных действий, индивидуализированная форма организации учебного взаимодействия.

Ход урока

1. Объявление темы, планируемых результатов. Запись даты и темы урока в тетради. Мотивация (мы изучили квадратное уравнение и сегодня обобщим все, что мы знаем о нем, знания по этой теме необходимы на уроках алгебры, геометрии, физики, химии при решении практических задач с помощью квадратных уравнений).

2. Проверка домашнего задания. Взаимопроверка.

3. Дифференциация по группам обучаемости (с низкой, средней, высокой) по результатам диагностического ЛДЭ.

а) Дайте определение квадратного уравнения. Ответ: уравнение вида $ax^2+bx+c=0$, где $a \neq 0$, называется квадратным.

б) виды квадратных уравнений. Ответ: полное, неполное, приведенное.

в) выберите приведенные квадратные уравнения, записанные на доске. Ответ: а, б, в.

г) напишите номера неполных уравнений, записанных на доске. Ответ: а.

д) найдите полные уравнения. Ответ: б, в, г.

Уравнения на доске: а) $x^2-5x=0$; б) $x^2+12x+1=0$; в) $x^2-4x+6=0$; г) $(x+1)^2-1=0$.

Осуществляются самопроверка и самооценка (ответы теста демонстрируются на доске или слайде). По результатам теста учащиеся распределяются по группам обучаемости (результаты теста: 5 правильных ответов – третья группа, 3-4 – вторая, 0-2 – первая).

4. Решение упражнений. С этого этапа содержание урока различно для вариантов А и Б.

4–А. Для первого варианта “запуск” темы уже произошел на предыдущих занятиях, поэтому учащиеся из 3-й группы обучаемости подготовлены в большей степени для осуществления помощи учителю. При возрастающей самостоятельности и ответственности учащихся группы могут формироваться по желанию или случайным образом (жребий). В данном случае сформированы группы по желанию из четырех человек (т. к. рассматриваются четыре варианта решения уравнений). Ролевые позиции: лидер (2-я группа обучаемости), секретарь (1-я группа), аналитик (3-я группа), сопоставитель (3-я группа). Практические логико-дидактические элементы, полученные каждым учащимся, содержат только один вариант решения квадратных уравнений (а, б, в или г) в зависимости от значений коэффициентов.

Логико-дидактический элемент обучения (практический): формирование умения классифицировать. Цель: способствовать формированию умения классифицировать (формально-логическое умение).

а) $ax^2 + c = 0$; б) $ax^2 + bx = 0$; в) $ax^2 = 0$; г) $ax^2 + bx + c = 0$.

В каждом из заданий изобразить схему решения, привести пример уравнения.

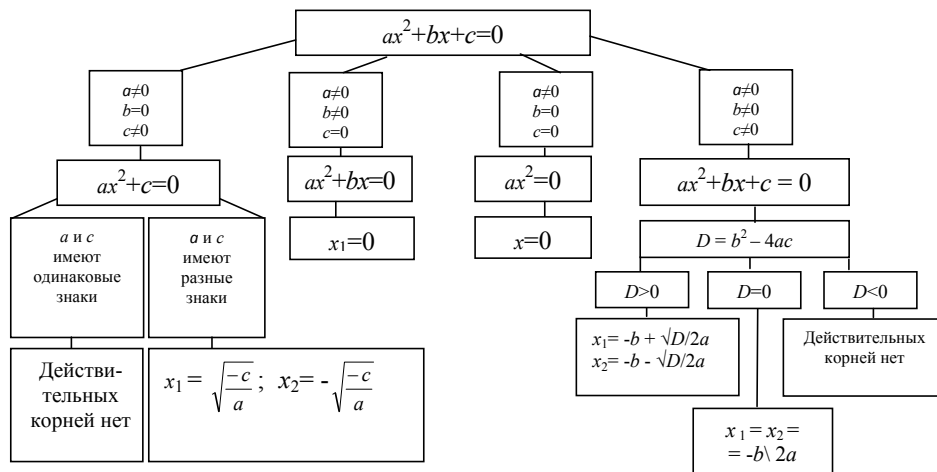
Окончание ЛДЭ: рефлексивный анализ итогов выполнения задания, составление общей схемы решения квадратных уравнений (должна получиться схема из рисунка 2).

Затем участники группы решают задания в зависимости от уровня обучаемости (подбираются по два задания из учебника для 1-й и 2-й групп, для 3-й – дополнительная задача повышенной сложности).

Обсуждение заданий 1-й группы обучаемости. Конкурирующие группы представляют одно упражнение, проводится сравнительный анализ решений. Затем на доске рассматриваются решения уравнений второй и третьей групп.

Оценка результатов деятельности каждого учащегося ведется в таблицах учета с применением коэффициента индивидуального участия лидерами учебных групп.

ООД



План решения квадратных уравнений

1. Определи коэффициенты уравнения.
2. Каковы значения коэффициентов?
3. Найди в алгоритме на рисунке похожий вариант и реши уравнение.

Рисунок 2 – Ориентировочная основа деятельности по решению квадратных уравнений

4–Б. При работе по второму варианту предусмотрено распределение среди учащихся практических логико-дидактических элементов трех уровней сложности, в зависимости от итогов диагностики.

Учащиеся с низкой обучаемостью (первая группа) получают полную ориентировочную основу деятельности и уравнения, не требующие дополнительных преобразований (рисунок 2). Задания для решения из учебника. Учащиеся со средней обучаемостью (вторая группа) получают неполную ориентировочную основу деятельности и уравнения, требующие несложные преобразования. В ООД некоторые шаги необходимо заполнить самим. Задания для решения из учебника. Учащиеся с высокой обучаемостью (третья группа) получают открытую ориентировочную основу деятельности и уравнения, требующие решения в несколько этапов. В ООД все шаги требуется заполнить самим учащимся. Задания для решения из учебника и дополнительная задача повышенной сложности. Учащийся, верно решивший упражнения, должен проверить решение соседа. Если упражнения выполнены правильно, то они по очереди рассказывают друг другу, к каким видам относилось каждое из уравнений. К доске вызываются по мере выполнения задания учащиеся из разных групп обучаемости.

5. Рефлексия. Учащиеся заполняют рефлексивные таблицы “Изучать – Искать – Думать – Сотрудничать – Делать – Рефлектировать”. Учитель подводит итоги работы.

5–А. Собираются таблицы учета, выставляются отметки за работу.

5–Б. Собираются карточки самооценки, выставляются отметки за работу.

6. Информация о домашнем задании. Учитель обеспечивает понимание учащимися содержания и способов выполнения домашнего задания, дает комментарий к нему.

Заключение

Организация совместно-рефлексивной деятельности на уроках позволяет осуществить единство речевой и мыслительной деятельности, в процессе которого идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний, а регулярно повторяющиеся упражнения и обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей и обеспечивает усвоение. Необходимость объяснять, аргументировать, планировать свой ответ перед членами своей группы и перед учителем способствует формированию логического мышления.

При организации индивидуализированной деятельности обеспечивается оптимальная структура содержания учебной информации, используются возможности индивидуальных самоуправляемых процессов ее усвоения, осуществляется эффективное управление познавательной деятельностью, организация контроля (обратной связи). Это дает возможность учащимся запомнить и воспроизвести конкретную учебную единицу; преобразовать учебный материал из одной формы выражения в другую; продемонстрировать применение изученного материала в конкретных условиях и в новой ситуации; вычленив части целого, выявить взаимосвязи между ними; проявить умение комбинировать элементы для получения целого, обладающего новизной; оценить значение учебного материала для конкретной цели.

Таким образом, деятельность, осуществляемая в виде двух форм: совместно-рефлексивной или индивидуализированной, способствует формированию ло-

гического мышления. При таком обучении у учащихся вырабатывается положительная мотивация, навыки мыслительности, адекватная самооценка личности, рефлексивные умения; увеличивается число ассоциативных связей в результате обсуждения информации с несколькими сменными партнерами, повышается ответственность за результаты коллективного труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Давыдов, В. В.* Содержание и структура учебной деятельности школьников. Формирование учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
2. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, Академия, 2005. – 87 с.
3. *Пархоменко, Е. Н.* Особенности формирования компонентов логического мышления учащихся 5–8 классов / Е. Н. Пархоменко // Вестник МГИРО. – 2016. – № 3(26). – С. 34–41.
4. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта, парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
5. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. *Пархоменко, Е. Н.* Об интеграции образовательных технологий в учебном процессе для формирования логического мышления учащихся 5–8 классов / Е. Н. Пархоменко // Вестник МДУ імя А. А. Куляшова. Серія С, Психолога-педагогічна наука: педагогіка, психологія, методика. – 2016. – № 2 (48). – С. 99–108.
7. *Сивашинская, Е. Ф.* Педагогические системы и технологии : курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2010. – 196 с.
8. *Снопкова, Е. И.* Педагогические системы и технологии : учеб. пособие / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2010. – 416 с. : ил.
9. *Хуторской, А. В.* Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Владос, 2000. – 320 с.
10. *Воровщиков, С. Г.* Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С. Г. Воровщиков, Д. В. Татьянченко, Е. В. Орлова. – Москва : Перспектива, 2014. – 240 с.

Поступила в редакцию 22.03.2019 г.

Контакты: parhomenko@msu.by (Пархоменко Елена Николаевна)

Parhomenko E. ORGANIZATION OF PUPILS' COMMON REFLEXIVE AND INDIVIDUALIZED ACTIVITY FOR LOGICAL THINKING DEVELOPMENT.

In the article the idea of pupils' development of logical thinking and the possibility of its realization in educational process are considered. The examples of the lessons illustrating practical implementation of the declared idea are presented.

Keywords: logical thinking, logical skills, educational technology, bases and conditions of integration, individualized and common reflexive educational activity.

УДК 378.147:001.895

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

А. М. Гальмак

доктор физико-математических наук
Могилевский государственный университет продовольствия

О. А. Шендрикова

старший преподаватель
Могилевский государственный университет продовольствия

И. В. Юрченко

старший преподаватель
Могилевский государственный университет продовольствия

В статье авторы анализируют складывающуюся в сфере образования ситуацию, связанную с изменениями, вызванными проникновением в учебный процесс сомнительных новаций, неоднозначно воспринимаемых педагогической общественностью. Основное внимание уделяется лекциям, портфолио и педагогическим технологиям, в частности кейс-технологиям.

Ключевые слова: сфера образования, учебный процесс, лекция, портфолио, педагогические технологии.

Введение

Борьба старого и нового во всех сферах человеческой деятельности была всегда, продолжается сегодня и не исчезнет до тех пор, пока будет существовать наша цивилизация. Без соперничества традиций и новаций невозможно вообще никакое развитие. Это противоборство непрерывно изменяет окружающий нас мир и формирует его постоянно обновляющийся облик.

Сказанное актуально и для сферы образования, постоянно подвергающейся атакам реформаторов и бюрократических структур, предлагающих всевозможные прогрессивные, как они считают, новации, многие из которых на деле оказываются новациями ради новаций и ввиду их непродуманности, приводят к печальным для общества последствиям. Для обоснования своих претензий на вмешательство в образовательный процесс реформаторы пользуются самыми разными приемами. В последние годы они чаще всего спекулировали на теме информационных технологий, а в самое последнее время в качестве тарана для проталкивания своих, как правило, не прошедших проверку практикой новаторских идей используют к месту и не к месту “цифровую” лексику.

Новомодные тенденции и, как принято сейчас выражаться, современные тренды повлияли и на преподавание изучаемых в школах и университетах дисциплин. В вузах влиянию подверглись и лекции, и практические и семинарские занятия, и лабораторные работы. Происходящие изменения, не всегда в лучшую сторону, нередко бывают ничем не мотивированными и иногда настолько кардинальными, что новаторская лекция может быть чем угодно и называться как угодно, но толь-

© Гальмак А. М., 2019

© Шендрикова О. А., 2019

© Юрченко И. В., 2019

ко не лекцией. С лабораторными работами складывается вообще парадоксальная ситуация: лабораторные работы, которые в соответствии с их названием должны проводиться в реальных лабораториях и на реальных установках, подменяются так называемыми виртуальными лабораторными работами, выполнять которые можно, не выходя из дома.

В статье авторы анализируют складывающуюся в сфере образования ситуацию, связанную с изменениями, вызванными проникновением в учебный процесс сомнительных новаций, неоднозначно воспринимаемых педагогической общественностью.

Основная часть

Лекция (от лат. *lectio* – чтение) с момента возникновения первых университетов и до настоящего времени была и остается основной формой занятий и ведущей формой организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Предпринимавшиеся неоднократно попытки противников лекционной формы подачи знаний принизить роль лекции и даже устранить ее из учебного процесса, как правило, оказывались безуспешными. И в наши дни лекция по-прежнему занимает центральное положение в вузовском учебном процессе.

Из года в год пополняется список бумажных и электронных публикаций, посвященных полностью или частично лекционной тематике. По-видимому, их авторы самоуверенно полагают, что, следуя предлагаемым ими советам и рекомендациям, можно стать отличным лектором. К счастью, выдающиеся лекторы, вызывающие восхищение у студентов и служащие примером для своих коллег, подобного рода публикации, как правило, не читают. Иначе они с удивлением обнаружили бы, что лекторы они – никудышные, так как их лекции по многим параметрам не соответствуют требованиям, содержащимся в этих публикациях. Штудирование опусов педагогов-теоретиков не является обязательным условием для превращения любого преподавателя в хорошего, а тем более в отличного лектора. Мы считаем [1], что педагогом, и в частности хорошим лектором, «преподавателя делает, прежде всего, преподавательская деятельность, то есть педагогическая практика, а также подражание своим учителям и преподавателям, общение с коллегами и знакомство с биографиями великих ученых и воспоминаниями их учеников».

Характерной особенностью современных публикаций по лекционной тематике является то, что значительная часть информации, которая в них содержится, общеизвестна и не является новой даже для начинающих лекторов. Оказывается:

лекция – многогранное явление;

лекция – вид прямой коммуникации между лектором и студентом;

лекция – логически стройное систематизированное изложение учебного материала в последовательной, ясной, доступной форме;

лекция – устное систематическое и последовательное изложение материала по какой-либо проблеме, методу, теме.

А что нового в следующем удивительном «открытии»: лекция состоит из вступления (введения), изложения содержания (основная часть) и заключения. Кроме того, подготовка к лекции предполагает сбор материала, составление плана лекции, подбор примеров и иллюстраций, подготовку текста (конспекта) лекции, расчет времени, продумывание записей на доске и т. п.

Еще одна особенность, характеризующая публикации, посвященные лекционной тематике, выражается в том, что они грешат чрезмерным теоретизированием. Складывается впечатление, что их авторы претендуют на роль создателей нового научного направления и соответствующей ему новой учебной дисциплины под общим названием “Лекциология” или “Лекциоведение”. С этой целью для создания видимости научности и новизны основные понятия, используемые для описания всего того, что связано с подготовкой и чтением лекции, подвергаются чрезмерному дроблению на очень мелкие фрагменты, в результате чего возникает потребность во введении большого числа новых понятий. Новые понятия могут вводиться и вне связи с уже существующими понятиями. Естественно, что для каждого нового понятия изобретается соответствующее определение, которое часто сопровождается пространными разъяснениями, призванными убедить сомневающийся в обоснованности его введения.

Всегда с появлением большого числа новых объектов возникает задача их классификации. Классифицируются прежде всего сами лекции (по виду, по характеру изложения, по стилю). Вот неполный перечень видов лекций: *вводные, установочные, тематические, текущие, обзорные, заключительные, обобщающие, ориентирующие, классические (традиционные), монографические, учебные, агитационные, пропагандистские, академические, научно-популярные, информационные, компьютерные, описательные, объяснительные, проблемные, эмоциональные, контекстные, лекция с применением техники обратной связи, лекция-исследование, лекция-консультация, лекция-дискуссия, лекция вдвоем (бинарная лекция), лекция-презентация, лекция-визуализация, лекция-аудивизуализация, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция с заранее запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция-беседа, лекция-внушение, лекция-убеждение, лекция-пресс-конференция.*

В приведенной классификации лекций есть одно упущение, допущенное ее составителями. Они “проморгали” такую новацию, как лекция-брифинг. Если есть лекция-пресс-конференция, то почему не быть и лекции-брифингу как укороченному ее варианту, так как брифинг – это *краткая пресс-конференция, посвященная одному вопросу.*

Если бы изобретатели лекции-пресс-конференции не поленились заглянуть в словарь иностранных слов, то обнаружили бы, что пресс-конференция – это встреча политических, общественных, научных деятелей с представителями печати, радио, телевидения для беседы по вопросам, представляющим большой общественный интерес [2]. Тот, кому такое определение покажется устаревшим и неполным, может обратиться к Википедии, согласно которой, пресс-конференция – это *мероприятие для СМИ, проводимое в случаях, когда есть общественно значимая новость или любой другой повод; и организация или отдельная личность, непосредственно связанные с этой новостью или поводом, желают дать свои комментарии по этому вопросу.*

Сказанное означает, что не бывает пресс-конференций без представителей прессы, задающих вопросы. Именно участие прессы в мероприятии позволяет называть его пресс-конференцией. Поэтому, только тогда лекция может называться лекцией-пресс-конференцией, когда ее тема будет представлять большой общественный интерес, и на ней будут присутствовать пишущие и снимающие журналисты, которые, как это у них принято, будут сражаться за право задавать интересующие их вопросы. Непонятно, правда, причем здесь

студенты. И, кроме того, много ли найдется тем в курсах естественнонаучных и технических дисциплин, которые представляют большой общественный интерес.

Вполне возможно, что оказавшись на лекции по теме “Ременные передачи” из курса “Детали машин”, жаждущие сенсаций журналисты набросятся на недоумевающего лектора с вопросами об общественной значимости ремня и целесообразности сохранения в наше время его воспитательной функции при передаче знаний подрастающему поколению, как это было в прежние времена, а кое-где практикуется и сегодня.

Кстати, о функциях. Классифицируются не только сами лекции, но и все, что с ними связано, в том числе и функции, которые, по мнению специалистов по “теории чтения лекций”, выполняет современная лекция. Перечислим некоторые из них: *познавательная, информационная, мотивационная, мировоззренческая, методологическая, логико-методологическая, методическая, организующая, организационно-ориентационная, профессионально-воспитывающая, воспитательная, развивающая, оценочная.*

Отсутствие собственных идей и неумное стремление как-то выделиться на общем фоне и обойти конкурентов вынуждает некоторых теоретиков от педагогики рыскать по областям, далеким от сферы образования, в поисках чего-нибудь новенького с оригинальным иноязычным названием, что можно затем перетащить в учебный процесс, выдав свою очередную “новацию” за последний писк педагогической моды. Лекция-пресс-конференция – не самый яркий и не самый худший пример проявления подобной тенденции, чего не скажешь о портфолио обучаемого и портфолио обучающего, идею введения которых реформаторы позаимствовали в модельном бизнесе. К счастью, в Беларуси портфолио пока не получили широкого распространения, в отличие от России, где под прикрытием надуманных обоснований они активно пропагандируются и внедряются, становясь существенной частью учебного процесса за счет сокращения часов, предусмотренных на изучение естественнонаучных и специальных дисциплин.

Утверждается, что *идея введения портфолио поддерживается российской педагогической общественностью, так как сегодня в российской образовательной практике растет понимание того, что стандартная процедура экзамена не позволяет оценить индивидуальные возможности и склонности учащихся.* Поэтому введение портфолио для оценки индивидуальных достижений учащихся является одним из направлений обновления традиционной системы оценивания образовательного результата.

Что это за загадочная и таинственная российская педагогическая общественность, если большинство учителей и преподавателей не одобряют и не поддерживают эту новацию. А многие из тех, кто уже вынужден был попробовать ее на вкус, быстро наелись и пополнили ряды откровенных и скрытых противников внедрения в учебный процесс портфолио, так как столкнулись на этом пути с огромными трудностями и неустранимыми противоречиями. В настоящее время сохранение портфолио в учебном процессе обеспечивает административный ресурс, без которого оно будет отторгнуто как чужеродное тело, искусственно внедренное в сферу образования.

С какой стати стандартная процедура экзамена, которая столетиями позволяла оценивать индивидуальные возможности и склонности учащихся, вдруг оказа-

лась неспособной к этому без подпорки в виде портфолио. Можно предположить, что именно чрезмерное увлечение сомнительными педагогическими псевдо- и квазиновациями и привело к такому положению вещей.

Студенты педагогических вузов вместо того, чтобы учиться, вынуждены значительную часть учебного времени и времени, предусмотренного на самостоятельную работу, вначале посвятить изучению указаний и инструкций по составлению портфолио, а затем составлять его на протяжении всей учебы. Согласно этим инструкциям, в портфолио обучающегося *фиксируются и накапливаются материалы и документы, отражающие его образовательные и творческие достижения, на основе которых оценивается его образовательная деятельность.* Обновлять и пополнять портфолио приходится постоянно и непрерывно. И это при том, что современная молодежь, фактически живя в Интернете, испытывает жесточайший дефицит времени для учебы и самостоятельной работы [3].

В еще более сложном положении уже не первый год находятся учителя и преподаватели, которых завалили бумагами, требуя реакции на них, иногда немедленной, в виде отчетов на бумаге и в электронном виде, не указывая при этом, где взять время для их составления. И в этой ситуации учителя и преподаватели, не забывая о составлении собственного подробнейшего портфолио, должны *направлять и контролировать всю работу обучающихся по ведению портфолио, консультируя, помогая, давая советы и объясняя правила его ведения и заполнения.* Они обязаны также *проверять и тщательно анализировать портфолио всех своих подопечных, отслеживать и оценивать динамику их индивидуального развития и профессионального роста, осуществлять мониторинг формирования общих компетенций, поддерживать образовательную, профессиональную, творческую активность и самостоятельность.* Заниматься этим приходится практически непрерывно, так как в портфолио, как уже отмечалось, постоянно вносятся какие-то изменения.

Отдельно отметим, что обязательным элементом любого портфолио является самооценка того, кто его составляет. Это должно выражаться в том, что *обучающийся (обучающий) систематически отслеживая и анализируя результаты своей деятельности, зафиксированные в портфолио, оценивает свою общественную и учебную (педагогическую) деятельность, свое развитие как обучающегося (педагога) и как личности; отмечает свои недоработки и недостатки и намечает пути их устранения и дальнейшего своего развития.* Все это должно отражаться соответствующими записями в портфолио.

Апологеты портфолио считают, что *портфолио преподавателя позволит перейти от административной системы учета результативности педагогической деятельности к более объективной системе оценивания успешности преподавателя и может стать мотивационной основой деятельности педагога и помочь формированию его личности, а также сориентирует педагога на процесс самооценивания.*

В переводе с птичьего языка на русский это означает, что оценивать успешность преподавателя предлагают по содержимому портфолио, то есть по собранным самим же педагогом бумажкам. Что касается утверждения, что портфолио преподавателя может помочь формированию его личности, то оно совершенно бездоказательно и является чисто умозрительным. Если портфолио что-то и формирует, так это самовлюбленных павлинов, наделенных гипертрофированным нарциссизмом. В этом можно убедиться, заглянув в тему “портфолио” и ознакомившись с размещенными в Интернете портфолио конкретных личностей.

Помимо школьников, студентов, учителей и преподавателей, портфолио втягивают в свою орбиту и других действующих лиц, отрывая их от выполнения своих основных обязанностей. Вызвано это тем, что функционирование механизма портфолио контролируется специально созданными для этого структурами в виде экспертных советов, комиссий и групп, которые разрабатывают и утверждают нормативные документы, содержащие требования и нормы, регулирующие процесс создания портфолио. Эти же структуры *разрабатывают варианты ранжирования и сертифицирования материалов и документов, составляющих портфолио, а также устанавливают критерии и параметры для их оценки; устанавливают срок, в течение которого материалы, составляющие портфолио, остаются актуальными; разрабатывают проект итогового документа по портфолио; анализируют и оценивают портфолио педагогов.*

Как видим, инициаторы внедрения портфолио в учебный процесс намерены загрузить всех его участников по горло работой, которая, не решая существующих в образовании реальных проблем, усугубляет их и плодит новые. Например, актуальнейшей проблемой в настоящее время, как мы уже отмечали, является острый дефицит времени, который испытывают участники учебного процесса. Портфолио, не способствуя разрешению этой проблемы, только усугубляет ее.

Несмотря на то, что вред портфолио почти очевиден, а польза сомнительна, складывается впечатление, что в некоторых учебных заведениях тема портфолио становится доминирующей. Такое невозможно там, где понимают, что: учебные заведения – это не модельные агентства; классы, аудитории и учебные лаборатории – это не подиумы; а школьники, учащиеся, студенты, учителя и преподаватели – это не длинноногие анорексички, дефилирующие на этих подиумах, демонстрируя свои прелести.

Основной целью создания любого портфолио, что бы ни говорили по этому поводу сторонники его внедрения в учебный процесс, является самореклама. Если убрать ее из портфолио, то оно превращается в банальное досье, которое его фигурант собирает сам на себя. Как известно, в составлении традиционных досье их фигуранты не участвуют и, чаще всего, не подозревают об их существовании. Если кому-то нравится собирать досье на самого себя, чтобы потом выставить его с целью самопиара на всеобщее обозрение в Интернете, то пусть занимается этим в свободное от учебы и работы время.

Особо стоит отметить одну разновидность “новаций”, имеющих отношение не только к образованию. О них предпочитают не говорить, но они реально существуют. Имеется в виду подмена слов, смыслов и понятий. Сегодня все знают, что усилиями чиновников слово “оптимизация” утратило свой первоначальный традиционный смысл. В их устах оно синонимично слову “сокращение”. Когда предлагают оптимизировать сроки обучения, то в результате происходит сокращение этих сроков. А если заявляют о необходимости оптимизировать преподавательский состав, то жди сокращения штата преподавателей.

Сегодня авторы педагогических новаций и их сторонники в устной речи и публикациях, по непонятным на первый взгляд, особенно для непосвященных, причинам, почти не используют слова “метод” и “методика”, без которых они не могли обходиться ранее. Исчезновение из их лексикона этих слов не было одно-

моментным, оно шло постепенно и на сегодняшний день практически завершено. Все становится понятным и легко объяснимым, если принять во внимание, что чем реже говорили и писали о *методах обучения и методиках преподавания*, тем все чаще разглагольствовали о *педагогических технологиях*. Это означает, что под прикрытием наукообразного словоблудия и ссылок на зарубежные, в основном западные, авторитеты произошла тривиальная подмена: то, что сегодня высокопарно именуют педагогическими технологиями, в подавляющем большинстве случаев являются на самом деле, если придерживаться традиционной терминологии, методами и методиками.

Заглянув в Интернет, можно обнаружить, что система коллективного воспитания А.С. Макаренко, которую он разработал и применял в своей школе-коммуне, сегодня без ведома ее автора переименована в технологию. Вот какие названия можно встретить в Интернете:

- педагогическая технология Макаренко;
- технология Макаренко коллективного воспитания;
- технология воспитания Макаренко;
- воспитательная технология Макаренко;
- образовательная технология Макаренко.

Если бы известная методика интенсивного обучения (ее называют также методом, системой, моделью), носящая имя своего автора В.Ф. Шаталова, была разработана им в наше время, то можно не сомневаться в том, что изначально вместо методики Шаталова мы имели бы технологию Шаталова. Подтверждением сказанному служит то, что этим термином уже всюду пользуются некоторые современные последователи В.Ф. Шаталова. Подобная участь постигла и другие авторские методы, методики и системы, которые по воле современных новаторов, не претерпев каких-либо изменений, хотя бы косметических, превратились в технологии, сохранив в своем новом названии имена авторов. Спасибо и на этом.

Переименование педагогических методов и педагогических методик в педагогические технологии можно считать самостоятельной новацией, а при большом желании и педагогической технологией. То же самое можно сказать и о набившей всем оскомину замене ЗУНов (знания, умения, навыки) на пресловутые компетенции, на которых мы останавливаться не будем, так как каждый желающий может обратиться к многочисленным посвященным им публикациям. Все они не содержат убедительных доказательств целесообразности введения компетенций, преимущество которых над ЗУНами также до сих пор не доказано. Одно преимущество, правда, сомнительного свойства, все же можно указать: замена ЗУНов на компетенции позволяет протаскивать в учебный процесс дисциплины, не предполагающие приобретение обучающимися каких-либо умений и навыков, что ранее при ЗУНах было невозможно в принципе, а сегодня в эру компетенций подобное происходит сплошь и рядом. Вот откуда такое обилие плодившихся в последнее время как кролики курсиков и дисциплинок, по которым иногда даже не предусмотрены контрольные точки в виде экзаменов и зачетов. На некоторых кафедрах, затронутых оптимизацией преподавательского состава, это обилие сегодня выходит боком, так как порой бывает некому проводить занятия по многочисленным дисциплинам, закрепленным за кафедрой.

Выше на примере портфолио уже отмечалось, что некоторые спорные педагогические новации скопированы с оригиналов, находящихся в областях, далеких

от сферы образования. Сказанное в полной мере относится и к педагогическим технологиям, прототипами для которых послужили промышленные технологии, используемые в заводских и фабричных цехах. Соответственно школьные классы, вузовские аудитории и учебные лаборатории уподобляются промышленным цехам, в которых с использованием педагогических технологий осуществляется учебный процесс, рассматриваемый как тотально контролируемое и полностью управляемое производство из однотипных заготовок стандартизированных изделий, имеющих гарантированный набор одних и тех же функций. Естественно, что при таком подходе планирование учебного процесса превращается в его проектирование, которое осуществляют уже не учителя и преподаватели, а “инженеры человеческих душ”.

Основой любого массового промышленного производства является конвейер, по этой причине конвейерными являются и многие промышленные технологии. А так как педагогические технологии скопированы с промышленных технологий, то резонно говорить о конвейерных педагогических технологиях, а сам учебный процесс в таком случае можно рассматривать как педагогический конвейер. Аналогия между учебным процессом и промышленным конвейером подмечена давно, не исключено, что вскоре после изобретения конвейера Фордом.

Заметим, что желание сравнивать процесс обучения с чем-то машинным и механическим у теоретиков педагогики в крови и является наследственным. Еще в XVII в. классик и основоположник педагогики нового времени и автор знаменитого произведения “Великая дидактика” Ян Амос Коменский (1592–1670) считал, что процесс обучения при надлежащем искусстве пойдет *“столь же легко, как идут часы, приводимые в движение гириями. И это было бы столь же интересно и приятно, как приятно и интересно созерцание автомата. ... Итак, во имя Всевышнего, приступим к подобному устройству школ, дабы они соответствовали вполне художественно устроенным часам, изящно снабженным различными приспособлениями”*.

Выделенный курсивом текст взят из перевода “Великой дидактики” на русский язык, опубликованного в 1875 г. как приложение к журналу “Наша начальная школа”, разумеется, без “ять” и других упраздненных в 1918 г. букв. Представляя труд Я.А. Коменского, редакция отмечала, что перевод *“... представляет значительные трудности. Язык Коменского весьма оригинален, обилен неожиданными сближениями, сравнениями, множеством своеобразных оборотов, и вообще трудно поддается верной дословной передаче в переводе”*. Поэтому во всех переводах “Великой дидактики” на русский язык имеются разночтения, иногда существенные, несмотря на то, что почти во всех случаях в качестве оригинала использовалось латинское издание 1657 г. Этим объясняется то, что в некоторых переводах приведенных выше слов Я.А. Коменского гири заменены правильно уравновешенными тяжестями, автомат называют самодействующей машиной, заменяют одни слова на другие; например, вместо “интересно” пишут “привлекательно”.

Несмотря на множасьи год от года педагогические технологии, низкий уровень знаний большинства выпускников школ и вузов – неоспоримый факт, который ежегодно фиксирует централизованное тестирование (ЦТ) и подтверждают школьные и в большей степени вузовские педагоги. Общеизвестным фактом является и несоответствие результатов ЦТ оценкам в аттестате о среднем образовании, в котором они значительно завышены. Об этом говорят и пишут многие авторы, отражено это и в наших публикациях [4].

Если продолжить аналогию между учебным процессом и промышленным конвейером, то можно сказать, что ОТК (отдел технического контроля), роль которого в образовании играет ЦТ, фиксирует массовый выпуск бракованных изделий, сходящих со школьного конвейера в виде выпускников с набором параметров, не обладающих значениями, заявленными в паспортах изделий, то есть в аттестатах о среднем образовании. Бракованными можно назвать и многих выпускников вузов, считают руководители организаций, в которые они трудоустраиваются.

В СМИ время от времени появляются сообщения об отзыве с рынка автомобилей той или иной модели из-за допущенных неисправностей при их производстве. Именно так поступают в случае массового брака в промышленности: останавливают производство до выяснения причин брака и отзывают бракованные изделия с рынка для их ремонта или замены. Если быть до конца последовательными, то, имея ввиду аналогию между учебным и производственным процессами, также следует поступать и в образовании. Однако, когда такое было, чтобы бракованных выпускников школ вузы отправляли к их школьным учителям, а бракованных специалистов с дипломами о высшем образовании предприятия возвращали в их родные *alma mater*?

К любым сравнениям и аналогиям, какими бы удачными и красивыми они не казались, следует относиться критически и с большой осторожностью, так как они могут быть некорректными и несостоятельными. Следует также постоянно помнить, что похожесть не есть тождественность. Об этом забывают те, кто, обнаружив какую-то одну общую черту в сравниваемых объектах, на этом не останавливаются и упорно продолжают искать и находить общее там, где его нет. Бездумное следование за оригиналом может привести к нежелательным и непредсказуемым последствиям и в результате завести в тупик.

Для системы образования и промышленного производства общим является, прежде всего, массовость: в первом случае речь идет о массовом обучении, во втором – о массовом производстве. Именно массовость позволила говорить о похожести двух таких далеких друг от друга сфер и сравнивать их между собой. Но массовость не может служить оправданием для перетаскивания всего подряд из производственной сферы в образовательную, сравнивая учебный процесс с конвейером, обзывая методы и методики технологиями и превращая учителей и преподавателей в инженеров и технологов, ограниченных в своих действиях бесчисленными бумагами и инструкциями, сковывающими любую инициативу и лишаящую свободу выбора.

Основную причину, делающую сравнение образования и промышленного производства некорректным, долго искать нет необходимости, она лежит на поверхности. Достаточно посмотреть с чего начинаются и чем заканчиваются учебный и производственный процессы.

Первоклассники (первокурсники), переступающие порог школы (вуза) являются совершенно разными личностями, отличающимися друг от друга не только антропоморфными данными, но и качеством и объемом уже накопленной информации, способностью к запоминанию в зависимости от преобладания того или иного вида памяти, другими способностями, необходимыми для успешной учебы. Это приводит к тому, что школьники и студенты по-разному мыслят, по-разному воспринимают, перерабатывают, понимают и усваивают новую для них информацию, которую они получают, общаясь в классах и аудиториях с учителями и преподавателями, читая учебную литературу и работая самостоятельно дома. По-

этому даже при очень большом желании их нельзя сравнивать с однотипными заготовками, пригодными для конвейерного производства. На конвейер их не поставишь, даже если назовешь его школьным, образовательным или педагогическим.

Оба процесса, и учебный, и производственный, заканчиваются выпуском. В первом случае выпускники школ и вузов получают аттестаты и дипломы, при этом оценки в аттестатах и во вкладышах в диплом могут значительно отличаться для разных выпускников. Во втором случае выпускаются готовые изделия с одинаковыми характеристиками в паспортах, которые прилагаются к каждому изделию. Как видим, у обоих сравниваемых процессов снова нет ничего общего, кроме слова “выпуск”.

Завершая разговор о педагогических технологиях как аналогах промышленных технологий, обратим внимание на один очень интересный момент. Почему-то все педагоги-новаторы дружно прошли мимо промышленных нанотехнологий, никто из них не заинтересовался ими и не разработал хотя бы одну педагогическую нанотехнологию. Это была бы не просто новация, а – суперновация, всем новациям – новация, за которую при грамотно проведенной раскрутке можно и Нобелевскую премию по педагогике отхватить. Сам Альфред Нобель такую номинацию не предусмотрел, но под давлением впечатленной широкой мировой общественности такая номинация, вполне возможно, может быть учреждена. Игнорирование такой заманчивой перспективы, сулящей грандиозные дивиденды и бонусы ее изобретателям, выглядит удивительно и странно.

На каких только полянах не паслись модернизаторы образования, чтобы нащипать идей для своих новаций. Судя по тому, что происходило в образовании в последние десятилетия, самые богатые кормовые базы они нашли в бизнесе и сфере услуг, которые по этой причине стали для них наиболее привлекательными. Именно оттуда в лексикон новаторов и чиновников от образования перекочевали многие термины и понятия, которыми не по своей воле вынуждены теперь пользоваться также учителя и преподаватели.

Сегодня их предлагают называть услугодателями, и они под руководством эффективных менеджеров, оказывается, уже не просто учат студентов, которые превратились в клиентов и потребителей услуг, а оказывают образовательные услуги, выдавая кредиты, подсчитывая очки и составляя рейтинги. При этом используются кейс-технологии, кредитные технологии, технология распределенного сетевого обучения и еще много чего, привнесенного в сферу образования из бизнеса и сферы услуг. Да и сами занятия уже и не занятия вовсе, а тренинги и деловые игры. Из той же бизнес-оперы и экспорт образовательных услуг, система менеджмента качества, риски, акты приемки, а также постоянно проводимые внутренние и внешние аудиты, отвлекающие сотрудников и преподавателей от выполнения своих основных обязанностей.

Заметим, что стремление модернизировать систему образования по чужим лекалам, постоянно подражая чему-то и копируя что-то, дискредитирует всю педагогическую науку, выставляя ее как незрелую, несостоявшуюся и неспособную к саморазвитию, с чем мы категорически не согласны. При этом мы согласны с теми, кто считает, что по указанным причинам способность к саморазвитию во многом утратила именно современная педагогическая наука, вследствие чего она оказалась в кризисе, который негативно сказывается и на деятельности педагогов-практиков.

По поводу кейс-технологий, предназначенных для анализа конкретных ситуаций, следует сказать, что сегодня они являются, пожалуй, одной из любимейших инновационных игрушек чиновников от образования, по чьей инициативе эти технологии даже включают в нормативные документы, предлагая расширить практику их применения, распространив чуть ли не на все дисциплины. И это несмотря на то, что кейс-технологии мало изучены как способ организации обучения и являются одними из многих частных методик, имеющих не очень широкий круг областей, в которых они продемонстрировали свою успешность (бизнес, медицина, право).

К этому следует добавить, что любая кейс-технология – это скорее интенсивный тренинг или, иначе говоря, натаскивание на решение конкретных практических задач при изучении в основном экономико-управленческих дисциплин. Для традиционных дисциплин, прежде всего естественнонаучных и технических, здесь нет ничего нового. Естественники и технари, ничего не зная о кейс-технологиях, задолго до их появления, а точнее всегда, значительную часть времени в учебном процессе отводили на практические и лабораторные занятия, на которых как раз и занимались решением практических задач различного уровня сложности, моделирующих самые разные, в том числе и житейские ситуации.

Прекрасно зная об этом, сторонники кейс-технологий подстилают в этом месте соломку: *кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.* Здесь желаемое выдается за действительное. Особенно смешно читать такое математикам. Математические задачи, в отличие от кейсов, могут иметь не просто много решений, а бесконечно много решений. И способы, то есть пути, нахождения этих решений могут быть самые разные. Уступают кейсы математическим задачам и по количеству применяемых теорий и методов, а особенно по уровню сложности. Некоторые математические задачи, формулировки которых понятны даже напичканным кейсами выпускникам бизнес-школ, решались столетиями усилиями многих поколений математиков. Большое число математических задач остаются нерешенными до сих пор.

Игнорирование теории и сведение обучения к разбору конкретных ситуаций и коллекционированию готовых рецептов примитивизирует образование, лишая его системности и фундаментальности и делая носителей такого ремесленного образования невосприимчивыми к широким обобщениям и неспособными к самостоятельному нахождению общих закономерностей. Обладатели упрощенного образования, лишенного теоретической базы, будут сродни членам телевизионного клуба знатоков, знающих много частных, но проваливающихся на совершенно тривиальных вопросах. Знатоки частных уже давно позанимали бы все руководящие должности на самых высоких уровнях во всех, каких только можно областях, если бы имели преимущество перед обладателями фундаментальных и систематизированных знаний. К счастью, это не так. Практика свидетельствует об обратном, то есть о преимуществе фундаментального образования над кейсовым. Много ли найдется выпускников-экономистов даже самых престижных университетов, которые занимают

первые строчки в мировых рейтингах, переквалифицировавшихся в математиков и добившихся мало-мальски заметных результатов в математике? Мы о таких не слышали. В то же время, выпускники математических факультетов нередко занимают высокие, иногда самые высокие управленческие должности в промышленности и банковской сфере. Да что там высокие должности, математики регулярно получают Нобелевские премии по экономике. При этом ни один экономист или юрист, обучавшийся по кейс-технологиям, не стал обладателем Филдсовской премии – математического аналога Нобелевской премии.

В схеме “услугодатель – клиент”, как известно, всегда прав клиент, даже если он не прав. В приложении к сфере образования получается популярная в среде администраторов фраза: *не бывает слабых студентов, бывают плохие преподаватели*. Поэтому сегодняшние нерадивые студенты, регулярно пропускавшие занятия и не раскрывавшие на протяжении семестра конспектов и учебников, получив на экзамене неудовлетворительную оценку, не считают себя виноватыми, находя самые разные причины для своего оправдания. На роль козлов отпущения нередко назначаются преподаватели, которые, видите ли, не смогли обнаружить у студента глубокие знания. А глубокие они не в прежнем традиционном понимании этого слова, а потому, что якобы так глубоко зарыты, что сколько не копай – не докопаешься.

Не способствует уважительному отношению студентов к преподавателям и появившаяся в перестроечные годы такая новация, ставшая в некоторых вузах уже почти традицией, как проводимые среди студентов опросы, содержащие как вполне нормальные вопросы, так и, мягко говоря, некорректные вопросы, на которые студенты по объективным причинам ответить не могут.

В одном из российских вузов студентам предлагали, выбрав один из четырех вариантов ответа (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно), ответить на следующий вопрос из анкеты: *как вы оцениваете информативность учебного материала по изучаемой дисциплине (насколько широко и полно освещены фундаментальные и прикладные аспекты, современные актуальные проблемы и новейшие подходы к их решению)?* Еще в одном российском вузе студентам предлагали оценить по пятибалльной шкале *способность преподавателей интегрировать информацию из разных областей знания*.

Порой опросы, проводимые с целью оценки профессионально-личностных качеств преподавателей, развращающе действуют на студентов, провоцируя их в ряде случаев на мелочность, злопамятство и мстительность; в первую очередь по отношению к строгим и требовательным преподавателям, оценивающим реальные знания и выставляющим объективные оценки, не боясь испортить статистические показатели успеваемости.

Одной из важнейших целей любой новации, призванной модернизировать какой-либо процесс в какой бы то ни было области, является, помимо всего прочего, создание более комфортных условий труда для всех, кто принимает участие в этом процессе. Но почему-то так получается, что в образовании почти все новации, спущенные сверху, дают обратный эффект. От них сплошной дискомфорт, который испытывают на себе сотрудники всех служб и подразделений, но особенно остро его ощущают учителя и преподаватели.

Для того чтобы поднять качество обучения на всех уровнях образования и повысить успеваемость обучающихся, а заодно привлечь на педагогические фа-

культеты лучших абитуриентов, нужно для начала раскрепостить учителей и преподавателей, освободив их от рутины и бесполезного бумаготворчества, которое все более перерастает в файлотворчество и становится основным видом деятельности учителей и преподавателей, подминая под себя и отодвигая на второй план все остальные виды деятельности, включая учебный процесс. Средняя школа уже давно захлебнулась в бумажно-файловом море. Похоже, подобная участь ждет и вузы, которые в последние годы уже почти накрыл бумажно-файловый девятый вал, дезорганизуемый в значительной степени их работу.

Так как объем публикации уже практически исчерпан, то мы не будем здесь подробно останавливаться на весьма актуальной сегодня теме бюрократизации и формализации образовательной среды, вызванных, в частности, и непродуманными новациями, переадресовав читателя к статье [5], из которой приведем несколько цитат: “... *формализация и унификация вузовской среды ... чаще всего ведет ... к упрощению и примитивизации учебного процесса, что обычно преподносится общественности как его технологизация. ... Наконец, к числу наиболее негативных проявлений бюрократизации учреждений ВПО относится имитация инновационной деятельности, выражающаяся в демонстрации якобы достигнутых высоких результатов*”.

Заключение

Любые педагогические новации еще до их внедрения в образовательный процесс должны быть проверены на соответствие принципу Оккама, называемому также принципом бережливости: *не следует привлекать новые сущности без крайней на то необходимости*. Зачем было перегружать педагогический словарь, изобретая терминологическую новацию “педагогическая технология”, если достаточно традиционных “методов” и “методик”. При этом глупо было бы отрицать, что многое из того, что сегодня именуют педагогическими технологиями, имеет право на жизнь.

Фразы “*тише едешь – дальше будешь*” и “*поспешишь – людей насмешишь*” применимы и к педагогическим новациям. Нельзя печь их как пирожки и подавать в классы и аудитории горячими с пылу с жару. Можно ненароком обжечься, а то и нанести серьезный вред педагогическому организму, если при изготовлении свежее испеченной новации нарушалась технология или использовалось недоброкачественное сырье. Чтобы избежать подобных нежелательных последствий, авторы педагогических новаций всегда должны руководствоваться правилом, заимствованным из медицины, где оно звучит совсем кратко: *не навреди*. Было бы вообще замечательно, если бы педагогические новации были не только безвредными, но еще и полезными, то есть способствовали бы улучшению качества образования и повышению успеваемости обучающихся, не перегружая при этом участников учебного процесса, не убирая из него живое общение и не подменяя его работой с бумагами и файлами.

Положительный эффект педагогических новаций должен присутствовать не только в отчетах, но и в реальности. Подтверждать его должны не голословные утверждения авторов новаций и курирующих их чиновников, а независимые от этих чиновников опытные и авторитетные педагоги-практики, многократно проверяя в классах и аудиториях достоверность результатов, о которых сообщают авторы новаций, и скрупулезно фиксируя все несоответствия заявленным целям. Обяза-

тельным должно быть и сравнение полученных результатов в экспериментальных и контрольных группах, о чем частенько забывают.

Педагогическая новация, хорошо зарекомендовавшая себя в какой-то конкретной области, может оказаться бесполезной и даже вредной при переносе ее в другие области. Поэтому неоправданное, а тем более насильственное под давлением сверху расширение области применения новации провоцирует негативное отношение к ней и приводит в конце концов к ее дискредитации. Не добавляет симпатий новациям и их планирование. Новаций не должно быть много, а новаторство не должно быть массовым. Доминирование новаций над традициями, а еще хуже отказ от них, ни к чему хорошему привести не могут. В этом все имели возможность убедиться после распада Советского Союза, когда демонтируя советскую систему образования и создавая новые системы, не удосужились сохранить и перенести в них ее лучшие достижения и традиции. Разумный баланс традиций и новаций позволит современной системе образования, оставаясь по многим параметрам классической, быть в то же время открытой и восприимчивой к свежим взглядам и новым вызовам и идти в ногу со временем, не отставая от прогресса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гальмак, А. М.** Педагогические реформы: pro et contra / А. М. Гальмак / Социология. – 2014. – № 1. – С. 100–106.
2. Словарь иностранных слов. – Москва : Русский язык, 1986. – 608 с.
3. **Гальмак, А. М.** О самостоятельной работе студентов и не только / А. М. Гальмак, О. А. Шендрикова, И. В. Юрченко / Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2019. – № 1(53). – С. 46–60.
4. **Гальмак, А. М.** Об оценке математической подготовки первокурсников / А. М. Гальмак, О. А. Шендрикова, И. В. Юрченко / Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2015. – № 1. – С. 93–100.
5. **Бабинцев, В. П.** Бюрократизация регионального вуза / В. П. Бабинцев / Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30–37.

Поступила в редакцию 22.03.2019 г.

Контакты: halm54@mail.ru (Гальмак Александр Михайлович)

Galmak A., Shendrikova O., Yurchenko I. TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION.

In the given paper the authors analyze the situation that arises in the sphere of education and is connected with the changes resulted from the introduction of doubtful educational innovations ambiguously interpreted by the pedagogic society. Great attention is given to lectures, portfolio and pedagogical technologies, case studies in particular.

Keywords: sphere of education, educational process, lecture, portfolio, pedagogical technologies.

УДК 373.3.036.5:78

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Т. В. Чавро

старший преподаватель

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В данной статье акцентируется внимание на значении фольклора в активизации креативности младших школьников. Выделяются наиболее эффективные пути использования фольклора на уроках музыки с опорой на импровизацию.

Ключевые слова: фольклор, творческие способности, младший школьный возраст, музыкальное воспитание, музыкально-творческая деятельность.

Введение

На современном этапе одним из актуальных вопросов музыкального воспитания является поиск новых форм и методов обучения детей. С повышением внимания к развитию личности ребенка связывается возможность обновления и качественного улучшения системы обучения детей младшего школьного возраста. Наряду с поиском современных моделей обучения и воспитания, необходимо возрождать лучшие образцы народной педагогики.

Фольклор, являясь частью традиционной культуры, близок к детской музыкальной культуре. Многие фольклорные произведения выполнены в вопросно-ответной форме. Мир фольклора противопоставлен реальному – здесь есть игра категориями пространства, времени, объекта и субъекта. Такое свободное комбинирование всем и вся позволяет ребенку почувствовать себя свободным творцом там, где все преобразуется согласно его желанию.

Как свидетельствует практика, использование белорусской народной музыки, в частности народных песен, имеет эпизодический характер, а фольклорная инструментальная музыка почти не используется в музыкально-образовательном процессе. Также следует отметить, что еще не разработана научно обоснованная методика целенаправленного использования народной музыки в музыкальном воспитании детей. В школьных учебниках по музыке недостаточно народных песен, их обработок, а партитуры фольклорной инструментальной музыки, музыки к народным танцам вообще отсутствуют. В связи с этим остро ощущается потребность в эффективной системе музыкального воспитания на народной национальной музыке. Создание такой системы – актуальная задача, т. к. народная музыка постепенно вытесняется “легкой”, не всегда доброкачественной, которая распространяется в массовом масштабе в передачах по радио и телевидению и т. д.

Формирование творческой личности современного ученика невозможно без связи с национально-культурными истоками, к числу которых относится музыкальный фольклор – часть жизни народа, его философская концепция.

Основная часть

Музыкальный фольклор включает в себя песенное, инструментальное и музыкально-хореографическое творчество народа. Народная песня является значительной частью музыкального фольклора. Традиционное песенное творчество связано со словом, танцем, мимикой (пантомимикой), однако переосмысливает закономерности их форм в свои музыкальные средства изображения.

От природы дети владеют многими проявлениями таланта: особой интонацией голоса, мимикой, жестами, движениями и др. Фольклор позволяет активизировать детей, проявить им свои музыкально-творческие способности, т. к. это соответствует природе фольклорного искусства, в котором проявляется его синкретизм.

Народная песня живет в памяти людей и передается в живом исполнении из “уст в уста”. Она является памятью всех поколений и каждого человека. С устностью народной песни связаны ее такие особенности, как восприятие только в момент исполнения, которое не существует без конкретного тембра голоса, мимики, жеста и др.

Выделение специфических особенностей народной песни позволяет более глубоко понять ее сущность, преодолеть изолированный методологический подход в изучении фольклора.

Помимо текста, мелодии в народной песне часто встречаются хореографические и игровые элементы. Это характерно для многих календарных песен. Взаимосвязь музыки, поэзии, танца, игры, определяют синкретичную природу народной музыки. Синкретизм фольклора заключается и в том, что разные виды искусства реализовываются в нем одновременно, являются необходимыми компонентами фольклорного произведения.

Главная задача – помочь учителю музыки в работе над народной песней в школе предоставить не только музыкальный материал, но и возможность объяснить некоторые важные методологические, теоретические и методические аспекты музыкального фольклора. Без их знания и понимания нельзя решить многие вопросы, связанные с практической деятельностью по применению традиционного музыкального наследия в работе с детьми. Важный момент восприятия народной музыки – подготовка установки на ее восприятие. Учитель должен рассказать ученикам про особенности бытования жанра, место, время и условия исполнения фольклора и т. д. Всесторонний анализ обрядово-праздничной культуры белорусов, различные сведения о народной музыке должны рассматриваться как важнейший методический принцип в работе учителя с учениками по освоению фольклора.

Музыкальный фольклор включает в себя народную педагогику, народную мудрость, приобщает детей к окружающей жизни, учит наблюдать и понимать ее, существовать в тесном контакте с природой. Народные песни, танцы, музыкальные игры, пословицы и поговорки – фундамент, на котором в будущем формируется мировоззрение.

Развитие креативности младших школьников будет проходить наиболее эффективно, если в процессе музыкально-творческой деятельности опираться на фольклор, т. к. существует генетическая предрасположенность детей к народной музыке.

Б.В. Асафьев особое внимание уделял активизации детского музыкального творчества на фольклорном материале, находил основы их развития в народной

культуре. Он подчеркивал, что творчество ребенка состоит не из каких-то музыкально-теоретических знаний, а опирается на музыкальный инстинкт, “вызывать и воспитывать который и должно стать задачей педагога” [1, с. 101].

К. Орф разработал методику музыкального воспитания детей на фольклоре, в основе которой “элементарное музицирование” на музыкальных инструментах (коллективная импровизация). Он отмечал, что “кем бы ни стал в дальнейшем ребенок – музыкантом или врачом, ученым или рабочим, задача педагога – воспитать в нем творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить, и этому надо помочь. Привычные желания и умения творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка” [2, с. 21].

В.Д. Шульгина также отмечает, что творческое развитие детей должно опираться на музыкальный фольклор. Народные песни и танцевальные мелодии, близкие детям по образному содержанию и средствам музыкальной выразительности, составляют основу ее методики: они подбирают их по слуху, транспонируют, сочиняют подголоски, импровизируют. В процессе постижения образного содержания и особенностей народной музыки формируются музыкально-слуховые представления детей. Они составляют основную предпосылку творчества в исполнении и сочинении музыки. Развитие способности к импровизации влияет на формирование не только музыкальной культуры учащихся, но и способствует активизации творческих проявлений [3].

Народное творчество богато ритмами и повторами, оно несет в себе конкретные образы, краски, доступно и интересно ребенку, что является основой для пробуждения и упрочения эмоционально-положительного отношения детей к нему. Ценность фольклора определяется еще и тем, что он воздействует на чувства ребенка благодаря средствам выразительности, и это воздействие носит естественный, ненасильственный характер. В силу этого он доступен детям с разным уровнем развития, и каждый ребенок получает от этого удовольствие и эмоциональный заряд. Сила воздействия фольклора на ребенка возрастает, если ознакомление с ним осуществляется на основе собственной деятельности младшего школьника.

В центре внимания музыкально-творческого развития детей, по нашему мнению, должны быть такие кардинальные задачи, как развитие эстетического восприятия, творческой активности, формирование эстетической оценки.

Наши исследования показали, что целесообразно строить эту работу поэтапно.

На первом этапе необходимо отобрать произведения музыкального народного творчества, учитывая:

- доступность по содержанию и форме;
- привлекательность, яркость образов и элементов;
- наглядность;
- коллективность эстетических переживаний и творчества;
- индивидуальный подход;
- учет возрастных особенностей.

Целью первого этапа является пробуждение интереса, приобщение и увлечение детей музыкально-творческой деятельностью. Восприятие музыкальных произведений осуществляется с помощью бесед, прослушивания, доступного анализа народно-песенного фольклора.

При подборе песенного материала нужно учитывать следующее:

1. Содержание песен должно отражать круг интересов ребенка.
2. Просмотрите текст, прочитайте его выразительно вслух и найдите сложные для понимания слова, словосочетания, фразы (их обязательно в дальнейшем нужно объяснить ребенку).
3. В мелодии песни найдите сложные по ритмическому рисунку такты. Посмотрите одновременно, не будет ли затруднений в пропевании самой мелодии (сложность может вызвать скачкообразный характер мелодической линии).
4. Объем звуков мелодии песни не должен превышать возможностей певческого диапазона голоса ребенка. У детей 6–7-летнего возраста он увеличивается до октавы (8 звуков).

Второй этап связан с усложнением заданий, целью которого является расширение у ребят музыкального кругозора посредством эмоционального восприятия, обогащение их новыми впечатлениями, развитие способности к воображению, творческому мышлению, музыкально-слуховому представлению и сотворчеству (вокальной, двигательной-ритмической и инструментальной импровизациями).

На данном этапе приобщения младших школьников к творческой деятельности наиболее эффективным способом воздействия будет показ импровизационного решения эмоционально-образной ситуации, сопровождающейся проблемным изложением (показ результата творческой деятельности).

На первоначальном этапе обучения необходимо опираться на общность музыкальной и речевой интонации. В сочетании с темой в содержание урока желательно включать задания на мелодизацию детских народных песен, поговорок, закличек, потешек, считалок, дразнилок, что доступно ребятам по содержанию и форме и содействует становлению способностей к вокальной импровизации. При пении можно предложить прохлопать ритм, затем по данному ритму создать новую мелодию или прочитанную интонацию взять за основу к своей. Для эффективного внедрения приема эмоционального воздействия при импровизационном инсценировании более всего подходят “дуэтные” стихотворные тексты.

Необходимо развивать у детей умение увидеть прекрасное и высказать своими словами увиденное. От сочиненного самим стиха легче подойти к импровизации в музыке. Для этого предлагается сочинить четверостишие на предложенную иллюстрацию, а затем сочинить мелодию.

Желательно поощрять стремление к индивидуализированности музыкального высказывания, необходимо сохранять и поддерживать стремление к оригинальности, нестереотипности мышления при сочинении, даже если на первый взгляд они воспринимаются как несовершенные. Важно, чтобы переход к самостоятельному выполнению творческих заданий был последовательным. Для этого после приобретения определенного опыта вокальной импровизации дуэтные функции полностью берут на себя ученики. Одним из видов коллективной творческой импровизации является импровизация “по цепочке” (дети, получив слова загадки или стихотворного текста, имеют возможность поочередно импровизировать). Позже можно начинать подголосочную импровизацию желательно с песен, распетых в духе народной подголосочной полифонии. Самый простой и элементарный импульс к творчеству – это заинтересовать детей изобретением подголосков или варианта напева. Это восполнение напева подголосками, иначе говоря интенсификация напева согласно мелодическому чутью или согласно прирожденной слухо-

вой потребности. Она вытекает из ощутимой необходимости поддержать мелодическое напряжение или его украсить.

В музыке мысли и образы отражаются через выражение эмоций, которые являются тем общим звеном, с помощью которого устанавливается связь между картинками, событиями, идеями, с одной стороны, и музыкальными образами – с другой. В созвучиях и сочетаниях “закодированы” личные переживания автора, которые слушатель при восприятии “расшифровывает” на эмоциональном уровне. В результате создается микроклимат для творческой деятельности с использованием музыкального фольклора, различного по эмоционально-образному содержанию и личной импровизации вопросной интонации. Ученик как бы заражается своими переживаниями, “закодированными” в музыкальном материале, у него пробуждается эмоциональная отзывчивость и эмоциональный подъем, стимулирующий творческую деятельность. Поэтому необходимо вводить творческие задания в виде мелодизации текста, музыкального ответа на вопрос, досочинения мелодии, подборки подголосков и др.

Ученик должен воспринимать творческую деятельность с интересом и увлечением. Это важное условие и психологическое требование к продуктивному процессу. В отношении музыкального творчества эмоция (эмоциональная отзывчивость) выступает как источник творческого мышления и об этом не надо забывать. Правомерно высказывание Б.М. Теплова о том, что “музыка прежде всего есть путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств. Лишенная своего эмоционального содержания, музыка перестает быть искусством” [4, с. 9]. Поэтому важно помнить, что для создания условий творческой деятельности важно сформировать эмоциональную сферу, эмоциональную отзывчивость, впечатлительность и интерес к этому виду деятельности на уроке.

Параллельно с вокальными импровизациями предлагается инструментальное музицирование. Для начального освоения тембровых изобразительных особенностей важно ввести ребят в интересный и доступный мир народных инструментов, знакомство с которыми начинается со вступительной беседы. Детям показываются инструменты и рассказывается о них, выделяя изобразительные и тембровые особенности каждого. Например, дудочка – инструмент пастушка. Звук у нее мягкий и нежный. Детский баян и аккордеон очень похожи на настоящие инструменты, только они такие же маленькие, как и вы. Можно поиграть детям на каждом инструменте знакомые народные песни, чтобы они запомнили их тембр и предложить определить их. Ребята еще плохо знают выразительные возможности инструментов, поэтому вместе с учителем они определяют на что похожи звуки тех или иных инструментов (например, глиссандо на гусях помогут представить ребятам шум воды, ручья; удары деревянных ложек похожи на стук дятла).

После того, как дети освоят основные народные инструменты, будут различать тембровые характеристики и особенности каждого, возможно предложить им инструментальную импровизацию на сюжет какой-нибудь народной песни (например, “Ляцелі гусёлкі”). Дети могут предложить свое завершение песни. Фантазия ребят безгранична. Каждый стремится придумать что-то свое, интересное и необычное. Импровизируемая детская музыка существует в мире неиндивидуализированной дохудожественной выразительности. Однако это не означает, что к ней можно применить определение с частицей “анти”. Дети творят свою музыку на том уровне выразительности, который можно назвать первично универсаль-

ным, открывая для себя (т. е. приоткрывая) известные элементарные интонации. Здесь только начало пути к художественному и индивидуализированному, который каждый проходит соразмерно своим возможностям, желаниям и интересу к музыке.

Импровизации на школьном уроке музыки – это сильное музыкальное творчество детей, их собственное сочинение музыки и ее исполнение или оформление жестикуляции в заданном музыкой ритме, темпе и характере. Музыкальная импровизация может выражаться в разных видах – вокальном, инструментальном, двигательном-ритмическом. Использование импровизации – перспективный прием для развития креативности и воспитания интереса к музыке, накоплению музыкально-творческого опыта. Ведь при этом виде работы ребенок сразу вводится в непосредственный контакт с музыкой. Кроме того, для импровизации не требуется никаких дополнительных приспособлений: собственный голос имеется у каждого, ладони, чтобы заменить музыкальный инструмент, и двигательный аппарат для создания ритмических движений под музыку – тоже. Этот вид деятельности привлекает внимание детей воплощением собственного замысла и фантазии, учит проявлению новых интонаций, повышает эмоциональный уровень восприятия музыки, а также развивает певческий аппарат, вокально-слуховые представления.

Практика показывает, что младшие школьники охотно занимаются импровизацией, особенно – вокальной. Конечно, наивно ожидать, что дети сразу начнут излагать хорошо оформленные музыкальные мысли, но обучать первичным навыкам импровизации по силам учителю музыки.

В процессе импровизации развивается особое и совершенно необходимое качество, которое можно назвать импровизационностью мышления. Импровизационный ум – не просто творческий ум, а ум быстрый, реактивно-спонтанный, ситуативный. Импровизация не может базироваться на медленном размышлении, она всегда продукт быстрого ума.

Очевидно, что главной целью такого урока должно стать стремление педагога раскрепостить глубинные слои внутреннего “Я” ребенка, создать условия для высвобождения первичной креативности, спонтанных импровизационных проявлений посредством музыкального фольклора.

Необходимо особо подчеркнуть, что продвижение по “этапам творческой активности” во многом зависит от педагогического мастерства учителя. Во-первых, он всегда поощряет малейшее проявление креативности детей, во-вторых, деликатно анализирует эти попытки, в-третьих, просто направляет их в импровизации и своим участием подчеркивает эстетическую привлекательность этой деятельности. Ведь главное не только привить детям способность творить в мире звуков, красок, движений и слов, но и развивать качественные личностные способности ребенка, сделав творческую деятельность для него значимой, что в дальнейшем проявится и разовьется в других сферах деятельности, независимо от выбранной профессии.

Необходимо отметить, что творческие задания по развитию креативности средствами фольклора необходимо использовать как на уроках музыки, так и в более расширенном объеме продолжать музыкальную импровизационную деятельность на факультативных занятиях, что будет способствовать совершенствованию формирования творческой личности младшего школьника.

В начальной школе народная музыка используется как синкретичное искусство, как художественно-эстетическая среда, которая пронизывает духов-

ную жизнь младших школьников, как метод воспитания, несущий глубокие педагогические традиции, как мировосприятие – целостное видение мира, единство красоты и нравственности. В занятия по музыке необходимо включать традиционное наследие с одновременным введением фольклорного метода изучения музыкального материала, основанного на игре, устной традиции. Песня не только разучивается, но и разыгрывается. Занятия должны проходить не только как строго организованная система творческих заданий, а как духовная жизнь детей, которая возникает в результате исполнения народной музыки. Художественное движение мы рассматриваем как органичную часть музыкального фольклора, как одну из основ музыкального и общего развития школьников, как переинтонирование музыкального образа в двигательного-художественный образ.

Изучая фольклор на занятиях по музыке, важно воздействовать на чувства детей, достигая непосредственности и натуральности во время исполнения произведений. Многие фольклористы, преподаватели прошлого и настоящего обращали внимание на свободу фольклорного творчества, реализацию творческой инициативы детей, раскрытие ими глубины и содержания произведений, проявление особой достоверности эмоций и чувств.

Заключение

Музыкальный фольклор всегда играл важную роль в духовной и социальной жизни народа. Песенный жанр содействует развитию творческих способностей школьников, формирует социальную направленность личности, пробуждает фантазию. Исследователями подчеркивается важная особенность белорусской народной песни – импровизационность, которая способствует развитию такого вида деятельности детей, как импровизация. Она позволяет ставить перед детьми посильные творческие задачи и делает их соавторами и авторами в творчестве. Жанры народной песни усваиваются детьми наиболее органично и легко. Элементарные формы народной музыки развивают музыкально-творческие способности детей. Образцы народной музыки усваиваются школьниками в синтезе танца, песни, слова и действия. Понимание музыкального фольклора как синкретичного искусства составляет его неограниченную педагогическую значимость в обучении музыкальной культуре. Поэтому воспитательный подход к народной музыке позволяет рассматривать ее как средство музыкально-творческого развития личности ребенка.

Музыкальное воспитание на основе народной музыки так же создает возможность лучше понимать и оценивать музыку других народов, что является одним из важнейших путей интернационального воспитания.

Белорусский фольклор должен занять важное место в эстетическом воспитании детей нового поколения. Включение фольклора в урок музыки способствует развитию творческих способностей детей, приобщает их к активной художественной деятельности, помогает избежать потребительских отношений к культурным ценностям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Асафьев, Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – М.-Л. : Музыка, 1965. – 150 с.

2. Система музыкального воспитания Карла Орфа / под ред. Л. А. Баренбойма. – Л. : Музыка, 1970. – 160 с.
3. **Шульгина, В. Д.** Музыкально-творческое развитие учащихся в процессе обучения игре на фортепиано / В. Д. Шульгина. – М. : Просвещение, 1972. – 211 с.
4. **Теплов, Б. М.** Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.-Л. : АПН РСФСР, 1947. – 238 с.

Поступила в редакцию 03.06.2019 г.

Контакты: +375 29 742-23-46 (Чавро Татьяна Викторовна)

Chavro T. ACTIVIZATION OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOL-CHILDREN BY MEANS OF FOLKLORE IN MUSIC LESSONS.

The article focuses on the value of folklore in enhancing younger students' creativity. The most effective ways of using folklore in music lessons based on improvisation are highlighted.

Keywords: folklore, creativity, junior school age, musical education, musically-creative activity.

УДК 378.147:376.1-056.3:[316.77+316.647.5]

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Б. Янусова

психолог

Селютский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов

С. В. Лауткина

кандидат психологических наук, доцент

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Статья посвящена изучению одного из ключевых понятий инклюзивного образования – толерантности. В частности, рассмотрен ее коммуникативный аспект. Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи между уровнем развития коммуникативных способностей и общей коммуникативной толерантностью личности.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, коммуникативные и организаторские способности, инклюзивное образование, дети с особенностями психофизического развития, корреляционный анализ.

Введение

В исследовательском поле инклюзивного образования актуальным является определение статуса толерантности. Согласно принятой Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, толерантность рассматривается как один из основополагающих принципов инклюзивного образования, а ее формирование у всех участников образовательного процесса как приоритетная задача: “Инклюзивное образование предполагает формирование отношений, основанных на понимании, принятии и уважении существующих различий, признании равных прав” [1].

Осуществляя профессионально-педагогическое общение в гетерогенной образовательной среде, педагог инклюзивного образования должен проявлять уважение и терпимость к культурному, языковому, конфессиональному и другому многообразию, учитывать данные различия при организации образовательного процесса. В инклюзивном образовании учет типологических и индивидуальных различий учащихся, в том числе детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) – важное направление профессиональной деятельности педагога.

Уважение и принятие индивидуальности личности каждого ребенка основывается на понимании его особенностей, учете потенциальных возможностей и способностей, веры в силы его развития. Это проявляется в умении педагога выстроить доброжелательные, в сочетании с объективной требовательностью субъект-субъектные отношения при построении учебно-воспитательного процесса.

Однако, как свидетельствуют результаты проведенных исследований, от 47% до 70% учителей имеют трудности в организации учебно-воспитательной и кор-

реакционной работы с различными категориями детей с ОПФР. Они не могут установить контакт с ребенком, наладить доверительные отношения с ним. Педагоги испытывают коммуникативный барьер и эмоциональное неприятие – “учитель психологически не принимает ребенка, в успешности обучения которого он не уверен”. Наряду с этим учителя плохо ориентируются в особенностях развития детей с особенностями в развитии, не хотят принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности таких детей [2; 3].

В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос формирования коммуникативной толерантности, т. е. толерантности, проявляемой в общении, у педагогов инклюзивного образования. В данном случае коммуникативная толерантность выступает обязательным условием “нормальной коммуникации” между педагогом и учащимся с ОПФР. Именно понимание того, что другой субъект – “иной”, которое проявляется в заинтересованном и терпимом отношении к нему, снижает агрессивность, вызывает интерес к его духовному миру, отношение как “равнодостоящей” личности и способствует достижению взаимопонимания в процессе общения [4].

Основная часть

Впервые понятие коммуникативной толерантности было введено В.В. Бойко. В.В. Бойко, исследуя роль эмоций в системе межличностных отношений, рассматривает коммуникативную толерантность как “характеристику отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию” [5].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить множество подходов к определению дефиниции коммуникативной толерантности. Так, в одних случаях коммуникативная толерантность рассматривается как “частная” разновидность толерантности (Н.И. Виноградова, И.Е. Касьянова), в других – как составляющая коммуникативной компетентности (З.И. Агеева, Д.Р. Плешакова), в третьих – как собирательная, “стержневая” характеристика личности (В.В. Бойко, М.Е. Валиуллина, О.Б. Скрябина).

Содержательные аспекты коммуникативной толерантности раскрываются в исследованиях З.А. Агеевой, А.Г. Асмолова, Н.А. Асташовой, А.М. Байбакова, М.Е. Валиуллиной, Г.С. Кожухарь, А.И. Костяковой, О.Б. Скрябиной, Е.А. Стрельцовой. Вопросам формирования коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей, в том числе и будущих педагогов, посвящены исследования Н.И. Виноградовой, В.М. Гришук, Л.М. Даукши, Е.А. Калач, Е.В. Кастюшиной, Е.И. Касьяновой, Л.А. Николаевой, С.Н. Толстиковой, Л.П. Яцевич и др.

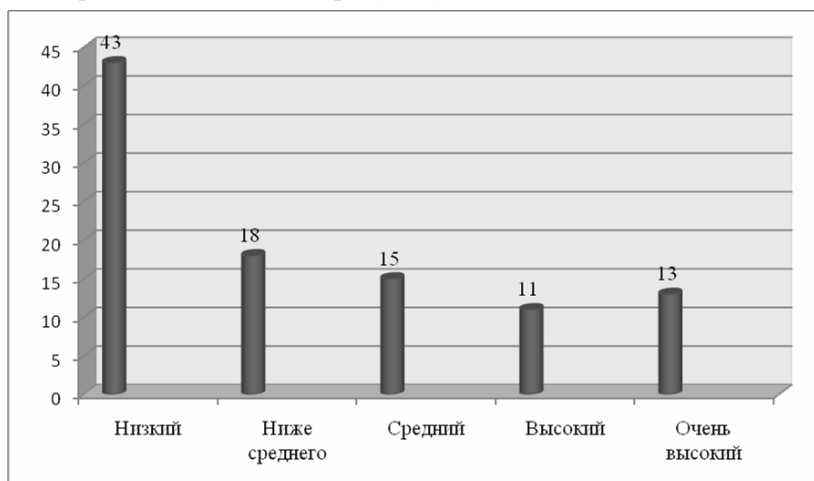
Согласно В.М. Гришук, коммуникативная толерантность – это психосоциальная характеристика личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение, на особый, доброжелательный тип взаимодействия индивида с другими людьми [6]. С.Н. Толстикова рассматривает коммуникативную толерантность будущего социального педагога как динамический феномен, обеспечивающий самореализацию индивидуальности педагога в профессиональной деятельности, которая опосредуется различными стилями коммуникативной толерантности: синергетическим, результативно-адаптивным,

избирательным [7]. Л.П. Яцевич определяет коммуникативную толерантность будущего специалиста социальной работы как профессиональное важное качество личности, сформированность которого обеспечивает целостность личностного и профессионального развития [8].

Необходимость формирования толерантности у будущих педагогов инклюзивного образования отражена в работах А.В. Демчук, Г.А. Степанова, О.А. Ульяновой, В.В. Хитрюк. Так, В.В. Хитрюк и О.А. Ульянова, анализируя эмоциональный компонент готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, приходят к выводу о том, что “толерантность как черта личности является едва ли не ведущей составляющей, определяющей эмоциональный компонент инклюзивного аттитюда (готовности)” [9, с. 121]. Авторы определяют толерантность педагога по отношению к детям с особыми образовательными потребностями (ООП) как “профессионально-психологическое качество личности педагога, определяющее особый способ общения и взаимодействия с «иными» детьми в образовательном пространстве и обеспечивающее профессиональную компетентность” [9, с. 122].

В целях изучения общей коммуникативной толерантности, а также характера ее взаимосвязи с коммуникативными и организаторскими способностями было проведено экспериментальное исследование на базе учреждения образования “Витебский государственный университет имени П.М. Машерова”. В качестве диагностического инструментария использованы следующие методики: методика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), методика КОС (В.В. Синявского, Б.А. Федоришина) [10]. В исследовании приняли участие будущие педагоги, обучающиеся по специальностям “Начальное образование”, “Дошкольное образование”, “Социальная педагогика”, “Олигофренопедагогика”. Выборка составила 213 человек.

В результате интерпретации результатов методики КОС были выделены следующие группы студентов по уровню сформированности у них коммуникативных и организаторских способностей (рисунок).



Уровень развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов (в %)

Первая группа (43%) – студенты, получившие шкальную оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Вторую группу (18%) составили студенты, чьи коммуникативные и организаторские склонности оцениваются на уровне ниже среднего.

В третью группу (15%) вошли студенты, у которых отмечается средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе по формированию и развитию у них коммуникативных и организаторских склонностей.

Студенты четвертой (11%) и пятой (13%) групп характеризуются высоким и очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомств, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в общественной деятельности, способны принимать самостоятельные решения в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям [10].

В данном случае наиболее представительными оказались первая и вторая группы (43% и 18% соответственно), что свидетельствует о невысоком потенциале развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов и необходимости проведения планомерной систематической работы по развитию этих качеств у данной категории испытуемых.

Средний балл, набранный испытуемыми, по результатам обработки данных по методике общей коммуникативной толерантности составил 46,49. В таблице отражены средние показатели, набранные студентами по каждому поведенческому признаку толерантности.

Показатели общей коммуникативной толерантности

Неприятие или непонимание индивидуальности человека.	5,54
Использование себя в качестве эталона при оценке других людей.	4,97
Категоричность или консерватизм в оценке людей.	6,28
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров.	5,38
Стремление переделать, перевоспитать партнеров.	5,30
Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным.	5,31
Неумение прощать ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.	5,53
Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера.	3,01
Неумение приспосабливаться к партнерам.	4,81

Для выявления характера взаимосвязи между коммуникативными и организаторскими способностями с показателями методики общей коммуникативной толерантности нами был проведен корреляционный анализ (коэффициент Пирсона). По итогам корреляционного анализа были обнаружены статистически значимые отрицательные взаимосвязи между коммуникативными и организаторскими способностями и некоторыми шкалами методики общей коммуникативной толерантности.

В частности, показатели методики “КОС” отрицательно коррелирует со шкалой 1 “неприятие, непонимание индивидуальности другого” ($r = -0,225$ при $p < 0,01$), шкалой 2 “использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей” ($r = -0,350$ при $p < 0,01$). Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что чем выше уровень коммуникативных и организаторских способностей человека, тем меньше индивид проявляет неприятие в общении, а также не использует себя в качестве эталона при оценке партнера, его мыслей, т. е. принимает индивидуальность другого.

Отрицательные корреляции между показателями методики “КОС” и шкалами 4 “неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров” ($r = -0,142$ при $p < 0,05$) и 9 “неумение приспособляться к характеру, привычкам и желаниям других” ($r = -0,142$ при $p < 0,05$) говорят о том, что чем более развиты коммуникативные и организационные способности, тем большую гибкость и лабильность в общении способен проявлять индивид, он понимает настроение и желание собеседника и учитывает это в процессе общения.

Связь между коммуникативными и организационными способностями и шкалой 7 “неумение прощать другим ошибки” ($r = -0,165$ при $p < 0,05$) свидетельствует о доброжелательности, открытости, умении и готовности прощать обиды других тех партнеров по общению, чей уровень коммуникативных и организационных способностей выше. Молодые люди с низким уровнем проявления коммуникативных и организационных способностей склонны таить обиды, не готовы их прощать.

Результаты проведенного исследования, анализ психолого-педагогической литературы позволяют выделить в структуре коммуникативной толерантности будущего педагога инклюзивного образования некоторые коммуникативные умения и навыки: 1) умение установить доверительный контакт с ребенком и его родителями (официальными представителями); 2) умение правильно, с учетом психофизических и речевых возможностей определить способ общения с ребенком; 3) умение нестандартно, без ущемления достоинства ребенка реагировать на конфликт, в том числе при его возникновении между детьми в классе или группе; 4) умение понимать эмоциональное состояние ребенка и учитывать это в разговоре с ним; 5) умение правильно использовать невербальные средства общения (мимика, жесты, поза); 6) быть доброжелательным, открытым и искренним в общении с детьми.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии взаимосвязи между уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей и общей коммуникативной толерантностью: чем выше уровень коммуникативных способностей, тем ниже некоторые показатели методики общей коммуникативной толерантности. Развитие высокого уровня коммуникативной толерантности позволит будущим педагогам формировать высокую коммуникативную компетентность, достигать значимых результатов в профессиональной деятельности, сохранять психическое здоровье, внутреннюю гармонию и самоконтроль. Полученные результаты исследования могут быть использованы при построении программ по профессионально-личностной подготовке будущих педагогов инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Сайт Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://edu.gov.by>. – Дата доступа: 11.05.2016
2. **Гонеев, А. Д.** Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2004. – 272 с.
3. **Алехина, С. В.** Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
4. **Касьянова, Е. И.** Теоретический анализ коммуникативной толерантности / Е. И. Касьянова, Н. И. Виноградова // Ученые записки ЗабГУ. – 2014. – № 4(57). – С. 28–34.
5. **Бойко, В. В.** Энергия эмоций: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – Москва : Филинъ, 1996. – 472 с.
6. **Гришук, В. М.** Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. М. Гришук. – Киров, 2005. – 228 с.
7. **Толстикова, С. Н.** Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. Н. Толстикова. – Калуга, 2002. – 176 с.
8. **Яцевич, Л. П.** Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. П. Яцевич. – Чита, 2010. – 193 с.
9. **Хитрюк, В. В.** Толерантность будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями: к вопросу о готовности к работе в условиях образовательной инклюзии / В. В. Хитрюк, О. А. Ульянова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2013. – № 1. – С. 120–129.
10. **Истратова, О. Н.** Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – 5-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 375 с.

Поступила в редакцию 11.02.2019 г.

Контакты: kkoqtab@vsu.by (Лауткина Светлана Владимировна)

Yanusova O., Lautkina S. COMMUNICATIVE TOLERANCE OF THE FUTURE TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION.

The article is devoted to the study of one of the key concepts of inclusive education – tolerance. In particular, its communicative aspect is considered. The results of the empirical research aimed at the study of the relationship between the level of development of communicative abilities and general communicative tolerance of the individual are presented.

Keywords: communicative tolerance, communicative and organizational skills, inclusive education, children with special needs, correlation analysis.

УДК 378.4

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ш. Ж. Алимova

докторант

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова
Республика Казахстан

Н. М. Ушакова

кандидат педагогических наук, профессор

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова
Республика Казахстан

В статье обсуждается проблема моделирования структуры исследовательской компетенции педагога с позиции компетентностного подхода к образованию. Целью статьи является определение основных свойств исследовательской компетенции в профессиональной деятельности и ее структура в условиях обучения на уровне бакалавриата по педагогическим специальностям.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная деятельность, профессиональные функции, компетентностный подход.

Введение

В настоящее время в системе образования Республики Казахстан происходит обновление содержания высшего и послевузовского образования, направленное на подготовку конкурентоспособного специалиста на международном уровне [1]. Решение данной задачи позволяет гармонизировать профессиональное образование Республики Казахстан со странами, входящими в Болонский процесс. Как отмечалось в материалах Болонского процесса, в условиях глобализации и информатизации, обновление содержания профессионального образования происходит по линии “наука – производство – образование”, что обеспечит развитие инноваций в производственной и образовательных сферах общества. Поэтому, новая цель высшего образования: “Высшее образование должно быть основано на всех уровнях на современных научных исследованиях и способствовать развитию инноваций и творчества в обществе. Следовательно, число людей с исследовательской компетенцией должно возрасти” [2].

Решение этой цели осуществляется на международном, национальном и региональном уровнях образования в рамках Европейского пространства высшего образования, где 47 стран вовлечены в процесс добровольного и координированного реформирования систем высшего образования (Ереван, 2015) [2]. В 2018 г. на национальном уровне образования в Республике Казахстан разработаны Государственные общеобязательные стандарты образования четвертого поколения, основанные на личностно-компетентностном подходе к образованию [3]. Обновленное

© Алимova Ш. Ж., 2019

© Ушакова Н. М., 2019

содержание образования связано с ориентацией на результат обучения, под которым понимается исследовательская деятельность студента, развитие исследовательской компетентности, т. е. способность и готовность студента проводить исследование самостоятельно.

Основная часть

Актуальность данной работы определяется социальным заказом на подготовку студентов педагогических специальностей, т. е. будущих учителей, обладающих как личностными, так и профессиональными качествами для осуществления исследовательской деятельности.

Анализ таких литературных источников и электронных баз, как cyberleninka.ru, science-education.ru, applied-research.ru, igi-global.com, researchgate.net, показывает, что на современном этапе развития педагогики высшей школы имеется три направления формирования исследовательской деятельности студентов:

– обновление содержания образования связано с научной деятельностью, которая входит в состав профессиональной деятельности, а также исследовательской компетенцией как результата этой деятельности (И.В. Шубина, В.В. Позняков и др.);

– выделение самостоятельного компонента содержания образования – исследовательская компетенция, которая имеет содержание, структуру и свойства (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, О.Л. Жук, А.Д. Сыздыкбаева и др.);

– описание организации личностно-компетентностного обучения, целью которой является формирование исследовательской компетентности бакалавра педагогического образования (Ю.В. Рындина, А.В. Коломейчук, Н.Н. Тулькибаева и др.).

В рамках первого направления в трудах Т.А. Левченко и В.С. Елагиной было определено понятие “исследовательская компетенция” как результат исследовательской деятельности. Авторы исследований основываются на понимании компетенции как способности применять на практике полученные в процессе обучения знания, умения, навыки. Как отмечает Т.А. Левченко: “В формировании исследовательской компетенции важная роль отводится активизации познавательной деятельности студентов, формированию критического мышления, исследовательских умений и навыков, самостоятельно анализировать и находить правильное научно-обоснованное решение в педагогических ситуациях, возникающих в период теоретического процесса обучения и педагогической практики” [4, с. 89]. Они считают компетенции не автоматизированным действием, а результатом присвоения опыта познавательной, репродуктивной, творческой и эмоциональной деятельности в процессе образования. В профессиональной деятельности, наряду с перечисленными видами социального опыта, значимой является исследовательская работа. По мнению В.С. Елагиной, “исследовательская компетенция – это владение методологическими знаниями и умениями, технологией исследовательской деятельности и проявление готовности к их использованию в профессиональной деятельности” [5, с. 119]. Это отношение является базовым для большинства педагогических исследований [5; 6]. Так, например, И.В. Шубина (2012 г.) отмечает, что научно-исследовательская деятельность имеет цель – это поднятие на новый, более высокий уровень качества подготовки будущих специалистов; развитие креативности в решении поставленных перед ними задач, самостоятельности в обучении, в добывании новых научных знаний [6, с. 74].

В результате изучения исследовательской деятельности студентов ученые выдвигают идею о выделении самостоятельного компонента в содержании высшего образования, т. е. опыта овладения исследованием как деятельностью, в результате которой у личности формируется исследовательская компетенция.

В рамках второго направления исследовательская компетенция как научное понятие имеет содержание, структуру и свойства (А.Д. Сыздыкбаева, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, О.Л. Жук).

Содержание исследовательской компетенции обучающегося составляют учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность. Каждая из этих видов деятельности представлена умениями: первая – умениями аналитической деятельности, вторая – методологическими умениями.

Учебно-исследовательская компетенция студентов включает в себя такие умения, как:

- обобщать, оценивать информацию для решения определенных задач;
- анализировать источники информации;
- собирать данные для написания рефератов, докладов, тезисов, статей;
- анализировать полученные результаты.

Научно-исследовательская компетенция студентов состоит из следующих умений:

- определить цель и задачи исследования;
- обосновать актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость исследовательской работы;
- выдвигать гипотезы, искать пути их решения;
- использовать новые методы исследования;
- использовать информационные технологии для приобретения новых знаний.

Вышеизложенные компетенции необходимо развивать у студентов педагогических специальностей довольно продолжительное время в ходе обучения в бакалавриате и требует полного понимания процесса развития исследовательской компетенции.

В рамках третьего направления в науке содержание исследовательской компетенций у разных исследователей имеет разное предметное наполнение, выраженное в компонентах компетенции или компетентности [7; 8; 9; 10; 11]. Так, например, в монографии О.Л. Жук (2009 г.) пишет, что компетенции включают не только когнитивный (познавательный) и операционно-деятельностный компоненты, но и мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, определяющие поведение и деятельность личности во множестве ситуаций и при решении задач [7, с. 106].

Ю.В. Рындина (2011 г.) выделяет следующие компоненты исследовательской компетентности будущего учителя: формирование системы теоретико-методологических знаний, методологических убеждений, общенаучных профессионально значимых методов познания, научного стиля мышления (теоретико-методологический компонент); творческих и исследовательских умений (операционно-технологический компонент); признание их ценности и смысла (ценностно-смысловой компонент); формирование положительного отношения и устойчивого интереса к исследовательской деятельности (эмоционально-мотивационный компонент), рефлексивно-личностного способа исследовательской деятельности (рефлексивно-оценочный компонент) [8, с. 183].

В исследовании И.В. Боговской (2013 г.) рассматриваются мотивационно-ценностный, когнитивно-операциональный, рефлексивно-оценочный компоненты [9, с. 18].

Наиболее многомерная структура исследовательской компетенции имеется в докторской диссертации А.Д. Сыздыкбаевой (2016 г.), которая выделяет пять компонентов исследовательской компетентности [10, с. 38], представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты, критерии и показатели исследовательской компетентности

Исследовательская компетентность	
Компоненты	Критерии (показатели)
1	2
Ценностный	<i>аксиологический</i> ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; осознание общественной значимости педагогического труда и его гуманистической сущности; способность находить в осуществляемой профессиональной деятельности значимый для себя смысл: ответственность перед государством, возможность самоутверждения и саморазвития в профессии, любовь и привязанность к детям.
Мотивационный	<i>мотивационный</i> активная исследовательская позиция, развитые познавательные процессы и способности, направленность мышления на решение педагогических задач на рефлексивно-исследовательском подходе, стремление к преобразовательной деятельности, стремление к творческой самореализации и самоактуализации в осуществляемой профессиональной деятельности, реализуемая в таких качествах, как усилие, старание, настойчивость, добросовестность и нацеленность к постановке и достижению цели.
Теоретико-методологический	<i>когнитивный</i> степень овладения профессиональными знаниями (предметными, методологическими, психолого-педагогическими), необходимыми и достаточными для осуществления педагогической деятельности на рефлексивно-исследовательском подходе.
Технологический	<i>деятельностный</i> система исследовательских умений и навыков, необходимых для осуществления творческих замыслов (проектировочных, конструктивных, управленческих, рефлексивных) в педагогическом процессе при проектировании и конструировании урока, проведения воспитательного мероприятия.

Окончание таблицы 1

Рефлексивный	<i>оценочный</i> способность к критическому анализу, осмыслению и оценке по отношению к осуществляемой профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту с целью ее эффективности, высокий уровень развития мыслительных процессов, чуткость к противоречиям.
--------------	---

А.М. Каменский и Л.Е. Лукина (2018 г.) определили следующие взаимосвязанные компоненты исследовательской компетентности будущего учителя: когнитивный – владение теоретическими основами исследовательской деятельности, методами психолого-педагогического исследования; операционно-технологический – навыки практического решения проблемы исследования; мотивационно-целевой – устойчивая направленность на достижение проблемы исследования; эмоционально-волевой – акмеологическая направленность на непрерывное саморазвитие; рефлексивный – навыки деятельности по оцениванию процесса и результатов самостоятельной творческой исследовательской деятельности; коммуникативный – навыки организации межличностного, делового, профессионального, социального сотрудничества в процессе исследовательской деятельности; результативно-презентационный – готовность к представлению инновационного продукта исследовательской творческой деятельности; внедренческий – способность эффективно применять в реальной педагогической практике исследовательские знания и умения; трансляционно-моделирующий – способность сформировать в учениках ценностное отношение к исследованию и заложить основы исследовательской компетентности; социально-ценностный – способность организовать исследовательскую деятельность учеников, направленную на духовно-нравственное развитие [11, с. 14].

Современное состояние степени разработанности научной проблемы свидетельствует о том, что, во-первых, исследователи выделяют разное количество компонентов и показателей исследовательской компетенции и компетентности: И.В. Боговская – три, О.Л. Жук – четыре, Ю.В. Рындина и А.Д. Сыздыкбаева – пять, А.М. Каменский – десять.

Во-вторых, все исследователи выделяют мотивационный или мотивационно-ценностный компонент как положительное отношение и интерес студента к профессиональной деятельности, признание ценности и смысла исследования.

В-третьих, когнитивный или теоретико-методологический компонент, по мнению ученых, включает в себя систему методологических знаний, общенаучных методов познания, обобщение результатов опыта творческой деятельности.

В-четвертых, деятельностный, операционно-деятельностный или технологический компонент заключается в творческих и исследовательских умениях, использовании полученных знаний для проектирования и организации исследовательской деятельности.

В-пятых, всеми исследователями был выделен рефлексивный или рефлексивно-оценочный компонент как обязательный компонент, направленный на осмысление студентами собственных действий.

Полученные данные позволяют сформулировать определение “исследовательская компетенция” как интегральное качество личности в профессиональной деятельности, также в нашем исследовании мы рассматриваем исследовательскую

компетенцию как готовность личности к осуществлению исследовательской деятельности в той или иной сфере деятельности. В данном определении указывается основной признак компетенции, который формируется на отношении “процесс деятельности – результат деятельности”, а также ее связь с деятельностью.

Модель структуры исследовательской компетенции является многокомпонентной. Наряду с этим, повторяемость отдельных компонентов позволяет нам создать общую модель, которая составит ее ядро и будет являться нормативной моделью по отношению к другим. Компоненты и их критерии представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты и критерии исследовательской компетенции студентов педагогических специальностей

Исследовательская компетенция студентов педагогических специальностей		
№	Компоненты	Критерии
1	Ценностно-смысловой	Осознание студентом смысла и важности исследовательской деятельности в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности
2	Мотивационный	Потребность студента в исследовании, его стремление к познанию нового, самостоятельность и инициативность в процессе познания
3	Когнитивный	Знание методологии и сущности исследовательской деятельности. Умение студентов видеть проблему, наблюдать, структурировать материал, классифицировать полученные данные, формулировать выводы и защищать собственные идеи
4	Деятельностный	Проведение определенного порядка действий на каждом этапе исследования
5	Рефлексивный	Прогнозирование или проектирование студентами собственной педагогической деятельности

Установленные в исследованиях компоненты структуры исследовательской компетенции позволяют нам установить основные свойства исследовательской компетенции в педагогической деятельности, к которым относятся:

- форма реализации деятельности в исследовании; учебно-исследовательская деятельность и компетенция, научно-исследовательская деятельность и компетенция;
- форма реализации деятельности по количеству субъектов: проектная деятельность, групповая и индивидуальная деятельность;
- структура исследовательской компетенции шире, чем структура деятельности, так как в компетенции включен личностный компонент (сознание – самосознание; ценности и смысл жизни);
- содержание и структура исследовательской компетенции влияет на развитие сознания личности, следовательно, и на профессиональную деятельность личности.

Заключение

Таким образом, развитие у студентов исследовательских компетенций является одной из главных задач современного высшего образования. Подготовка конкурентоспособного специалиста предполагает непрерывное развитие исследовательских компетенций на протяжении всего процесса обучения в вузе на уровне

не бакалавриата. Исследовательская компетенция педагога является сложным объектом, состоящим из нескольких взаимосвязанных компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного. Для организации исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей, необходима практическая подготовки, формирование специальных знаний и умений, развитие интеллектуальной, мотивационной, творческой сфер личности и высокие мотивы этой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017 г. “Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность”. http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvarya-2017-g
2. https://enic-kazakhstan.kz/bologna_process/documents
3. <https://www.zakon.kz/4945368-utverzhdenny-gosudarstvennye.html>(ГОСО. Приложение 7., от 31.10.2018, №604)
4. **Левченко, Т. А.** Исследовательская компетентность как компонент профессиональной подготовки будущих педагогов / Т. А. Левченко, Л. Е. Агеева // Вестник КазНУ. Серия “Педагогические науки”. – 2015. – № 3(46). – С. 87–93.
5. **Елагина, В. С.** Исследовательская компетенция как компонент профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического колледжа / В. С. Елагина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – № 1(07). – С. 118–121.
6. **Шубина, И. В.** Стимулирование научно-исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений / И. В. Шубина // Инновации в образовании. – 2012. – № 9. – С. 74–78.
7. **Жук, О. Л.** Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход : монография / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
8. **Рындина, Ю. В.** Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / Ю. В. Рындина // Человек и образование. – 2011. – № 3(28). – С. 183–188.
9. **Боговская, И. В.** Формирование исследовательской компетентности бакалавра педагогического образования в рамках профиля “Иностранный язык” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Боговская Ирина Вячеславовна. – Москва : Моск. гор. пед. ун-т, 2013. – 27 с.
10. **Сыздыкбаева, А. Д.** Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов : доктор философии (PhD)... дис. – Алматы, 2016. – 201 с.
11. **Каменский, А. М.** Результативность развития исследовательской компетентности будущих учителей начальных классов в системе “колледж – вуз” / А. М. Каменский, Л. Е. Лукина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3(215). – С. 13–20.

Поступила в редакцию 18.02.2019 г.

Контакты: sholpan_alimova@mail.ru (Алимова Шолпан Жанболатовна)

Ushakova_nm@mail.ru (Ушакова Наталья Михайловна)

Alimova Sh., Ushakova N. STRUCTURAL COMPONENTS OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE.

The problem of modelling the structure of teacher's research competence built on the competence-based approach to education is discussed in the article. The aim of the article is to determine the main properties of research competence in professional activity and its structure in terms of teaching undergraduate students of pedagogical specialties.

Keywords: competence, professional activity, professional functions, competence-based approach.

УДК 378 (075.8)

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Л. А. Рябцева

преподаватель

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

В статье автором представлены результаты диагностики, которые позволяют отразить соотношение элементов в составе компонентов коммуникативной компетентности курсантов и с учетом этого организовать процесс развития коммуникативной компетентности данной категории обучающихся направленно и продуктивно.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность курсантов, мотивационный компонент, операционально-деятельностный компонент, рефлексивный компонент.

Введение

Коммуникативная компетентность курсантов – понятие малоизученное, о чем свидетельствует отсутствие научных исследований, где одним из субъектов образовательных отношений, касающихся напрямую коммуникативной компетентности в целом и ее развития в частности, выступает курсант. Вместе с тем к этой категории обучающихся предъявляются повышенные требования как на этапе отбора для поступления в ведомственный вуз, так и в период прохождения обучения. Это обусловлено тем, что защита законных интересов государства и общества – необходимая составляющая национальной безопасности, обеспечение которой достигается, в том числе, усилиями сотрудников органов внутренних дел. Соответственно, курсант как будущий сотрудник органов внутренних дел должен стать своего рода эталоном интерактивного взаимодействия с социумом: уметь предупредить конфликтные ситуации, наладить мирный диалог с населением, при возникшей необходимости ориентироваться в медийном пространстве, оптимизировать свою служебно-профессиональную деятельность посредством сочетания качественного выполнения должностных обязанностей с созданием позитивного имиджа сотрудника милиции. Достижимость намеченной цели находится в непосредственной связи с развитием коммуникативной компетентности курсантов.

Авторский интерес к проблеме проявился всесторонним ее изучением, результатом которого стал ряд суждений, основанный на теоретических и фактических данных современной научной мысли. Гипотеза исследования была сформулирована посредством следующих научных предположений. Развитие коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел – в процессе преподавания правовых дисциплин будет эффективным, если разработаны:

- теоретическая модель коммуникативной компетентности курсантов;
- профиль коммуникативной компетентности курсантов;

– нормативная модель развития коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел;

– ресурсное обеспечение, необходимое для осуществления процесса развития коммуникативной компетентности курсантов в процессе преподавания правовых дисциплин.

Первый этап (2016–2017 гг.) – теоретический – был направлен на изучение психолого-педагогической, социологической, методической литературы, нормативных правовых актов, программно-планирующей документации.

Исследование коммуникативной компетентности с целью проектирования ее развития у курсантов как будущих сотрудников органов внутренних дел выполнялось с опорой на теоретическую базу компетентного подхода. В качестве ее ключевых положений нами были избраны следующие направления:

– коммуникативная компетентность – есть “сложная личностная характеристика, включающая коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения” [1, с. 185];

– коммуникативная компетентность – метакомпетентность;

– структура коммуникативной компетентности – есть совокупность мотивационного, операционально-деятельностного, рефлексивного компонентов.

Результатами реализации первого этапа исследования стали разработка модели коммуникативной компетентности курсантов как будущих сотрудников органов внутренних дел и разработка профиля коммуникативной компетентности курсантов как будущих сотрудников органов внутренних дел, что подтверждается рядом опубликованных материалов в рамках темы исследования [2, с. 30–40; 3, с. 164].

Второй этап (2017–2018 гг.) – экспериментальный – был направлен на анализ, осмысление опыта высшего профессионального образования. Содержанием этого этапа исследования была определена необходимость создания и разработки нормативной модели развития коммуникативной компетентности курсантов как системы компонентов (нормативно-правовой, концептуальной, целевой, содержательный, технологический), позволяющей визуализировать процесс развития коммуникативной компетентности данной категории обучающихся в условиях преподавания правовых дисциплин в целом и учебной дисциплины “Уголовное право” в частности, выделив его ключевые направления:

– образовательный процесс по учебной дисциплине “Уголовное право”;

– самостоятельная внеаудиторная работа курсантов по учебной дисциплине «Уголовное право»;

– научно-исследовательская работа курсантов по учебной дисциплине “Уголовное право” [4, с. 267–268].

Помимо этого, нами установлено, что успешность реализации обозначенных направлений определяется ресурсным обеспечением процесса развития коммуникативной компетентности курсантов. Содержание ресурсного обеспечения определено логикой проводимого исследования и включило в себя экспериментально-диагностическое сопровождение, систему методического обеспечения, систему информационно-образовательных ресурсов учреждения образования “Могилевский институт МВД Республики Беларусь”, кадровый компонент [5, с. 350].

Экспериментальная часть работы выполнялась на базе учреждения образования “Могилевский государственный институт МВД Республики Беларусь”

при непосредственном участии автора исследования. В ходе экспериментальной работы разработана анкета для диагностирования уровня развития коммуникативной компетентности курсантов и осуществлено анкетирование, анализ результатов которого позволил уточнить гипотезу и содержание ключевых понятий. Диагностике были подвергнуты 94 курсанта 2 курса факультета милиции, обучающиеся по специальностям 1-93 01 01 “Правовое обеспечение общественной безопасности”, 1-93 01 03 “Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности”.

Основная часть

Предшествующее создание модели коммуникативной компетентности курсантов позволило отразить ее структуру как совокупность операционально-деятельностного, мотивационного и рефлексивного компонентов [3, с. 164]. Все компоненты дополнительно структурированы. Предварительно проведенное анкетирование курсантов УО “Могилевский институт МВД Республики Беларусь” позволило определить соотношение представленных элементов в составе обозначенных компонентов, в результате которого нами были получены статистические данные относительно удельного веса элементов в составе компонентов коммуникативной компетентности, а также рейтинга тех компетенций, из которых складывается содержание отдельно взятых элементов [6, с. 136].

Так, относительно мотивационного компонента, имеющего наибольшую долю в составе коммуникативной компетентности курсантов (43,4%), нами установлено, что система личностных качеств (35,8%) уступает системе мотивов (64,2%) по определенному показателю. Вместе с тем приоритетная позиция системы мотивов среди курсантов является оправданной, поскольку индивид, изъявивший желание обучаться в вузе, готовящем специалистов для государственных силовых структур, находится под влиянием системы мотивов, приближающих его к достижению поставленной цели в виде поступления на службу и ее последующего прохождения в органах внутренних дел (рисунок 1).

При этом в системе мотивов, разделяющихся на познавательные, личностные, профессиональные, позиции обозначенных составляющих распределены неравномерно. Ведущее место занимают личностные мотивы (43,7%) (рисунок 2). Такой результат является вполне закономерным и еще раз свидетельствует о том, что профессиональное самоопределение курсанта не носит случайного характера.

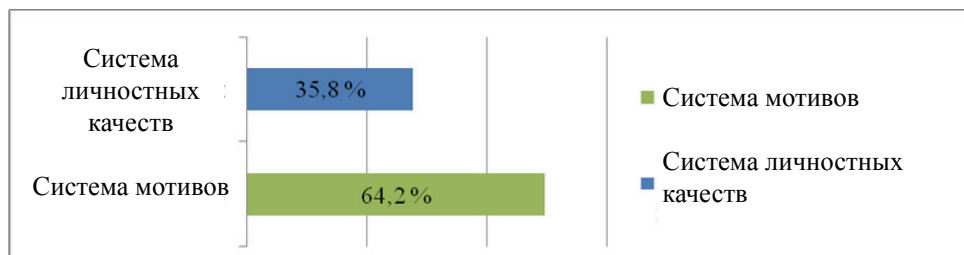


Рисунок 1 – Удельный вес элементов мотивационного компонента коммуникативной компетентности курсантов

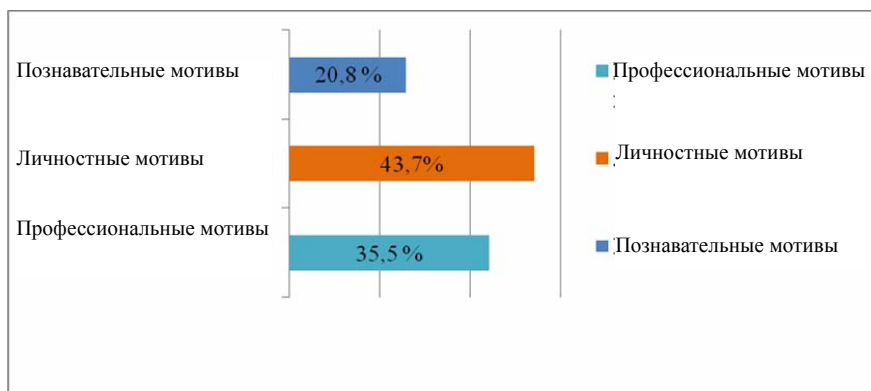


Рисунок 2 – Удельный вес составляющих в системе мотивов мотивационного компонента коммуникативной компетентности курсантов

Анализируя удельный вес составляющих системы личностных качеств мотивационного компонента, можно заключить, что 50% составила доля самоорганизации, доля ответственности и уверенности в себе – 24,8% и 25,2% соответственно (рисунок 3).

Удельный вес элементов операционально-деятельностного компонента коммуникативной компетентности курсантов распределился следующим образом: 38,8% принадлежит системе методов и приемов работы с текстом, 35,4% – системе ИКТ-умений, 25,8% – коммуникативным умениям (рисунок 4).

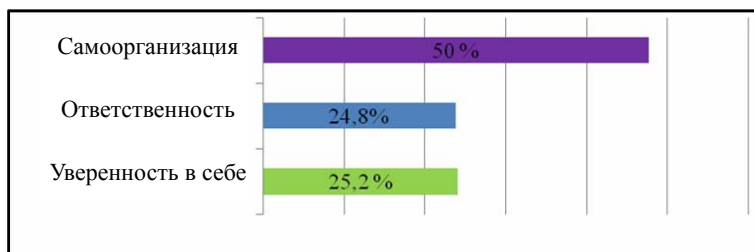


Рисунок 3 – Удельный вес составляющих в системе личностных качеств мотивационного компонента коммуникативной компетентности курсантов



Рисунок 4 – Удельный вес элементов операционально-деятельностного компонента коммуникативной компетентности курсантов

Особый интерес представляют рейтинговые позиции выделенных умений. Так, среди коммуникативных умений умение вести диалог/полилог составило 35,2%, а умение работать в команде и умение определять эмоциональное состояние и мотивы действия другого человека – 31,4% и 33,4% соответственно (рисунок 5).

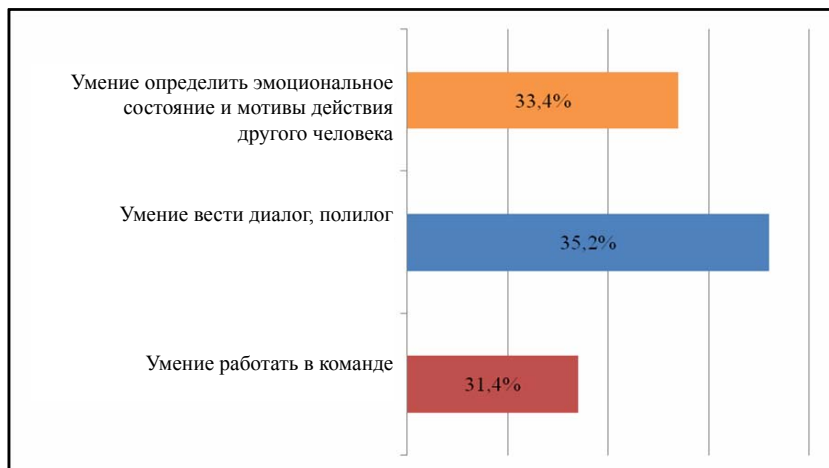


Рисунок 5 – Рейтинг коммуникативных умений в составе операционально-деятельностного компонента коммуникативной компетентности курсантов

Позиции методов и приемов работы с текстом как составного элемента операционально-деятельностного компонента распределились в порядке убывания следующим образом: сравнительный анализ (23,4%), актуализация (23,1%), акцентуация (21,5%), системный анализ (19,4%), проблемный анализ (12,6%) (рисунок 6).

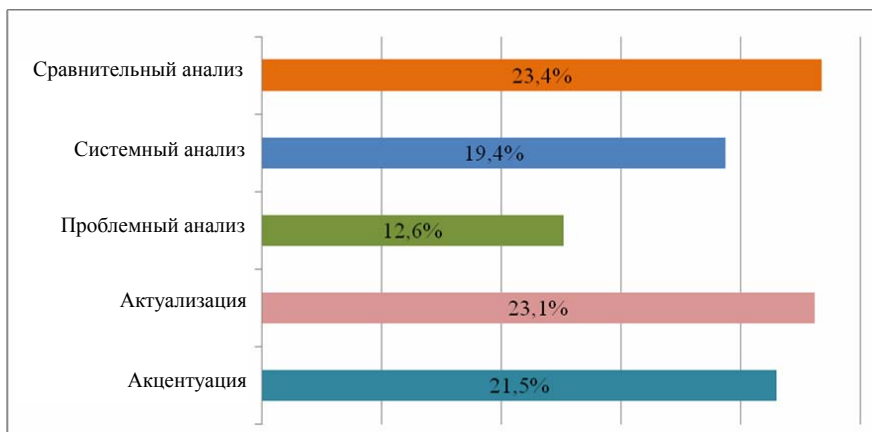


Рисунок 6 – Рейтинг методов и приемов работы с текстом в составе системы методов и приемов работы с текстом как составляющего элемента операционально-деятельностного компонента коммуникативной компетентности курсантов

Анализ рейтинга ИКТ-умений в составе операционально-деятельностного компонента позволил констатировать, что среди обозначенных умений наиболее выраженным является умение осуществлять поиск, анализ, отбор, преобразова-

ние, сохранение и передачу необходимой информации с использованием технических ресурсов (27,5%) (рисунок 7).



Рисунок 7 – Рейтинг ІКТ-умінь в складі операційно-діяльностного компонента комунікативної компетентності курсантів

Среди элементов рефлексивного компонента коммуникативной компетентности наибольшим удельным весом обладает способность к самоконтролю – 17,2%. Далее позиции распределяются следующим образом: 16,9% – удельный вес способности к самокритике и критике, по 16,8% принадлежит таким элементам, как осознание своей будущей профессиональной роли в структуре органов внутренних дел и способность к выработке стратегии своего поведения в процессе профессионального взаимодействия как в трудовом коллективе, так и за его пределами. Удельный вес в составе компонента в 16,4% характерен для способности брать на себя ответственность за принятия решения, 15,9% – для способности самооценки профессиональных знаний и умений (рисунок 8).

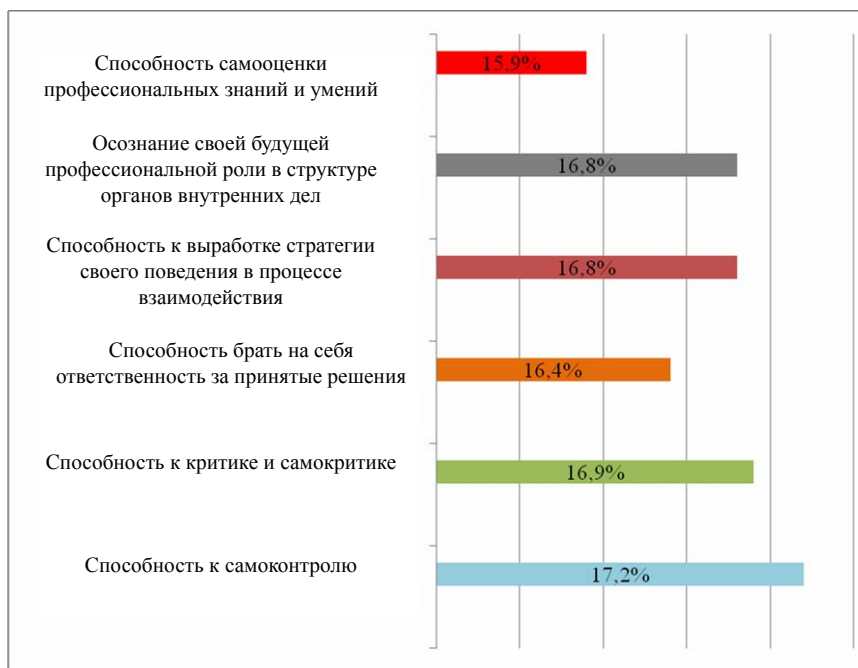


Рисунок 8 – Удельный вес элементов рефлексивного компонента коммуникативной компетентности курсантов

Заключение

Інтерпретація отриманих даних дозволила судити про різноманітний удільний вага компонентів, що складають зміст комунікативної компетентності курсантів, а також про необхідність розвитку окремих умінь, способностей, що входять до складу раніше виділених в теоретичній моделі розвитку компонентів досліджуваної компетентності.

Ісходя з результатів проведеного анкетування на предмет констатації співвідношення елементів в складі комунікативної компетентності курсантів, необхідно відзначити, що отримані в ході анкетування дані є інформативними і значимими, оскільки:

- 1) фіксують співвідношення елементів в складі компонентів комунікативної компетентності курсантів;
- 2) зберігають можливість використання для виработки підходящої методики розвитку означеної компетентності (окремих компонентів, елементів компетентності);
- 3) можуть бути використані для наступного порівняльного аналізу співвідношення елементів в складі компонентів комунікативної компетентності курсантів на початковому і заключному етапах експерименту.

СПИСОК ІСПОЛЬЗОВАНИХ ІСТОЧНИКОВ

1. Психология общения : энциклопедический словарь / А. А. Бодалев [и др.] ; под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-центр, 2011. – 237 с.
2. *Рябцева, Л. А.* Коммуникативная компетентность курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел – в проблемном поле научных исследований / Л. А. Рябцева //

- Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2018. – № 1(51). – С. 30–40.
3. **Рябцева, Л. А.** Сущность и структура коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел [статья] / Л. А. Рябцева // Актуальные вопросы права, образования и психологии : сборник научных трудов. Выпуск 6 / учреждение образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь”. – Могилев, 2018.— С. 159–165.
 4. **Рябцева, Л. А.** Нормативная модель развития коммуникативной компетентности курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел / Л. А. Рябцева // Организация образовательного процесса в учреждениях высшего образования: правовые и методические аспекты [Электронный ресурс] : сборник материалов заочной научно-методической конференции, посвященной 70-летию образования Могилевского института МВД (Могилев, май 2018 года) / Министерство внутренних дел Республики Беларусь, учреждение образования “Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь” ; редкол.: Ю. П. Шкаплеров (председ.) [и др.]. – Могилев : Могилев. институт МВД, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Загл. с экрана. – С. 265–269.
 5. **Рябцева, Л. А.** Ресурсное обеспечение процесса развития коммуникативной компетентности курсантов в процессе преподавания правовых дисциплин / Л. А. Рябцева // Фило-софско-педагогические проблемы непрерывного образования : сборник научных статей, Могилев, 26–27 апреля 2018 г. / под ред. М. И. Вишневого, Е. И. Снопковой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – С. 349–353.
 6. **Рябцева, Л. А.** Коммуникативная компетентность курсантов: диагностирование удельного веса компонентов коммуникативной компетентности / Л. А. Рябцева // Актуальные проблемы обеспечения пограничной безопасности : материалы II Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Минск, 21 февраля 2018 г. : в 2 ч. / ГУО “Институт пограничной службы Республики Беларусь” ; редкол.: В. Д. Гришко [и др.]. – Минск : ГУО “ИПС РБ”, 2018. – Ч. 2. – С. 134–137.

Поступила в редакцию 11.04.2019 г.

Контакты: hpkf1983@mail.ru (Рябцева Людмила Александровна)

Ryabtseva L. THE RESULTS OF THE EMPIRICAL RESEARCH ON THE COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DISPLAYED BY FUTURE EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS.

In the article the author presents the results of diagnostics reflecting the ratio of elements in the components of the communicative competence of cadets which help to organize the process of developing communicative competence of this category of students in a targeted and productive way.

Keywords: communicative competence of cadets, motivational component, operational activity component, reflexive component.

УДК 378.147: 37. 016:517

ИНКЛЮЗИВНАЯ РАБОТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А. А. АТВИНОВСКИЙ

кандидат физико-математических наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

И. В. ПАРУКЕВИЧ

старший преподаватель

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Рассмотрены некоторые проблемы методической подготовки преподавателей для высшей школы. Разобраны аспекты работы незрячего преподавателя математического анализа в условиях использования современных информационных технологий. Анализируются результаты анкетирования студентов, направленного на выявления влияния инклюзивной работы преподавателя на качество обучения студентов.

Ключевые слова: методика преподавания, инклюзивная работа, информационные технологии в образовании, кластерный анализ.

Введение

Учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке (основные ценности и убеждения, присущие инклюзивному образованию).

Основой в профессионально-педагогической подготовке учителей математики для средней школы являются такие дисциплины как психология, педагогика, общая и частная методики преподавания математики. А существует ли аналогичная система подготовки кадров для преподавания в высшей школе? Очевидно, что те навыки и умения, которые обязан сформировать преподаватель университета, существенно сложнее и разнообразнее тех умений, которые формирует учитель у школьников. К сожалению, программой обучения в магистратуре и аспирантуре не предусмотрена такая дисциплина как методика преподавания высшей математики, хотя именно вторая ступень высшего образования предполагает профессиональную подготовку преподавателей для высшей школы.

Молодой специалист, приступая к работе в качестве преподавателя университета, сталкивается с определенными трудностями, связанными с методикой преподавания своих дисциплин. Во-первых, возникают проблемы с наличием подходящего дидактического материала, который приходится создавать самому с учетом многих факторов: базовый уровень знаний данных студентов, количество часов, отведенных программой на изучение этой дисциплины, форму проведения аудиторных занятий и т. д. Во-вторых, различия в психологии школьника и студента очевидны, поэтому мотивация в обучении у них тоже разная. На этой почве

© Аткиновский А. А., 2019

© Парукевич И. В., 2019

возникает много проблем с поддержанием дисциплины во время проведения аудиторных занятий, с их посещаемостью и т. п. В-третьих, хорошее знание предмета самим преподавателем не обеспечивает изначальный высокий методический уровень преподавания, что влечет за собой непонимание студентами излагаемого материала. Все выше изложенное приводит к понижению качества преподавания в целом. В настоящий момент преподаватель высшей школы ищет пути решения этих проблем чаще всего методом проб и ошибок.

Если же вести речь об инклюзивном преподавании в высшей школе, то оно представляет собой аномальную зону в методике преподавания вообще, а для методики преподавания математики размеры этой аномальной зоны стремятся к бесконечности. Жизненные реалии таковы, что авторам пришлось непосредственно столкнуться с этой проблемой и самостоятельно искать пути ее решения. Поводом для написания данной статьи является то, что один из авторов – незрячий (А.А. Атвиновский).

Основная часть

Мы попытаемся выяснить, зависит ли качество обучения от физических возможностей преподавателя при условии использования им современных технологий обучения на примере изучения математического анализа. Данная дисциплина была выбрана не случайно. Во-первых, она присутствует в учебных планах всех математических специальностей и имеет достаточно большой объем учебных часов. Следовательно, занимает ключевую позицию на факультете “Математики и технологий программирования” в изучении высшей математики. Во-вторых, объективно считается одной из самых сложных как для преподавания, так и для усвоения. И, в-третьих, для авторов обучение математическому анализу является многолетней повседневной работой. Таким образом, вопрос о влиянии инклюзивной работы преподавателя на качество обучения математическому анализу становится актуальным. Но прежде, чем ответить на данный вопрос, хотелось бы подробнее остановиться на методике такой работы.

В Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины на факультете математики и технологий программирования согласно учебному плану на всех специальностях обучение математическому анализу проходит в форме лекций и лабораторных работ. Многие современные методики преподавания для проведения аудиторных занятий в первую очередь предполагают использование мультимедиа. Для незрячего же преподавателя это порой единственная возможность полноценной работы в аудитории.

Если для подготовки презентации обычному преподавателю достаточно взять учебный материал, например, в формате doc, pdf, djvu, то для незрячего преподавателя подготовить качественную презентацию возможно лишь из двух источников: из аудио или tex-файлов. При этом можно использовать конвертацию doc-файлов в формат tex. Отметим тот факт, что для создания необходимых для работы аудио-файлов приходится пользоваться помощью третьих лиц, так как литературы по математическому анализу, а также и по другим математическим дисциплинам в аудиоформате нет. Авторы не рассматривают литературу, напечатанную брайлевым шрифтом, так как по математическому анализу не встречали таковой.

Необходимым атрибутом такой методики является компьютер, на котором должна быть установлена одна из программ экранного доступа (например, NVDA,

Jaws). Именно эти программы позволяют использовать возможности компьютерной техники человеку, потерявшему зрение. Но тут возникает трудность: такие программы не читают математические формулы в doc- и pdf-файлах. Для решения этой проблемы приходится работать с tex-файлами в программе Latex, которые полностью озвучиваются программами экранного доступа. Следовательно, время на подготовку к лекции обычного преподавателя и незрячего отличается в разы. В остальном, методика проведения лекций не имеет существенных отличий. Существуют лишь определенные сложности для самого преподавателя: весь материал лекции приходится держать в памяти для активной работы с аудиторией. Таким образом, на сегодняшний день для незрячего преподавателя нет адаптированного учебного материала, и ему приходится быть первопроходцем.

Подготовка дидактического материала к лабораторным работам проводится аналогично, а форма его проведения имеет ряд особенностей. Очевидно, что для практических занятий важно не только грамотно объяснить лабораторную работу, но и качественно организовать ее защиту. Для объяснения теоретической и практической частей лабораторной работы у доски неотъемлемой частью незрячего преподавателя является постоянное использование в качестве вспомогательного инструмента самих студентов и техники (ноутбук, проектор). Помимо обычной формулировки задачи студенту, стоящему у доски, требуется подробный комментарий ко всем его записям на доске. От самого же обучающегося становится правилом непрерывное проговаривание всех своих действий. Конечно же, одновременно с этим преподаватель работает и с аудиторией. Таким образом, крайне редко бывает так, чтобы студенты что-то не поняли по причине отсутствия зрения у преподавателя. В силу известных причин, контроль выполненных лабораторных работ может проходить только в форме индивидуальной беседы со студентом. При этом преподавателю приходится так сформулировать вопросы по решенным заданиям, чтобы не только выяснить их правильность, но и оценить степень самостоятельности их выполнения. Согласитесь, что это требует высоких профессиональных навыков самого преподавателя. В свою очередь, студенту приходится очень подробно комментировать каждое выполненное задание. С одной стороны, это затягивает процесс защиты лабораторной работы, а с другой – способствует более качественному усвоению пройденного материала.

Несмотря на рассмотренные выше особенности методики проведения аудиторных занятий, мы считаем, что инклюзивная работа преподавателя не отражается на качестве обучения студентов.

Для проверки данной гипотезы было проведено анкетирование студентов второго курса в группах специальности “Прикладная математика” и “Информатика и технологии программирования” факультета математики и технологий программирования, в которых работали авторы этой статьи. Анкетирование проходило после окончания изучения данной дисциплины. В анкете содержались вопросы открытого и закрытого типов и затрагивали следующие факторы: уровень знаний по данной дисциплине, пол, мотивация изучения данной дисциплины, отношение к методике преподавания, степень сложности дисциплины, особенности эмоционально-волевой сферы студентов. Все факторы являются качественными переменными с двумя и более уровнями. Для дальнейшей группировки факторов было осуществлено их двоичное кодирование. В опросе приняли участие 27 человек, среди которых большинство парней (81%). С целью разделения факторов в груп-

пах студентов рассматриваемых специальностей использовался кластерный анализ в ППП Statistica 8. На основании данных проведенной кластеризации студенты были поделены на пять кластеров с различными вариантами сочетания факторов.

Первый кластер составила группа студентов, которые считают, что изучать математический анализ было сложно, но признаются, что недостаточно много усилий затрачивали на учебную деятельность. Тем не менее свои успехи в усвоении данного предмета считают удовлетворительными. Среди факторов, которые определяют степень сложности предмета, называют проблемы с запоминанием большого объема информации и достаточно сложное объяснение нового учебного материала. Причиной потери мотивации в учебе для них является высокая скорость обучения, что, на наш взгляд, не зависит от методики преподавания. Объяснение этого факта достаточно очевидно: с переходом на четырехлетнее обучение в университете произошло сокращение аудиторных часов при неизменности объема учебного материала. Респонденты отмечают, что старались самостоятельно выполнять все задания из лабораторных работ, однако если чего-то не понимали, обращались за помощью. Считаю не самым важным то, что для хорошего знания предмета им должен нравиться преподаватель, и отметили его высокий профессиональный уровень. Данная группа студентов считает, что именно стиль ведения занятий преподавателем побуждал их посещать учебные занятия. Пояснение преподавателя к изучаемому материалу понимали полностью. К постоянному “принудительному” активному участию в учебном процессе относились нейтрально и получали удовольствие от процесса обучения. Считаю, что хорошо учиться им ничего не мешало 22% студентов группы, мешала лень – 18% и повлияло на отношение к учебе отсутствие внешнего давления – 4% студентов.

Во второй кластер вошли студенты, которым было тяжело учить математический анализ. Среди трудностей в изучении данной дисциплины называют необходимость приложить много усилий, чтобы сосредоточиться на материале и длительное время концентрировать на нем внимание. Кроме того, им требуется много времени, чтобы запомнить новый материал. Сосредоточиться на занятиях мешают чужие разговоры, мобильный телефон, электронная книга. Причиной потери мотивации в учебе для них является слабая вера в свои возможности и именно поэтому не принимают активного участия в практических занятиях. Побуждает ответственно относиться к данному предмету только желание не отстать от одногруппников по успеваемости. Считаю, что хорошее знание предмета не зависит от личности преподавателя. Одобряют постоянное “принудительное” активное участие в учебном процессе, но пояснение преподавателя к изучаемому материалу понимают частично. Отметим, что посещать учебные занятия их заставляло наказание за пропущенные часы.

Следующий кластер (третий) образуют студенты, которые ответственно относятся к данному предмету из-за желания быть на хорошем счету у преподавателя и возможности получить “автомат” на экзамене. Причиной потери мотивации в учебе называют отсутствие интереса к учебе, недостаток знаний, невнимательность, упущенный материал. Их отношение к усвоению нового материала определяет форма подачи материала. Практически все пояснение преподавателя к изучаемому материалу понимали, но не хватало выдержки и самообладания, чтобы подготовиться или довести подготовку к занятиям до конца. Иногда было трудно сосредоточиться во время занятий из-за лени (7%) или неинтересной темы (4%).

Четвертый кластер составили студенты, которые свои успехи в усвоении данного предмета оценивают как неудовлетворительные. Считают, что на учебную деятельность они затрачивают больше усилий, чем им хотелось бы. Заметим, что они не довольны организацией учебного процесса в целом. Считают, что для хорошего знания предмета, им должен нравиться преподаватель. Объяснение нового учебного материала по математическому анализу было для них достаточно простым, и они полностью понимали пояснение преподавателя к изучаемому материалу, хотя им было трудно сосредоточиться во время занятий.

В пятый кластер вошли студенты, которым учить математический анализ было легче, чем они предполагали. Основным мотивом посещения занятий называют интерес к предмету, в то же время им было лень или просто не было желания тратить свое время на подготовку к ним. Старались самостоятельно выполнять задания, и если что-то не получалось, то пытались самостоятельно разобраться и дойти до сути. Отмечают, что у них часто бывало такое состояние, когда “совсем не хочется учиться” и выполняли домашнее задание только потому, что этого требовал преподаватель. Респонденты объясняют свои экзаменационные оценки либо нежеланием учиться вообще (11%), либо неудовлетворительным преподаванием (3,7%), либо плохим здоровьем (3,7%) или другими проблемами (51,9%). Профессиональный уровень преподавателя оценивают как средний или затрудняются ответить на этот вопрос. По их мнению, объяснение нового учебного материала было очень сложным и именно от преподавателя зависело то, насколько они смогут сосредоточиться во время занятий. На вопрос о влиянии личности преподавателя на уровень знания предмета затрудняются ответить и отрицательно относятся к постоянному “принудительному” активному участию в учебном процессе.

Не вошла ни в один кластер группа студентов, которым не хватает ответственности для того, чтобы активно работать на занятиях, и группа студентов, которые могут активно работать и выполнять задания только под контролем преподавателя.

Большинство опрошенных студентов отметили, что у преподавателя нет таких качеств, которые бы затрудняли осуществление эффективного обучения (85%). На отсутствие зрения указали всего лишь 7% респондентов. Отметили торопливость и (обратите внимание!) слишком высокий интеллектуальный уровень ведения занятия 4% опрошенных студентов.

По результатам анкетирования выяснилось, что основные трудности при изучении математического анализа связаны с большим количеством материала (11%), со сложностью в сопоставлении теории и практики (11%), сам предмет – 7%, что еще раз подтверждает сложность изучаемой дисциплины. Тем не менее для почти третьей части респондентов (30%) изучение математического анализа не было трудным. Некоторые студенты (15%) честно признались, что их просто одолевает лень.

Ответы на вопрос “Что могло бы усилить Ваше желание учиться?” распределились следующим образом:

- ничего (33%);
- стипендия (30%);
- автомат на экзамене (7%);
- больше индивидуальных пояснений, меньше сложного материала, отсутствие предметов не по специальности, больше времени на изучение предмета, чем больше понимания, тем больше желания, отсутствие лени, понимание того, что это понадобится в реальной жизни (4%).

Таким образом, на основании результатов кластерного анализа было выявлено, что отношение студентов к изучаемой дисциплине в первую очередь связано с отношением к своему образованию вообще, во вторую очередь со сложностью предмета, и только затем с личностью самого преподавателя. Еще одним косвенным подтверждением этого может служить экзаменационная оценка по математическому анализу. На данной специальности эта дисциплина изучается в течение трех семестров, при этом форма контроля знаний в конце каждого из них – экзамен. Проанализировав средний экзаменационный балл респондентов за три семестра, оказалось, что он оставался неизменным, несмотря на тот факт, что за все время обучения у этих студентов два раза менялся преподаватель, а значит, изменялись и методы и формы проведения аудиторных занятий. Следовательно, качество обучения в большей степени связано с проблемами профессиональной мотивации студентов, а не с методикой преподавания той или иной дисциплины. Но именно она является главным ключом в формировании профессиональной готовности студентов. В свою очередь, выбор той или иной методики преподавания зависит исключительно от преподавателя. При этом молодому преподавателю высшей школы оказать помощь в этом вопросе могут только коллеги (если захотят), что еще раз подчеркивает необходимость более качественной профессиональной подготовки преподавателей для высшей школы.

Заключение

Рассказывая об инклюзивной работе одного из авторов, во-первых, мы хотели еще раз подчеркнуть тот неоспоримый факт, что качество обучения напрямую связано с качеством преподавания, которое в свою очередь зависит от качества методической подготовки преподавателя. В этой связи он должен проделать огромную работу, по времени практически сопоставимую с количеством его аудиторной нагрузки. А если у него еще и нет зрения, то объем этой работы многократно увеличивается. Во-вторых, привлечь внимание той части молодежи, которая имеет похожие проблемы со здоровьем. Даже не имея зрения, можно успешно реализовать себя практически в любой педагогической специальности, а значит социализироваться в современном мире.

Поступила в редакцию 17.01.2018 г.

Контакты: aatvinovskiy@gmail.com (Атвиновский Александр Алексеевич)

Atvinovsky A., Parukevich I. INCLUSIVE WORK OF UNIVERSITY TEACHERS.

Some problems of university teachers training are considered in the article. The aspects of work of the blind teacher of Mathematical Analysis using modern information technologies are represented. The results of the students' questionnaire aimed at revealing the influence of the inclusive teacher work on the quality of student education are analyzed.

Keywords: teaching methods, inclusive work, information technologies in education, cluster analysis.

УДК [378.016:004]–057.36(476)

САМООБУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М. Н. Хуторова

магистр педагогических наук, преподаватель

Могилевский институт МВД Республики Беларусь

В статье рассматривается взаимосвязь понятий “обучения”, “самообучения” и “управляемое самообучение”. Автором отмечается, что процесс самообучения информатике целесообразно организовывать на основе информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Определены возможности для перехода личности к самообучению, организованному как управляемая самостоятельная творческая познавательная деятельность на основе ИКТ.

Ключевые слова: самообучение, управляемое самообучение, познавательная деятельность, самостоятельность.

Введение

Вопрос самообразования, самообучения, самовоспитания личности является одним из центральных вопросов педагогики. Большое количество информации, с которым каждый день встречается человек, оказывается все более значительным. Быстро увеличивающаяся информация создает с каждым годом возрастающую пропасть между общим числом научных знаний и той их долей, которая изучается в учебном заведении. В современном обществе, когда развитие науки и техники происходит быстрыми темпами, что влечет за собой значительный рост производства и его оснащения, требуются специалисты, способные постоянно совершенствовать свои знания, быстро и адекватно реагировать на изменение условий жизнедеятельности. Разработка более эффективных условий организации обучения является одной из важнейших задач современной высшей школы. Преобразования, которые происходят в мире, не могли не коснуться и системы образования Республики Беларусь. Это отражено в Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. Согласно концепции “основными целями информатизации системы образования Республики Беларусь на современном этапе являются: а) создание для населения равных возможностей получения качественных образовательных услуг на уровне современных требований национальных и международных стандартов вне зависимости от места проживания и обучения с использованием современных информационно-коммуникативных технологий; б) формирование личности, адаптированной к жизни в информационном обществе со всеми его возможностями, угрозами, вызовами и рисками” [1].

И. Роберт считает, что “информатизация образования, как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающийся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания, закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.),

сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергизм педагогического воздействия” [2, с. 8].

Белорусский ученый В.В. Казаченок отметил, что “технологической основой современной образовательной модели являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Если ранее главными задачами информатизации учреждений образования являлись укомплектование их средствами ИКТ, формирование ИКТ-компетентности преподавателей, обеспечение их информационно-образовательными ресурсами. Современная информатизация образовательного учреждения должна переходить на качественно новый уровень на основе личностно ориентированных методов обучения” [3].

Сегодня уже не достаточно по окончании высшей школы быть хорошим специалистом, необходимо обладать умениями самосовершенствоваться на протяжении всей жизни. Самообразование, самообучение являются требованием реальных практических потребностей общества. Перед современной высшей школой стоит задача подготовки специалистов с достаточным уровнем ключевых компетенций для качественного продолжения в будущем своего самообразования в профессиональной деятельности. О.Л. Жук отметила, что “самообразование предполагает самостоятельное проектирование своей образовательной траектории и самоуправление собственной образовательной деятельностью” [4, с. 165]. Однако, как показывает педагогическая практика, самопроизвольное формирование у студентов эффективных приемов самостоятельной работы с различными источниками информации происходит медленно и малоэффективно. Необходимо целенаправленное обучение студентов методам самостоятельной учебной работы с информацией. Сегодня, в век развития информационного общества, необходимо усиление информационной ориентации системы образования, расширение подготовки специалистов, свободно владеющих информационными технологиями, в связи с чем на первый план выступает изучение информатики. Мы разделяем точку зрения К.К. Колина, что “информатика – в настоящее время одна из фундаментальных областей научного знания, изучающая информационные процессы, методы и средства, получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации, стремительно развивающаяся и постоянно расширяющаяся область практической деятельности человека, связанная с использованием информационных технологий” [5, с. 24].

Специфика информатики как учебного предмета обуславливает ее большой потенциал для воплощения в жизнь задач качественного использования средств информационных технологий. Это объясняется не только дидактическими возможностями средств информационных технологий, внесенных в учебный процесс информатикой, их местом в индивидуализации обучения, формировании мотивации, потребностей, склонностей и способностей студентов, а и сильной прикладной составляющей содержания обучения информатике (средства информационных технологий, методы их использования в различных областях деятельности человека).

Основная часть

Для раскрытия сущности самообучения на основе ИКТ и условий его применения в образовательном процессе вузов необходимо определиться с ключевыми категориями и понятиями. Основными понятиями для нашего исследования являются: информационные технологии, информационные и коммуникативные техно-

логии, учение, обучение, познавательная учебная деятельность, самостоятельная учебная работа, самообучение.

Под информационными технологиями мы будем понимать “совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационного ресурса, а также повышения их надежности и оперативности” [6, с. 36].

Российские ученые С.Г. Григорьев и В.В. Гриншкун предлагают следующее определение информационным и коммуникационным технологиям – “это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией” [7, с. 225].

На наш взгляд, И.П. Подласый дал наиболее точное определение учению. “Это процесс собственной деятельности учащегося, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта у него возникают новые знания, умения, формы деятельности и поведения, совершенствуются ранее приобретенные” [8, с. 130].

Рассмотрим понятие обучения. В педагогической науке процесс обучения рассматривался многими учеными-практиками: Ю.К. Бабанским, В.М. Блиновым, М.А. Даниловым, Л.В. Занковым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным. В словаре Г.М. Коджаспировой представлены следующие определения обучения [9, с. 95]:

- Специально организованный, управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

- Пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике.

- Целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека.

- Двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавание) и учащимся (учение).

Современный процесс обучения информатике основывается на системно-структурном подходе, согласно которому относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. И.П. Подласый отмечает, что “в современной дидактической системе сущность обучения не сводится ни к передаче обучающимся готовых знаний, ни к самостоятельному преодолению затруднений, ни к собственным открытиям обучающихся”. Ее отличает разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельной деятельностью обучающихся. Современная дидактика стремится к разумному рационализму. Ее кредо и главная цель – вывести обучающихся на заданный уровень обучения с минимальными затратами времени, сил, средств [8, с. 137].

Особое значение в формировании самостоятельной деятельности студентов обладает интерактивная форма работы с компьютером. Диалог побуждает принимать активное участие обучающихся в учебной деятельности и обеспечивает средства для самостоятельной работы. Для обеспечения самостоятельной деятельности студентов важную роль играют представленные средствами информационных технологий ресурсы помощи в решении как учебных задач, так и обращения к справочному материалу и т. д. Очень важно также, что у обучающегося имеется возможность самостоятельно определять предпочтительную форму помощи (это может быть, демонстрация примера решения учебной задачи с подробными комментариями или краткое указание на принцип решения), способ изложения учебного материала (развернутый или сжатый, с иллюстрациями или без них и т. д.). Возможности средств информационных технологий в форме направленных обучающемуся подсказок, замечаний, задач активизируют их индивидуальную, умственную активность, поддерживают и ориентируют их учебную деятельность, стимулируют деятельность, в которой студенты сами конструируют свои знания, а не воспринимают мир таким, каким его преподносят для них учебник и педагог. Необходимо отметить, что работа педагога в условиях использования средств информационных технологий обретает вид наставничества: преподаватель выполняет функции координатора и компаньона по образовательной деятельности. Отталкиваясь от целей обучения, интересов студента, степени его учебной подготовки, педагог формирует проблемные ситуации, содействующие осуществлению активного и интерактивного диалогов, формирует и ориентирует образовательный процесс в целях развития личности студента. Односторонняя активность педагога замещается самостоятельной учебной деятельностью студентов с помощью средств информационных технологий. Применение средств информационных технологий дает возможность преподавателю моделировать возможные ситуации будущей профессиональной деятельности, предполагающие анализ теоретической информации и ее практическое использование в процессе принятия соответствующих решений.

В связи с широким применением ИКТ в учебной деятельности появился принципиально новый вид деятельности – информационно-учебная деятельность. Мы придерживаемся определения И. Роберт: “Информационно-учебная деятельность – это деятельность, основанная на информационном взаимодействии между обучаемым (обучаемыми), преподавателем и средствами новых информационных технологий, направленная на достижение учебных целей. При этом предполагается выполнение следующих видов деятельности: регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, передача достаточно больших объемов информации, представленной в различной форме; интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся реализацией более развитых средств ведения диалога при обеспечении возможности выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы; управление реальными объектами; управление отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов, в том числе и реально протекающих; автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля, тренировка, тестирование” [2, с. 124].

Во всех рассматриваемых теориях обучение основывается на познавательной деятельности. Субъектом этой деятельности является обучающийся.

Согласно психологическим исследованиям А.Н. Леонтьева деятельность содержит следующие структурные компоненты: мотив, цель, действия и операции, результат [10, с. 32]. Цель деятельности обычно задается извне и соответствует общественно-значимым требованиям. По мнению Г.И. Щукиной, для достижения качественного результата в обучении поставленные цели необходимо трансформировать из общественно значимых в побуждение самой личности, ее внутренние устремления – в мотивы, которые и побуждают деятельность. Для организации успешной познавательной деятельности ее содержание должно определяться требованиями, закладываемыми целями деятельности. Предметные действия постепенно усложняются, причем каждое действие требует положительной мотивации. Обязательным компонентом успешной деятельности являются умения. Они формируются в самостоятельной деятельности обучающегося. Наличие умений сильно сказывается на мотивах деятельности в целом. Совершенствование умений приводит к успеху, а успех стимулирует потребность продолжения деятельности. Результат деятельности – это показатель развития личности. Таким образом, Г.И. Щукина определила, что сущность развития личности обучающегося это – “качественное изменение деятельности, в которой он выступает как субъект”. Изменения эти происходят за счет усложнения целей, задач, предметных действий, операционной и мотивационной сторон деятельности, а также за счет изменения в деятельности позиции самого обучающегося, который проявляет все больше самостоятельности, тем самым стимулируя свою успешную деятельность [11, с. 17]. А значит, можно сделать вывод, что учение будет протекать более успешно, если будет осуществляться обучающимся самостоятельно.

В.И. Андреев обращает внимание на то, что при достижении личностью нужного уровня самостоятельности на определенных этапах развития обучение переходит в самообучение [12, с. 159].

Психолог С.Л. Рубинштейн подчеркивает: “Самостоятельность субъекта не исчерпывается способностью выполнить задания, она включает еще более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой задания, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано с выработкой цельного мировоззрения” [13, с. 27–28]. Самостоятельность учения в высшей школе представляется как достижение личностью такого уровня саморегуляции, учебной и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний, который обеспечивает развитие черт характера и убеждений.

Анализируя результаты исследований, мы пришли к выводу, что формирование самостоятельности личности обучающегося происходит благодаря осознанию способности обучающегося к саморазвитию, что влечет за собой новое отношение личности к себе, своей деятельности, стимулирует студента к саморазвитию и самообучению.

Процессы обучения и самообучения в диалектическом понимании соответствуют развитию и саморазвитию, значит мы можем сделать вывод, что существуют два уровня развития личности – обучение и самообучение, которые различаются уровнями приобретенной обучающимися самостоятельности: репродуктивный уровень самостоятельности характеризуется для личности в обучении; продуктивный уровень самостоятельности характеризует личность, способную к самообучению.

Мы выяснили, что обучение и самообучение имеют разные уровни самостоятельности, а значит, и познавательной деятельности личности, следовательно,

обучение и самообучение имеют существенные различия. Будем принимать за основу, что обучение – это средство достижения самообучения, самообучение – результат обучения. По мнению В.И. Андреева, “обучение – это два взаимно обусловленных вида деятельности (преподавание – деятельность преподавателя и учение – деятельность студентов), направленные на решение учебных задач (проблем), в результате которых студенты овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способности к самообучению” [12, с. 22]. В самообучении студент является как субъектом, так и объектом познавательной деятельности, что вызывает активную саморегуляцию каждого структурного компонента познавательной деятельности.

Понятие самообучения в педагогической литературе встречается редко. Вопросы самообучения раскрываются в работах Ю.Г. Репьева [14], В.В. Казаченко [15].

В словаре С.М. Вишняковой представлено следующее определение самообучения – “обратная, внутренняя сторона обучения, сущность которой состоит в том, чтобы педагогические приемы, методы, способы учебной работы перевести во внутренний план личности, создать условия успешного овладения ими, превращения совокупности умений и навыков в надежные способы самостоятельного добывания знаний в течение всей жизни” [16].

Мы предлагаем такое определение данного понятия. Самообучение – это модель обучения, в которой самим индивидом в силу его внутренних познавательных мотивов организуются виды деятельности, направленные на самообучение, при этом самостоятельная учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность индивида является главной, ведущей. Данная деятельность осуществляется на основе внешнего косвенного системного управления ею со стороны преподавателя, обучающей программы, компьютера.

Заключение

Нами было выявлено, что в состав учебной деятельности входят следующие компоненты: мотив, цель, действия, операции, результат. Основываясь на данном исследовании, для организации самообучения информатике мы будем использовать следующие компоненты соответственно: собственное целеполагание, внутреннюю потребность в самообучении, самоорганизацию познавательной деятельности, результаты самообучения. Для собственного целеполагания необходимы внутренние побуждения самой личности в приобретении знаний, умений, навыков. Ведущая роль познавательного интереса способствует внутренней потребности в самообучении. Стремясь удовлетворить свой познавательный интерес, студент самостоятельно становится инициатором своей учебной деятельности, т. е. самообучения. С помощью самоорганизации познавательной деятельности, студент добивается развития навыков самообучения. Достижения самообучения рассматриваются как результат собственных трудов и проявляются в наличии преобладающего активного познавательного интереса, самоорганизации, самообучаемости и воплощении творческого потенциала личности. Потенциал для перехода личности к самообучению образуется при организации процесса обучения, сформированного как управляемая самостоятельная творческая познавательная деятельность на базе ИКТ, которой свойственны следующие цели: формирование самостоятельности как черты личности и развитие способностей, умений, приобретение знаний и навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. // Официальный интернет-портал Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693>. – Дата доступа: 05.06.2019.
2. **Роберт, И.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. Роберт. – Москва : НИО РАО, 2010. – 140 с.
3. **Казаченок, В. В.** Информационные технологии как объект и средство современного образования / В. В. Казаченок // Народная асвета. – 2017. – № 9. – С. 3–7.
4. **Жук, О. Л.** Педагогика : практикум на основе компетентностного подхода : учебное пособие / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 182 с.
5. **Колин, К. К.** Социальная информатика : учебное пособие для вузов / К. К. Колин. – Москва : Академический проект, 2003. – 432 с.
6. **Конюхова, Г. П.** Применение технологии дистанционного обучения в преподавании математики и информатики : монография / Г. П. Конюхова, В. В. Бритвина. – Москва : Прондо, 2017. – 115 с.
7. **Григорьев, С. Г.** Информатизация образования. Фундаментальные основы. – Электронный ресурс / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – Москва, 2005. – 231 с. – Режим доступа: <https://nashol.com/2015040383801/informatizaciya-obrazovaniya-grigorev-s-g-grinshkun-v-v-2005.html>. – Дата доступа: 05.06.2019.
8. **Подласый, И. П.** Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для курсантов вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
9. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Изд. центр “Академия”, 2005. – 235 с.
10. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 130 с.
11. **Щукина, Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1979. – 63 с.
12. **Андреев, В. И.** Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
13. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
14. **Репьев, Ю. Г.** Интерактивное самообучение : монография / Ю. Г. Репьев. – Москва : Логос, 2004. – 248 с.
15. **Казаченок, В. В.** Педагогические аспекты информатизации учебного процесса / В. В. Казаченок // Педагогическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 62–66.
16. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

Поступила в редакцию 18.02.2019 г.

Контакты: ord@institutemvd.by (Хуторова Марина Николаевна)

Hutorova M. SELF-TAUGHT INFORMATION TECHNOLOGY WITH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES APPLICATION.

The interrelation of education, self-study and guided self-study is viewed. The author proves that the self-taught course Information Technologies should be based on the application of information and communication technologies. The transfer to self-study managed as a guided creative cognitive activity is determined.

Keywords: self-study, guided self-study, cognitive activity, independence.

УДК 159.98

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ ОСОЗНАНИЯ

М. Р. Арпентьева

доктор психологических наук, доцент

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Музыка занимает важное место в становлении и совершенствовании человека, в том числе музыканта, как сочинителя и исполнителя музыки, как показывают истории жизни и знаменитых и самых рядовых музыкантов, их слушателей и почитателей. Музыка есть путь развития сознания человека: форма и содержание самопонимания и понимания мира. Музыка часто становится одним из путей самореализации личности. С помощью ее происходит продуктивное и эффективное переосмысление жизни. Осуществляется преодоление жизненных трудностей – внутренних и внешних “блокад” развития. Кроме того, музыка есть путь обогащения жизни всего человечества и отдельных социумов. Она дает возможность прикоснуться к общечеловеческим смыслам, включиться в богатство культуры народа. Искусство музыки позволяет взглянуть на собственные и чужие представления и переживания, проблемы и травмы с иной стороны, увидеть в них другой смысл. Неудивительно, что профессиональная музыкально-исполнительская практика и практика осмысленного слушания и изучения музыки задает определенный “угол рассмотрения” жизни, а в случае использования ее в музыкальной терапии дает возможность переработки травм, помогает увидеть то, что было скрыто в суете повседневности или в привычных для данной культуры шаблонах отношений, а также в страданиях и экзесах кризисов и катастроф личного и социального бытия.

Ключевые слова: искусство, музыка, фортепиано, музыкант, психотерапевт, музыкотерапия, музыкальная терапия, катарсис, самореализация

Нет на земле живого существа
Столь жестокого, крутого, адски злого,
Чтоб не могла хоть на час
В нем музыка свершить переворота

В. Шекспир

Я считаю невозможным сочинять музыку, которая не прочувствована мною вполне; это кажется мне ложью, ибо ноты имеют такой же определенный смысл, как и слова – быть может, еще более определенный.

Ф. Мендельсон

Музыка – единственное искусство, проникающее в сердце человеческое так глубоко, что может изображать переживания этих душ.

Стендаль

Вам интересно знать, восприимчив ли такой-то индивидуум к музыке? Присмотритесь, прост ли и справедлив ли его ум; свободны ли от вычурности его речи, манеры, одежда; любит ли он цветы, детей; господствует ли в нем нежное чувство любви... Такое существо страстно любит гармонию и заключенную в ней мелодию...

А. Гретри

Музыка играет особую роль в развитии человека, в том числе музыканта, сочинителя и исполнителя, как показывают примеры известных, вошедших к истории искусства, и самых обычных, рядовых музыкантов, их слушателей и почи-

© Арпентьева М. Р., 2019

тателей, ценителей музыки. Музыка в жизни человека и социума выступает как путь самопонимания и понимания мира, путь самореализации, переосмысления и преодоления жизненных трудностей – внутренних и внешних “блокад” развития, путь насыщения жизни общечеловеческими смыслами, включения человека в богатство его родной культуры и общечеловеческой культуры в целом. Искусство и прежде всего его метафоричность помогают вывести наружу и осознать внутренние переживания, дают возможность взглянуть на собственные переживания, проблемы и травмы с другой стороны, увидеть в них другой смысл [1; 2; 3; 4; 5]. Музыкально-исполнительская практика и практика осмысленного слушания и изучения музыки задает определенный “угол рассматривания” жизни, а, в случае травмирующих переживаний, – новый способ понимания тяжелого, травмирующего и продолжающего волновать человека события, меняя отношение к нему. Она помогает увидеть то, что было скрыто в суете повседневности или в привычных для данной культуры шаблонах отношений [6; 7; 8; 9]. Поэтому музыкальная терапия часто используется в работе с профессионалами и обычными людьми, здоровыми и больными, психически и соматически. Большое значение музыки в системе лечения психически больных и психологическом консультировании здоровых придавали А.И. Яроцкий, С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев, С.И. Консторум, Г.П. Шипулин и др. Основы музыкотерапии заложены и в трудах И.Я. Дядьковского, М.Я. Мудрова, С.П. Боткина, Л.С. Брусиловского, В.Ю. Завьялова, Н.Н. Свидро, И.М. Догеля, И.И. Спиритова, И.М. Альтшуллер, Дж. Алвин, П. Нордофа и К. Роббинса, С. Швабе, Е. Галинской, и других ученых прошлого и позапрошлого веков, ставших основой современных практических, прикладных и теоретических исследований [3; 10; 11; 12; 13; 14; 15].

Е. Галинской в музыкальной терапии выделены: 1) методы, направленные на отреагирование, расслабление и активизацию; 2) тренинговые бихевиоральные методы обучения навыкам и коммуникации; 3) творческие методы в форме инструментальной, вокальной, двигательной и комплексной импровизации; 4) психоделические, экстатические, эстетизирующие, созерцательные; 5) музыкальный тренинг чувствительности для выработки способности видеть проявления и отзвуки жизни музыки [16; 17; 18].

А. Понтвик и многие другие исследователи отмечают феномен психорезонанса: глубинные слои человеческого сознания резонируют со звучащими гармоническими формами и оказываются доступными для понимания. И.М. Альтшуллер обнаружила физиологические изменения у пациентов, адекватные определенным типам музыкального воздействия и создала психотерапевтический подход “подстройки” к пациенту, инициализации диалога и построения отношений с человеком, названным ею изо-принципом музыкотерапии [19; 20; 21; 22]. А. Понтвик, опираясь на взгляды К. Юнга, на понимание “коллективного бессознательного”, развил представления о способах раскрытия глубинных слоев психики посредством соотношений звуков. Основной задачей музыкотерапии как части фортепианной музыкально-исполнительской практики является проникновение в глубинную сферу личности, куда с помощью слова проникнуть невозможно: исполнение и слушание музыки строится на неизменных закономерностях природы, на трансцендентальном и поэтому непознаваемом и необъяснимом “мировом звучании”. Это особенно видно в произведениях народной музыки, а также в такой музыке, как хоралы И.С. Баха, произведения В.А. Моцарта, Л. ван Бетховена и др. [23; 24; 25].

Особое внимание можно обратить на музыку Л. ван Бетховена, называемого иногда первым “музыкальным психологом”: его жизненный путь был наполнен страданиями и борьбой с многочисленными трудностями, что позволило ему выразить в музыке огромную палитру человеческих переживаний, большую часть которых он испытал сам, а воображение, сделавшее его тело и жизнь телом и жизнью медиума, дополнили недостающее: его музыка весьма отчетливо вызывает сопереживание и стала, фактически, предшественницей современной психотерапии. Музыка Л. ван Бетховена побуждала людей к осознанию и исследованию таких моментов жизни, как боль, болезнь, нужда, желание, печаль и тоска, ненависть и любовь, независимость и ревность как у себя, так и у других, переживания и представления взлетов счастья и падений, страдания, муки совести, отчаяние и глубокое уныние, наряду с откровениями, покаянием, воодушевлением, о которых говорить было неудобным или невозможным. Он описал огромное количество всех оттенков переживаний и представлений [25]. Также, как в работах И.С. Баха можно найти все 24 тональности современной музыки, так и в работах Л. ван Бетховена можно найти все человеческие проявления. Его музыка способствовала росту такого качества духа как терпимость, побуждая гармонизировать отношения между сердцем и разумом, которое является необходимым условием для настоящего понимания себя и мира. Она, по мнению многих, сделала человечество более гуманным и целостным: с помощью музыки он выравнял, исправлял, развивал и изучал большое количество переживаний и представлений, поднимая со дна те, что были забыты и канули в подсознание, чтобы оттуда всплывать как удивительные, в том числе деструктивные атаки на психическое, физическое и нравственное здоровье человека. Эта исследующая и проникающая сила в произведениях Л. ван Бетховена дает возможность говорить, что он стал предвестником психоаналитического и иных подходов в психотерапии, в определенном аспекте он и сам был психотерапевтом. Именно музыка Л. ван Бетховена выразила впервые с такой мощью внутренние тайны души и разбудила “многократное эхо” в душах своих слушателей [25].

Л. ван Бетховен выразил в своей музыке человеческую любовь, И.С. Бах и Г.Ф. Гендель выразили стремление и религиозную самоотверженность как любовь к Богу. В.Р. Вагнер выстроил своими духовными инспирациями в музыке путь любви самого Бога: любовь, которая есть Бог – Божественная Любовь, “Буддхи”. До него О. ди Лассо, Дж. Палестрина и Кл. Монтеверди, А. Скарлатти передали человечеству представление о духовно-спиритуальном, оказав своей музыкой влияние на природу переживаний тех, кто стремился достичь истинной веры и чистой преданности, “божественной любви”. Благодаря подъемам самого Р. Вагнера его слушатели неминуемо попадают на тот высокий уровень и возвышаются до состояний единства, самоотверженной и безусловной любви. Однако Р. Вагнер отразил и падения духа, падения власти и превосходства, фокусируясь на национальном и националистическом в ущерб общечеловеческому, особенно ясно эти акценты прозвучали далее в музыке Р. Штрауса. “Идеальное” восхождение звучит в работах С. Франка, П.И. Чайковского, Э. Грига, Фр. Делиуса, К. Дебюсси, М. Равеля, И.Ф. Стравинского и других, прославляющих гармонию природы, в том числе, обращением к народным мотивам и сюжетам [25]. Трансцендентальная восприимчивость, преобразование неземного в повседневное, в творениях К. Дебюсси и М. Равеля в чем-то сходна с трансценденциями труднопознаваемого

слушателями и исполнителями и до сих пор все еще мало изученного исследователями В.А. Моцарта, трансформировавшего обыденное, повседневное в неземное. А.Н. Скрябин, подобно И.С. Баху, соединил, связал теоретические знания об высшем мире с искусством музыки: он полагал важным передать миру, посредством музыки, духовную весть. К его работам внешне парадоксально примыкают “ультра-диссонантные” работы И.Ф. Стравинского и А. Шёнберга, их последователи в создании додекафонической и атональной музыки, которых слушатели иногда называют “мучителями” [25; 26]. Ультра-диссонанты обладают способностью трансформировать ригидные переживания и представления самоуверенных или неуверенных, закованных в условности людей и сделать их, таким образом, податливей и восприимчивей к новым идеям. При этом какофоническая музыка продуктивна лишь тогда, когда композитор и исполнитель обладают способностью “развязывать диссонансы”: разрешать противоречия и двигаться к катарсису целостности и гармонии, “обличая” дисгармонии и диссонанты повседневности. Эта традиция звучит и в работах П. Мусоргского, который писал музыку, опираясь на “потребности будущего”, стремление к свободе, так свойственное ритмам и мелодиям русской музыки. Переход от изображения рабства, убожества жизни к мужеству и отваге – очень важны в его работах. Такие, как Р. Вагнер и П. Скрябин выбирались мирозданием, Богом, чтобы “играть сквозь них” [8; 25; 26; 27].

Великий реформатор эпохи Возрождения М. Лютер, испытавший на личном опыте и опыте окружающих его людей роль музыки в жизни человека, писал, что “музыка, уступая лишь Слову Божию, заслуживает того, чтобы быть более всего возвеличенной. Она и госпожа, и воспитательница человеческих эмоций... тех самых, что движут людьми или подчиняют их себе... Если вы хотите утешить опечаленного, заставить задуматься легкомысленного, ободрить отчаивающегося, смирить гордого, обуздать раба страстей или умиловить тех, кто преисполнен ненавистью... какое лучшее средство, кроме музыки, вы сможете найти?” [28]. М. Лютер был автором и переводчиком более тридцати гимнов, в том числе “Боевого гимна Реформации” под названием “Ein feste Burg ist unser Gott” (“Господь за нас”), созданного им в части текста и в части музыки на основе Псалма 46/45: “Бог – наше прибежище”. Этот гимн, воплотивший в себе выражение его уверенности в Боге, имеет огромную популярность многие века. Воздействие музыки на человека описывает Псалтырь и Библия, в том числе о чудесных проявлениях силы Господней, которыми сопровождалась их прославления Бога в песнопении (Деян. 16:25–34). Многие композиторы следовали представлениям М. Лютера, прославляющего музыку как “бесценное, врачующее, радостное Божье творение”, как “дар Господний” [28]: протестантский хорал и входящие в него народные напевы стали неотъемлемой частью музыкального творчества И.С. Баха и ряда других композиторов и музыкантов (И.С. Шейдт, И. Пахельбель, Г. Бём, Д. Букстехуде и др.). М. Лютер отмечал: “Музыка есть искусство пророков. Это – единственное искусство, которое наравне с теологией может успокаивать волнение души и обращать дьявола в бегство” [5]. В каком-то смысле, как отмечал Фр. Шопен, музыка не имеет отечества, что отечество – вся Вселенная. Но, с дугой стороны, музыка всегда исторически и культурно специфична: вселенской, общечеловеческой ее делает диалогичность, обращенность ко всем слоям и аспектам бытия человека [29].

“Слушая музыку, человек познает себя и познает, прежде всего, что он, человек, прекрасен, рожден для того, чтобы быть прекрасным, и если в нем есть что-то

плохое, то это плохое надо преодолеть; почувствовать плохое в самом себе и помогает музыка” [30, с. 6], “Музыка выпрямляет душу человека”, – отмечал В.А. Сухомлинский [30, с. 6]: “...Музыка – это самый благоприятный фон, на котором возникает духовная общность воспитателя и детей. Она как бы открывает сердца людей. Слушая прекрасную мелодию, переживая и восхищаясь ее красотой, учитель и ученик становятся роднее, ближе” [31, с. 60]. Он также отмечает: “Мелодия доносит до детской души не только красоту мира. Она открывает перед людьми человеческое величие и достоинство. В минуты наслаждения музыкой ребенок чувствует, что он настоящий человек... Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство. Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека” [31, с. 52–53].

Исследователи полагают, что под воздействием образов, рождаемых у людей при прослушивании музыки, происходит катарсис – реагирование психических травм, пережитых в детстве и взрослом возрасте, активизируется естественная тенденция и ресурсы к самоисцелению. Б. Дземидок видит функцию катарсиса в том, что пение помогает “очиститься” от наслоившихся негативных переживаний, вступить на новый путь отношений с окружающим миром [4]. Эффект катарсиса наличествует из-за того, что в человеке, погруженном в быт и теряющем в нем свою целостность, в момент проживания произведения искусства происходит выход из суевы, дисгармоничных состояний, нарастает внутреннее единство, человек переживает целесообразность мира и свою значимость, встроенность в мир, “очищаясь” от случайностей и раздробленности, отчужденности, повседневности [32; 33]. При этом катарсис возникает как на уровне физиологических функций, так и на психологическом и духовном уровнях человека. Существует и специальность “Музыкальная реабилитация” – лечение музыкой и пением различных заболеваний, восстановление здоровья после травм. При этом исследователи, например, С. Швабе, выделяют ретроспективную и проспективную фазы музыкальной терапии [9]. Ретроспективная помогает пережить необходимость активного раскрытия внутреннего конфликта. Слушание и воспроизведение музыки ведет к конфронтации человека со своей внутренней жизнью, переживаниями, опасениями и т. д. Оставшиеся до этого времени неосознанными или частично осознанными конфликты преобразуются в конкретные представления, сталкиваются с необходимостью и желанием. В проспективной фазе возможны два подхода: 1) разрядка психического напряжения, гармонизация и восстановление, коррекция дисфункциональных расстройств органов; 2) развитие потребности в слушании и воспроизведении музыки, расширение круга переживаний и стабилизация уравновешенного самочувствия, развитие человека как личности и души [18; 19]. Исполнение и слушание музыки служит для преодоления болезненных проявлений, расстройств самооценки, амбивалентного поведения. С.В. Шушарджан отмечает важность развития неспецифических реакций адаптации, общей гармонизации человека [34; 35; 36]. Мы полагаем, что душа человека выбирает или сочиняет музыку, которая нужна именно ей, которая выражает именно ее переживания. Однако, поскольку нотный текст, как и любой иной, может быть “прочтен” самыми разными способами, постольку даже “учебное прочтение” много говорит об ученике учителю и слушателям, многое позволяет выразить и – попутно – исправить – в своем понимании себя и мира – самому ученику. Музыка как сфера гармоний дает возмож-

ность гармонизировать свой мир и мир слушателей, она показывает, как может быть найдена и реализована такая гармония, как могут быть и должны быть преодолены диссонансы и как они возникают и разрастаются, если человек не предпринимает усилий к гармонизации и/или неправильно ведет себя – по отношению к себе и миру. Для того чтобы максимально эффективно использовать потенциал, возникший во время прослушивания или исполнения музыки, весьма продуктивно осознать и проговорить намерение и проблему, которые хотелось бы усилить или разрешить [2]. Один из примеров музыкальной психотерапии – переложение музыки как ее а) “разложение” или транспонировка, оркестровка/инструментовка или аранжировка; б) “интеграция”, в том числе импровизация, ремейки и микширование. Исполнители помогают себе (самотерапия) и друг другу (котерапия), исполняя и сочиняя, переводя и перекладывая музыку весьма давно, практически с момента возникновения самого человека как культурного существа. Однако профессионализация исполнительского искусства, а также профессиональная помощь психолога и педагога интенсифицирует эти процессы, позволяет использовать возможности музыкальной терапии более продуктивно и эффективно. Особую роль здесь играют и сами инструменты, среди которых клавишные инструменты, технически сложные и дающие исполнителю весьма большие возможности, – почти не имеют “соперников”.

Обычно слушатель удовлетворяется минимальным смысловым пониманием музыки, однако, при попытке осмыслить ее внутренние, а не только внешние смыслы, специфические культурные ценности и традиции, стоящие за кажущимся “общечеловеческим” нотным “текстом”, человек вступает в диалог с автором и исполнителем музыки и через них – со всей культурой в конкретный момент ее развития. Понимая музыку, исполнитель и слушатель исследуют и реконструируют представления авторов о жизни и о себе, о Боге, о людях и отношениях с ними, они могут ответить на вопрос о том, что несет в себе музыка: радость или страдание, отчаяние или попытку собраться, печаль или ярость и т. д., сравнить “свой путь” и путь героя музыки, свои жизни, их обстоятельства – культурные, религиозные, социальные и т. д. Слушатель учится способам выживания и преобразования трудностей, разделяя или не разделяя их с героями музыки, отвергает и принимает для себя те ценностно-смысловые контексты, которые содержат те или иные музыкальные произведения.

Человек – исполнитель и слушатель музыки – перерабатывает и рассматривает действие архетипов и ролевых моделей. Ролевая модель, как и архетип, обладает надкультурным значением, однако, она не обязательно обращена к коллективному бессознательному и входит в процесс социализации человека в той или иной мере полно и интенсивно, в зависимости от особенностей культурного контекста. Ролевые модели отвечают различным ситуациям и, что важно, не имеют конфликтов с культурным контекстом, поскольку могут применяться и в качестве специфических, и в качестве надкультурных, но обладающих специфическим воплощением в конкретной культурной среде. В каждой культуре ролевые модели имеют особые и общие черты. Главное в них – возможность формирования эталонного образца и важного с точки зрения самовыражения и самопредъявления человека как носителя того или иного ролевого, более или менее стандартного поведения. Ролевая модель существует как конкретный способ осуществления мотива, и, более широко, самовыражения человека, обозначения его жизненных

убеждений, как в конкретном контексте потребления, так и в общем, жизнедеятельностном контексте. Имидж личности, который создан в соответствии с той или иной ролевой моделью, может получить признание или отвержение окружающих и соответствовать или не соответствовать человеку, а также помочь им сформулировать способ такого самовыражения. Ролевую модель можно рассматривать как потенциальный образ, который человек, возможно, имеет желание играть, то есть демонстрировать окружающим людям. И она может стать основой его сценического, профессионального и личностного имиджа, помогающего в работе и жизни в целом. Не случайно довольно большой массив фортепианных виртуозов, а также и “простых” исполнителей, педагогов и т. д. более или менее спонтанно делится на различные группы, выбирая разные жанры и типы музыкальных произведений, разные стили исполнения и обучения исполнению. Музыкально-исполнительская практика – это практика развития человека.

Диалог с музыкой является для пианиста – педагога или исполнителя – способом гармонизации и обогащения собственной жизни и жизни окружающих людей: не случайно оркестровки и иные переложения, вариации и ремейки некоторых, затрагивающих глубинные переживания людей разных культур и времен, музыкальных произведений, так множественны и востребованы. Само сравнение оркестровок и аранжировок, переложение и новая аранжировка музыки являются одной из форм музыкотерапии, одним из видов диалога. Даже преподавание музыкальной психотерапии выступает как одна из интереснейших сфер диалога преподавателя и ученика, позволяющая ученику проникнуть в глубинные пласты музыкального творчества, организовать свой диалог с музыкой и с текстом, а также диалог культуры с культурой, той гармонией и целостностью, теми “культурогенами”, которые заложены в музыке. Музыка как одна из наиболее демократичных форм искусства особенно близка понятию “фольклор”. И собственно народные, фольклорные музыкальные произведения и музыкальные хиты, обретающие статус народных, обращены к таким “культурогенам”, фиксирующим ведущие для каждой из культур ценности: любви, чести, силы, простоты и т. д. “Культурогены”, спрятанные в каждом таком произведении, и хранят, и активизируют ценности культур, народов, позволяющие им жить счастливо и достойно, справляться с трудностями и развиваться, порой вопреки обстоятельствам. Они приобщают исполнителя и его слушателей к кругозору и миропониманию той или иной культуры и человечества в целом, укрепляя “корни” каждой отдельной жизни, индивидуальная “крона” которой тем богаче, чем богаче “корни”.

Таким образом, музыка играет одну из ведущих ролей в развитии человека и общества в целом. Музыкально-исполнительская практика выступает как практика творческого развития личности музыканта и его слушателей. Фортепиано как инструмент требует от личности не только хорошей техники, но и огромной личностной отдачи, глубокого и полного осмысления жизненного опыта, понимания себя и мира, без которого невозможно стать настоящим пианистом – пианистом, игра которого становится частью его жизни и жизни его слушателей. Одно из самых интересных свойств музыки, как и всякого искусства, как диалога, состоит в том, что чем больше душевных сил ей отдает человек, тем больше новых сил в ней черпает. Напротив, незаинтересованное слушание музыки, как и невнимательное, незаинтересованное чтение книг, утомляет и отбирает силы. В своих “высших формах” и исполнитель и слушатель выступают как со-творцы

и со-исполнители произведения музыкального искусства. В контексте субъективной эстетики романтизма главным в искусстве является самовыражение художника, творчество которого и есть единственно подлинный способ человеческого существования. Музыкант извлекает суть музыки как искусства из самого себя. Поэтому она индивидуальна и неповторима. Вместе с тем реалистический (или объективистский) подход показывает, что во все исторические эпохи музыкальное искусство выражало мировоззренческие парадигмы целой эпохи, а не просто индивида, оно было их созданием и проявлением, придавало некой идеальной сущности звучащую музыкальную форму. Шедевры музыкального искусства репрезентируют фундаментальные идеалы культуры. Основным содержанием идеала, продуцируемого музыкальным осмыслением себя и мира, в том числе в процессе исполнения музыки исполнителем и ее слушания слушателем, является гармония. Гармония не только организует музыкальную композицию, но и сама подчиняется некоему образцу гармоничности и дисгармоничности, идеала и анти-идеала. Гармония – выражение идеала. Исполнитель утверждает идеал и связанные с ним культурные ценности на индивидуально-личностном, социально-историческом и универсально-космическом уровнях. Слушатель, наполняя произведение индивидуальным личностным смыслом, воспроизводит бытие произведения искусства в текущий момент в том или ином пространстве – в рамках определенной культуры, подтверждая его как культурную ценность. Благодаря подтверждению идеала как личного и культурного, происходит ретрансляция культурных ценностей, воплощенных в том или ином произведении музыкального искусства, развитие культуры и развитие человека – ее носителя. Яркий пример – описание Е.Н. Трубецкого, который рассказывает о радикальном перевороте в его мировоззрении от материализма к религиозной христианской философии, который совершенно реально осуществился в процессе слушания IX симфонии Л. ван Бетховена в исполнении симфонического оркестра под управлением А. Рубинштейна [23]. Не какие-либо отстраненные вербализации значений музыкального текста, а конкретные звучащие “культурогеи”, транслируемые исполнителем и постигаемые слушателем смыслы – совершают духовный переворот.

М.С. Каган отмечает, что “музыка – способ познания человеческого духа” [8, с. 56]; “Музыка была создана, чтобы служить святой цели, направлять мысли к тому, что чисто, благородно, возвышенно, и пробуждать в душе человека преданность и благодарение Богу. Какая огромная разница между применением музыки в древности и той, далеко не благородной целью, какой она нередко служит сегодня!” [24, р. 240].

В музыкотерапевтических альбомах врача-терапевта Р. Блаво подбирается композиционно-сложная музыка, записанная с использованием современных технологий, с учетом содержания различных лечебных программ. Композиции Р. Блаво (Р. Хаимова) предусматривают такие механизмы лечебного действия музыкотерапии, как катарсис и разрядка, гармонизация и коррекция переживаний, повышение сензитивности и чувствительности, доступности для сознательного переживания психо- и социодинамических процессов, повышение социальной активности слушателей, приобретение ими новых средств экспрессии, оптимизация условий усвоения и осмысления, трансформации новых и восстановления, обновления старых отношений, установок, жизненных позиций (в частности, через развитие эстетических и нравственных потребностей) [7; 10].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Айванхов, О. М.* Музыка и пение в духовной жизни / О. М. Айванхов. – Москва : Промсвета, 1992. – 20 с.
2. *Арпентьева, М. Р.* Сказкотерапия в развитии понимания себя и мира / М. Р. Арпентьева, А. А. Терентьев ; под ред. М. Р. Арпентьевой. – Калуга : КГУ, 2016. – 792 с.
3. *Брусиловский, Л. С.* Музыкалотерапия / Л. С. Брусиловский // Руководство по психотерапии ; под ред. В. Е. Рожнова. — Ташкент : Медицина, 1985. – 719 с. – С. 256–275.
4. *Дземидок, Б.* О комическом / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1974. – 223 с.
5. *Swain, J. P.* Historical Dictionary of Sacred Music / J. P. Swain. – Oxford : Scarecrow Press 2006 ; Rowman & Littlefield Publishers, 2016. – 402.
6. *Бехтерев, В. М.* Вопросы, связанные с лечением и гигиеническим значением музыки / В. М. Бехтерев // Обзор психиатрической, неврологической экспериментальной психологии, 1916. – № 1–4. – С. 124.
7. *Блаво Р.* Музыка здорового позвоночника. Исцеляющая сила звука. – Москва : РИПОЛ Классик, 2010. – 176с.
8. La Musica Sacra nella Milano del Settecento. Atti del convegno internazionale / Mellace R.; Toscani C., Fertonani, C. eds. – Milano : LED Edizioni Universitarie, 2014. – 348 p.
9. *Schwabe, C.* Musiktherapie bei Neurosen und funktionelltn Storungen / C. Schwabe. – Jena, Gustav Fischer Verlag, 1972. – 210 p.
10. *Блаво, Р.* Исцеление музыкой / Р. Блаво. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
11. *Декер-Фойгт, Г. Г.* Введение в музыкотерапию / Г. Г. Декер-Фойгт. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
12. *Курт, Э.* Музыкальная психология / Э. Курт // Homo Musicus. Альманах музыкальной психологии. – М. : МГК, 1994. – С. 7–20.
13. *Любан-Плоцца, Б.* Музыка и психика: слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – К. : АДЕФ-Украина, 2002. – 200 с.
14. *Побережна, Г. І.* Нетрадиційні джерела пізнання алгоритму буття / Г. І. Побережна // Ставропігійські філософські студії. – Вип. 1. – Львів : Ставропігійон, 2008. – С. 36–48.
15. *Шабутін, С.* Зцілення музикою / С. Шабутін, С. Хміль, І. Шабутіна. – Афіни ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 191 с.
16. *Galińska, E.* Muzykoterapia w schizofrenii / E. Galińska // Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej wrocławiu. – Wrocław, 1990. – № 48. – S. 76–77.
17. *Galinska, E.* Psychoterapia. Muzykoterapia / E. Galinska // Psychoterapia. – Krakow : Polskie Tow. Psychiatryczne, 1973. – Z. IV – S. 2–10 ; 1977. – Z. XXII. – S. 2.
18. *Habron, J.* Through music and into music, through music and into well-being: Dalcroze eurhythmics as music therapy / J. Habron // The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa – 2014. – Special edition, 10(2). – P. 90–110.
19. *Менегетти, А.* Музыка души. Введение в онтопсихологическую музыкотерапию / А. Менегетти ; сост.: Е. В. Романова, Т. И. Сытько. – СПб. : ИПЦ “Паллада”, ФМБ “Пирал” и ИКА “Тайм-аут”, 1992. – 86 с.
20. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психотерапия. Теория и практика / В. И. Петрушин. – М. : Владос, 1999. – 176 с.
21. *Altshuler, I. M.* The past, present, and future of musical therapy / I. M. Altshuler // Educational Music Magazine, 1945. – Vol. 24, №. 16. – P. 16–54.
22. *Davis, W. B.* Ira Maximilian Altshuler: psychiatrist and pioneer music the rapist / W. B. Davis // Journal of Music Therapy, 2003. – Vol. 40, № 3. – P. 247–263,
23. *Мединцев, В. А.* Диалогический подход в психологии музыки / В. А. Мединцев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 5. – С. 117–120.
24. *Pontvik, A.* Heilen durch Musik / A. Pontvik. – Zürich : Rascher, 1955. – 230 p.
25. *Scott, C.* Music and its secret influence throughout the ages / C. Scott. – London : Inner Traditions, 2013. – 224 p.
26. *Schoenberg, A.* Structural Functions of Harmony / A. Schoenberg. – New York, London : W. W. Norton and Company. 1969; Faber & Faber Academic; 1999. – 224 p.

27. **Taruskin, R.** The Oxford History of Western Music / R. Taruskin, Ch. Gibbs / College ed. – New York : Oxford University Press, 2013. – 1248 p.
28. **Лютер, М.** Краткий катехизис // Лютер М. 95 тезисов. – СПб. : Роза мира, 2002. – 720 с. О свободе христианина. [Сборник сочинений М. Лютера; в прил. – авторы о М. Лютере и о Реформации в Европе]. – Уфа: ARC, 2013. – 728 с.
29. **Zamoyski, A.** Chopin F.: Prince of the Romantics / A. Zamoyski. – London : Harper and Collins / HarperPress, 2010. – 372 p.
30. **Сухомлинский, В. А.** Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 6. – С. 6–10 или **Сухомлинский, В. А.** О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политическая литература, 1982. – 270 с. ; Москва : КВАНТА +, 2001. – 436 с.
31. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974 ; М. : Школьная пресса, 2003. – 288 с.
32. **Каган, М.** Музыка в мире искусств / М. Каган. – Санкт-Петербург : Изд-во “Ut”, 1996. – 232 с.
33. **Кузнецов, Б. Г.** Эйнштейн. Жизнь, смерть, бессмертие / Б. Г. Кузнецов. – Москва : Наука, 1980. – 675 с.
34. **Шушарджан, С. В.** Здоровье по нотам : практикум пути к духовному совершенству и бодрому долголетию / С. В. Шушарджан. – Москва : Перспектива, 1994. – 170 с.
35. **Шушарджан, С. В.** Руководство по музыкальной терапии / С. В. Шушарджан. – Москва : Медицина, 2005. – 450 с.
36. **Шушарджан, С. В.** Музыкаотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – Москва : АОЗТ “Антидор”, 1998. – 251 с.

Поступила в редакцию 22.03.2019 г.

Контакты: mariam_rav@mail.ru (Арпентьева Мария Равильевна)

Arpentieva M.P. MUSIC PSYCHOTHERAPY: FROM THEORY TO PRACTICE.

Music plays a special role in the development of people, including distinguished and average musicians, composers and performers, music listeners and admirers as it facilitates their self-understanding and understanding of the world, self-realization and overcoming difficulties – inner and outer blocks. Art and its metaphoric nature help to reveal and recognize human feelings and emotions. Music and the practice of listening to music help to view our life from a certain angle and in case of traumas to change our attitude to them. Music helps to see what is hidden in daily routine.

Keywords: art, music, piano, musician, psychotherapist, music therapy, catharsis, self-realization.

УДК 159.953.5-053.6:371.26

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ И ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Н. И. Циркунова

старший преподаватель

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Статья посвящена проблеме изучения психических состояний школьников с разным уровнем школьной успеваемости. Автором в качестве объективных критериев сформировавшихся негативных психических состояний подростков, влияющих на успеваемость учащихся, рассматриваются тревожность, агрессивность, враждебность, депрессивность.

Ключевые слова: подростки, психические состояния, успеваемость, настроение, активность, самочувствие, депрессивность, тревожность, агрессивность, враждебность.

Введение

Анализируя научные исследования по проблеме психических состояний учащихся с разным уровнем школьной успеваемости, мы видим, что интерес к ней у психологов не снижается [1; 2; 3; 4; 5]. Психические состояния показывают важную составляющую психики человека. Определение психического состояния как особой психологической категории формулируется Н.Д. Левитовым так: "... это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности" [6, с. 20].

На сегодняшний день данная проблема вызывает особую актуальность в связи с подростковым возрастом.

Подростковый возраст является ключевым периодом развития, в котором начинает формироваться устойчивое чувство личной идентичности и индивидуальности. Это время больших изменений: физических, когнитивных, социальных, эмоциональных, академических, ментальных.

Данный возраст часто является стрессовым периодом в процессе развития, поскольку он включает в себя кардинальный переход от детской зависимости к независимости и самодостаточности во взрослой жизни.

Подростковый период считается сложным как в плане воспитания, так и в отношении к учебе. Как показывают современные исследования, успеваемость подростков катастрофически снижается, увеличивается число слабоуспевающих [7; 8; 9].

Проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются подростки: самооценка и образ тела, стресс в отношении школы, давление со стороны сверстников и конкуренция, депрессия, наркотики и алкоголь, курение, подростковая беременность, несовершеннолетний секс, насилие над ребенком, расстройство пищевого поведения, киберзависимость.

К основным проблемам подростков сегодня в большей степени психологи относят беспокойства, нервозность, страхи и тревоги, связанные с потребностью в признании и одобрении со стороны значимых взрослых, в среде сверстников, а также учебной деятельностью [10; 11]. Данные состояния могут вызывать различные нарушения невротического характера, расстройства психики и здоровья ребенка.

Таким образом, изучение психических состояний подростков имеет важное значение, прежде всего, для их эмоционального благополучия, сохранения здоровья, повышения работоспособности в различных условиях обучения.

Основная часть

Теоретико-методологическую базу данного исследования составили основные положения, содержащиеся в трудах, посвященных учебной деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.В. Занков и др.), работы, посвященные изучению психических состояний (В.С. Агавелян, Г.Ш. Габдреева, В.А. Ганзен, Н.Д. Левитов, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, И.В. Черепанова), негативных психических состояний: депрессивности, агрессивности, враждебности, реактивной и личностной тревожности, школьной тревожности (М. Ковач, А.А. Меграбян, В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан, Б.Н. Филлипс, Н.Ю. Синягина, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин и др.).

В современных научных исследованиях В.В. Ковалева, Е.Г. Зинчука, Д.П. Дербенева и других, показано возрастание числа детей с неблагоприятными психическими состояниями. Отклонение в поведении, пониженная школьная успеваемость, негативное отношение к школе и предвзятое отношение к учителям – все это формируется на фоне отрицательных психических состояний у подростков, с особыми индивидуально-типологическими свойствами личности, которые со временем могут стать психопатологической основой для развития расстройств личности (Т.Б. Дмитриева, А.З. Дроздов, Б.М. Коган).

Анализ исследований по проблеме психических состояний позволяет заключить, что психические состояния человека непременно следует рассматривать с учетом возрастного периода, так как каждый из периодов развития накладывает свой отпечаток на осознанность, интенсивность, число и качество переживаемых состояний, способность их регуляции (С.В. Велиева, Г.Н. Генинг, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова и др.) [1].

Особую актуальность приобретает исследование психических состояний в подростковом возрасте. Это обусловлено тем, что актуализация и повторение типичных психических состояний, в свою очередь, приводят к изменениям психического развития подростка, влияя на когнитивную сферу личности и формирование психологических свойств (А.О. Прохоров, Е.Б. Цагарелли и др.) [2].

Психические состояния подростков, являющиеся важнейшим фактором деятельности и развития, недостаточно изучены в возрастной и педагогической психологии, что снижает эффективность воспитания, обучения, взаимодействия с детьми в целом [3]. Отмеченное противоречие определило проблему нашего исследования.

Целью данного исследования является изучение влияния психических состояний подростков на их успеваемость.

Материал и методы. В качестве базовых методов исследования использованы:

- теоретические методы исследования (анализ и обобщение научной литературы);
- эмпирические методы исследования: психодиагностические методики (методика Б.Н. Филлипса, диагностика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН), опросник А. Баса–А. Дарки, опросник детской депрессии М. Ковач), анализ документов;
- методы математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ).

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО “Шумилинская средняя школа № 1”. Выборку составили подростки пятых-седьмых классов в количестве 62 человек. Исследование проводилось в период учебной деятельности.

Все учащиеся, принявшие участие в исследовании, были условно разделены по уровню успеваемости на группы: хорошо успевающие (успеваемость 8-10 баллов по итогам I-II четвертей) – 25%, среднеуспевающие (успеваемость 5-7 баллов по итогам I-II четвертей) – 61,7% и слабоуспевающие учащиеся (успеваемость 0-4 балла по итогам I-II четвертей) – 13,33%.

Результаты диагностики уровня школьной тревожности (методика Б.Н. Филлипса) показали, что 66,7% слабоуспевающих учащихся имеют повышенный уровень тревожности, а 33,3% учащихся – низкий уровень. Для среднеуспевающих характерны следующие показатели: 55% учащихся имеют повышенный уровень тревожности; 45% учащихся – низкий уровень. У хорошо успевающих учащихся уровень школьной тревожности в пределах нормы (значение показателей тревожности, не превышающее 50%).

Определение показателей по каждому фактору и полученные результаты представлены на рисунке 1.

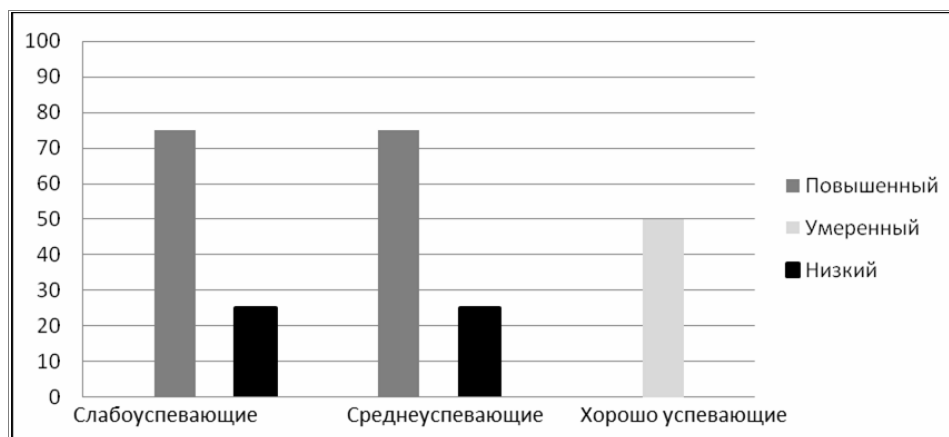


Рисунок 1 – Уровень тревожности у учащихся с разным уровнем успеваемости

Далее нами были изучены агрессивные и враждебные реакции личности у подростков. Нормой показателя агрессивности является величина, равная 17-25 баллам. Нормой показателя враждебности является величина, равная 3,5-9,5 баллам. Среднее значение индекса враждебности и индекса агрессивности в выборке исследуемых подростков представлено на рисунке 2.

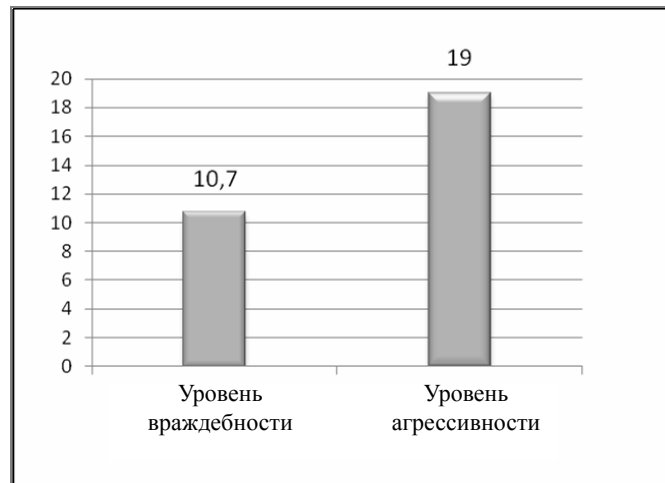


Рисунок 2 – Среднее значение индекса враждебности и агрессивности подростков

Анализируя полученные результаты по методике А. Баса–А. Дарки, мы видим, что среднее значение индекса враждебности подростков равно 10,7 баллам, что выше нормы на 1,2 балла, а индекс агрессивности равен 19 баллам, что соответствует норме. Также было обнаружено, что индекс враждебности повышен у 42,9% слабоуспевающих, у 40% среднеуспевающих и у 26,7% хорошо успевающих учащихся. Индекс агрессивности у всех учащихся соответствует норме.

Индекс враждебности по уровню успеваемости представлен на рисунке 3.

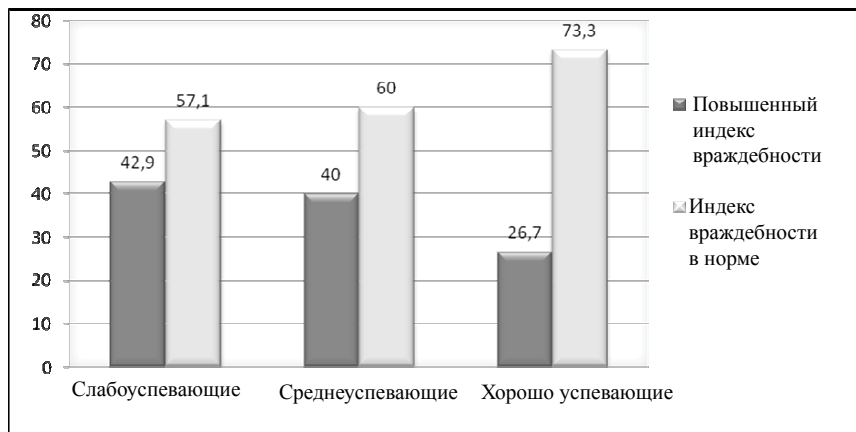


Рисунок 3 – Индекс враждебности по уровню успеваемости подростков

Результаты диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) показали, что у учащихся с разным уровнем успеваемости наблюдаются следующие психические состояния (таблица).

Средние значения САН у учащихся с разным уровнем успеваемости

Уровень успеваемости	Самочувствие	Активность	Настроение
Слабоуспевающие	3,5	3,8	4,7
Среднеуспевающие	4,1	4,4	5,1
Хорошо успевающие	5,8	5,3	5,7

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что в большей степени выражено снижение самочувствия, активности и настроения у слабо- и среднеуспевающих учащихся, что позволяет сделать вывод о том, что уровень САН влияет на успеваемость учащихся.

Анализ диагностики депрессивности у подростков показал следующие результаты: у 12,5% слабоуспевающих подростков наблюдается субдепрессия, или маскированная депрессия, у 37,5% – легкое снижение настроения и у 50% учащихся – симптомы депрессии отсутствуют.

У 10,8% среднеуспевающих учащихся наблюдается критически выраженная депрессия, 10,8% – субдепрессия, или маскированная депрессия, 21,6% учащихся имеют легкое снижение настроения и у 56,8% учащихся депрессивные симптомы отсутствуют.

У 20% хорошо успевающих учащихся наблюдается только легкое снижение настроения.

Депрессивные состояния подростков с разным уровнем успеваемости представлены на рисунке 4.

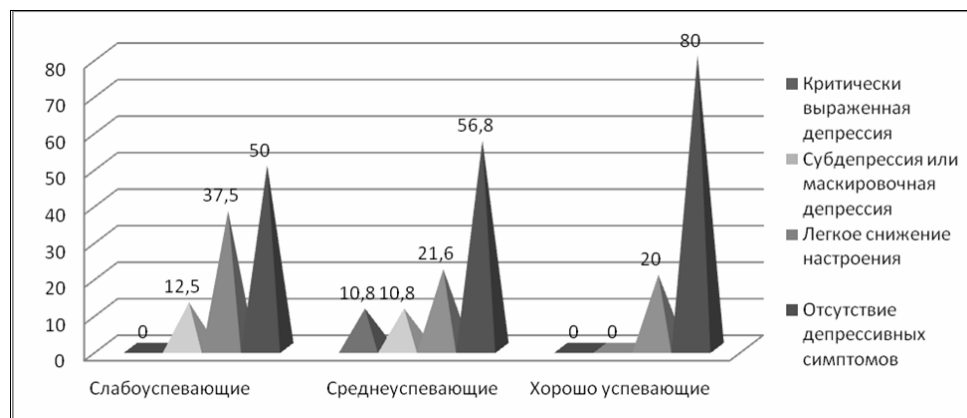


Рисунок 4 – Депрессивные состояния подростков с разным уровнем успеваемости (в %)

В том числе корреляционный анализ (по Спирмену) позволил установить взаимосвязь уровня успеваемости и проявления психических состояний подростков. Так, успеваемость подростков имеет умеренную положительную корреляционную связь с уровнем тревожности, связанной со школой ($r_s = 0,374$; $p \leq 0,01$), с самочувствием ($r_s = 0,564$; $p \leq 0,01$), уровнем враждебности ($r_s = 0,30$; $p \leq 0,05$) и депрессии ($r_s = 0,590$; $p \leq 0,01$).

Исследования показали, что хорошо успевающие подростки характеризуются повышенным эмоциональным состоянием, связанным с различными формами его вклю-

чения в жизнь школы. Они, как правило, бодры, активны, у них наблюдается высокая эмоциональная устойчивость, в состоянии эмоционального возбуждения сохраняется адекватность и эффективность психической саморегуляции, поведения и деятельности, что проявляется в гедонистической способности, самооценке, межличностном поведении. Однако, наряду с этим, у них может наблюдаться реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки сверстников, родителей и педагогов.

В свою очередь слабоуспевающим подросткам свойственно сниженное эмоциональное отношение к школьной жизни, что свидетельствует об отсутствии мотивации к обучению. При этом у них легко возникает эмоциональное возбуждение, настроение изменчиво, повышена раздражительность, преобладает негативный эмоциональный тон. Им присуща доверчивая позиция по отношению к окружающим и депрессивные тенденции не выражены.

Заключение

Проблема психических состояний подростка в ходе учебной деятельности является очень важной, но, к сожалению, малоизученной, открытой и потому остается на сегодняшний день актуальной.

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что психические состояния подростков – школьная тревожность, самочувствие, враждебность и депрессивность – имеют взаимосвязь со школьной успеваемостью.

Наше исследование показало, что для хорошо успевающих подростков характерны следующие психические состояния: умеренный уровень тревожности, благоприятные состояния самочувствия, активности, настроения, отсутствие депрессивных симптомов. Только у 20% подростков легкое снижение настроения и у 26,7% подростков повышенная враждебность.

Среднеуспевающие учащиеся имеют повышенную тревожность, неблагоприятные состояния самочувствия, активности, настроения, повышенную враждебность, у 10,8% критически выражена депрессия и субдепрессия.

Для большинства слабоуспевающих подростков характерен повышенный уровень тревожности, неблагоприятные состояния самочувствия, активности, настроения, повышенный уровень враждебности, наблюдается субдепрессия, или маскированная депрессия.

Анализируя динамику содержания психических состояний, мы впоследствии имеем возможность управлять состояниями и корректировать их различными психологическими методами.

Таким образом, специальное изучение психологических состояний подростков помогает глубже понять их проблемы, связанные с обучением, а значит, повысить эффективность работы, направленной на их успеваемость.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Иванцов, О. В.** Ведущие типологические тенденции и негативные психические состояния у старших школьников / О. В. Иванцов // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 34. – С. 46–47.
2. **Ванюхина, Н. В.** Особенности психических состояний подростков / Н. В. Ванюхина // Вестник Института экономики, управления и права. – Казань : Изд-во “Таглитат” ИЭУП, 2003. – (Серия 3 “Психология”; Вып. 1). – С. 25–36.
3. **Локалова, Н. П.** Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н. П. Локалова – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.

4. **Циркунова, Н. И.** Взаимосвязь психических состояний учащихся со школьной успеваемостью / Н. И. Циркунова // Психологический Vademecum: Психологические предикторы индивидуального развития личности в условиях образовательной среды : сборник научных статей / под ред. С. Л. Богомаза, В. А. Каратерзи, С. Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – С. 123–130.
5. **Циркунова, Н. И.** Психические состояния подростков с разным уровнем школьной успеваемости / Н. И. Циркунова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXIV (71) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 14 февраля 2019 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – Т. 2. – С. 123–124.
6. **Левитов, Н. Д.** О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 343 с.
7. **Емельянова, Е. В.** Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 336 с.
8. **Ильин, Е. П.** Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.
9. **Калмыкова, З. И.** Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психолога / З. И. Калмыкова. – Москва : Просвещение, 2011. – 120 с.
10. **Райс, Филип.** Психология подросткового возраста / Филип Райс, Ким Долджин. – М. : Питер, 2014. – 816 с.
11. **Язева, Л. В.** Индивидуальные особенности учащихся и оценивание их учебной деятельности / Л. В. Язева // Ежегодник российского психологического общества : материалы III всероссийского съезда психологов. Том VIII : Ф-Я. – СПб. : Изд-во С. Петербургского университета, 2003. – С. 644–647.

Поступила в редакцию 22.03.2019 г.

Контакты: sirkunovan@mail.ru (Циркунова Наталья Ивановна)

Tsirkunova N. INTERRELATION OF ADOLESCENTS' MENTAL STATE AND ACADEMIC PERFORMANCE.

The article is devoted to the study of the mental state of schoolchildren and different levels of school performance. The author considers anxiety, aggressiveness, hostility and depressiveness as objective criteria of the formed negative mental states of adolescents affecting their academic performance.

Keywords: adolescents, mental state, academic performance, mood, activity, health, depression, anxiety, aggressiveness, hostility.

УДК 159.99

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ ХИМИЧЕСКИ АДДИКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

В. А. Хриптович

кандидат психологических наук, доцент

Республиканский институт высшей школы (г. Минск)

В статье представлен анализ научных исследований особенностей родительского воспитания химически аддиктивных подростков. Эмпирически подтверждено, что воспитание подростков-аддиктов отличается повышенной строгостью воспитательных установок их родителей; сниженными возможностями родителей в формировании самостоятельности, инициативы подростков; критичным отношением родителей к школе, учителям; жесткостью методов воспитания; недружескими взаимоотношениями в семье; отсутствием в семье взаимопомощи, общих дел и интересов.

Ключевые слова: подростки-аддикты, семейный фактор риска, химическая зависимость, стилевые факторы воспитания.

Введение

Уровень преступности, связанной с незаконным оборотом наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов, а также уровень случаев летального исхода в результате их потребления в Республике Беларусь по-прежнему остается высоким. Особенно волнует государство и общество проблема формирования зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) у подростков.

Среди основных групп факторов, способствующих формированию у подростков зависимого поведения в целом и химической зависимости в частности, выделяют микросоциальный семейный фактор. Определение роли семейных факторов риска формирования химической зависимости у подростков, выявление стилевых особенностей родительского воспитания у подростков стали основными задачами, решение которых представлено в статье.

Основная часть

Сфера взаимоотношений с родителями на протяжении всего периода взросления остается значимой и оказывает сильное влияние на формирование личности. Семья сегодня оказалась в глубоком кризисе: родители не имеют возможности показать позитивный пример своим детям. Родители непосредственно оказывают влияние на усвоение поведенческих паттернов. Зачастую поведенческие реакции подростков усваиваются без сознательной проработки по механизму подражания, что может служить источником алкоголизации [1]. Хотя высказывания, наставления многих взрослых и имеют антиалкогольный характер, но реальное их поведение, а именно иницируемая родителями первая проба алкоголя свидетельствует о согласованности этого поведения с культурными алкогольными традициями общества [2]. Большое значение в формировании аддиктивных механизмов имеет родительское программирование. Ро-

дители программируют ребенка на определенный способ взаимодействия со средой. Если родителям свойственно испытывать страх перед реальностью и искать утешения и защиты в аддиктивных агентах, то дети, скорее всего, унаследуют этот страх и способ защиты от него – уход от реальности [3].

В семьях с явным типом неблагополучия наблюдается низкий социальный статус родителей, родительские обязанности не выполняются в полной мере, наблюдаются различные дефекты воспитания. В таких семьях становление личности подростка сопровождается десоциализацией, когда родительские ценности и взгляды на жизнь противоположны общепринятым нормам [4]. В поисках целостности подросток может незаметно включиться в аддиктивную субкультуру с ее традициями, особым языком, системой ценностей, жизненных принципов, особых отношений [5].

Стили родительского поведения признаются важными компонентами внутрисемейных процессов; первичной социализации в становлении личности подростков [6]. На дисгармоничный стиль семейного воспитания как значимую социально-психологическую детерминанту формирования аддиктивного поведения несовершеннолетних указывают А.Н. Алехин, Д.В. Иванов, Н.Ю. Максимова [7; 8; 9].

В качестве факторов риска учеными регистрировались и такие семейные факторы, как ранняя смерть отца, развод родителей, внутрисемейные взаимоотношения, отсутствие эмоциональной привязанности и сплоченности между членами семьи, постоянная конфликтность взаимоотношений, терпимое отношение родителей к употреблению психоактивных веществ детьми, нарушение уклада жизни семьи, несоблюдение традиций и ритуалов. Среди наиболее значимо влияющих на формирование алкогольного аддиктивного поведения у девочек-подростков факторов отмечают фактор единственного ребенка в семье, социальное сиротство, воспитание в деформированных неполных семьях, наличие алкогольной наследственности [10]. У подростков с аддиктивным поведением по сравнению со здоровыми социально адаптированными подростками ярко выражены установки на материальную зависимость от взрослых [7].

Особенно тяжело сказывается на детях жестокое обращение. Пережившее его более склонны к употреблению наркотиков в подростковом возрасте. Ранняя дезадаптивная схема “зависимость/беспомощность” связана с жестокостью и частотой наказаний родителями [11]. Подростки, которые переживали потенциально психотравмирующие события до 11-летнего возраста, в среднем чаще пробуют различные виды наркотических веществ [12].

Исследователи считают наркоманию “симптомом семьи” [13]. Анализ семейных отношений у подростков-наркоманов выявил, что в семьях воспитанием детей занимались в основном матери, чаще имелись разводы родителей, повторные браки и неполные семьи. Неблагополучные социально-психологические отношения в семье подростков-наркоманов отмечаются в 69% случаев и сочетаются с наследственной отягощенностью алкоголизмом [14].

Исследования ученых В.Д. Москаленко, М. Chalder, F. Elgar, P. Bennett показали, что подростки, воспитывающиеся в семьях, где родители страдают алкогольной зависимостью, в большей степени подвержены риску употребления алкоголя, причем чаще склонны употреблять алкоголь в одиночестве, нежели в компании сверстников [15; 16]. По результатам исследования пришли к выводу: пол больного родителя имеет определенное значение для формирования алкогольной зависимости. Так, наличие алкоголизма у отца равным образом повышает риск за-

висимости у сыновей и дочерей, наличие алкоголизма у матери более значимо в этом отношении для дочерей [15].

И хотя известна значимая роль родителей в алкоголизации подростков, однако исследования обнаружили, что подростки способны усваивать деструктивные паттерны поведения не только от родителей, но и при взаимодействии с родными братьями [15; 17]. Употребление алкоголя родными братьями и сверстниками способно оказывать даже большее влияние, чем родительское употребление алкоголя [18].

Таким образом, неблагоприятные условия социальной микросреды, включая структуру семьи, характер внутрисемейных отношений и неправильные факторы воспитания, приводят к нарушению формирования личности подростка. Для формирования химически зависимого поведения у подростков имеют значение не только формальные показатели структуры семьи (полнота или неполнота ее, наличие отчима и т. д.), но и качественная характеристика семейных взаимоотношений (образ жизни родителей, внутрисемейные отношения, стиль семейного воспитания, психологическая напряженность, особенности конфликтов, наличие или отсутствие эмоциональной теплоты, употребление алкоголя одним из родителей и т. д.).

В.А. Кулганов и коллеги представили семейные факторы риска в соответствии с областью их проявления: в сфере реализации семейных функций, супружеских взаимоотношений, а также родительско-детских отношений [19].

Семейные факторы риска формирования химической зависимости у подростков

Область проявления	Фактор риска
Реализация семейных функций	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие согласованных семейных ценностей и целей, ясных социальных норм и правил; – насилие в семье; – снижение функции социального контроля; – неуважительные, взаимоотвергающие отношения в семье; – невовлеченность членов семьи в жизнь друг друга, отсутствие общих интересов, увлечений.
Супружеские взаимоотношения	<ul style="list-style-type: none"> – затяжные, стойкие конфликты между родителями; – втягивание ребенка в супружеские конфликты.
Родительско-детские взаимоотношения	<ul style="list-style-type: none"> – незрелость родительских чувств; – предпочтение детских качеств в подростке; – проекция на ребенка нежелательных качеств; – гипер- и гипопротекция; – недостаточность и противоречивость требований, предъявляемых к подростку; – неустойчивость и противоречивость стиля воспитания; – конфликтность отношений, отсутствие доверия и сотрудничества, директивность и вспыльчивость; – низкий авторитет родителей в глазах подростка;

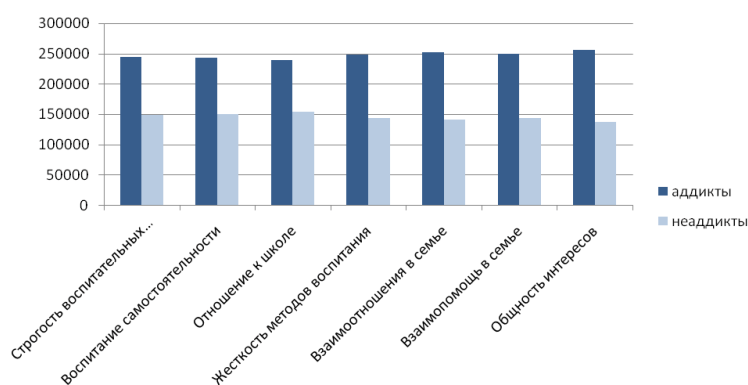
Окончание таблицы

Область проявления	Фактор риска
	<ul style="list-style-type: none"> – чрезмерная концентрация родителей на ребенке либо дистанцирование от него; – недостаточная или патологическая привязанность; – неадекватный контроль за ребенком.

Теплое и заботливое отношение родителей к подростку, эмоциональное принятие, понимание возрастных особенностей ребенка, авторитетность родителей, понимание интересов подростка, атмосфера сотрудничества и поддержка в трудных ситуациях являются признаками гармоничных родительско-детских отношений. Только доверительные отношения между родителем и подростком способны снизить риск формирования аддикции [20].

В апреле-мае 2018 г. с помощью методики “Моя семья” были обследованы 886 подростков 14–18 лет, обучающихся в 10 учреждениях общего среднего, среднего специального и профессионально-технического образования Республики Беларусь. Методика “Моя семья” позволила изучить степень выраженности в семейном воспитании факторов “Строгость (гибкость) воспитательных установок”, “Воспитание самостоятельности, инициативы”, “Доминантность матери, отца или равное участие обоих родителей в воспитании”, “Отношение к школе, учителям”, “Жесткость (гибкость) методов воспитания”, “Взаимоотношения в семье: недружеские или теплые”, “Взаимопомощь в семье, наличие или отсутствие общих дел”, “Общность интересов”. Для проведения статистической обработки эмпирических результатов все респонденты были разделены на две группы: 365 подростков, имеющих опыт употребления ПАВ (аддикты), и 521 подросток, не имеющий опыта употребления ПАВ. Сравнение результатов в двух группах осуществлялось с помощью критерия Манна-Уитни.

Результаты сравнения по методике “Моя семья” показывают наличие значимых различий между подростками двух групп по всем факторам, кроме фактора “Доминантность матери, отца или равное участие обоих родителей в воспитании”.



Выраженность факторов семейного воспитания у подростков

Подростки-аддикты имеют значимо более высокие показатели по шкале “Строгость воспитательных установок” ($U = 81530,5$ при $p < 0,001$): их родители чаще сердятся, если подростки спорят с ними, считают своих подростков капризными детьми, часто на просьбу разрешить им что-либо родители отвечают запретом.

По шкале “Воспитание самостоятельности, инициативы” подростки-аддикты также имеют значимо более высокие показатели ($U = 82567,5$ при $p < 0,001$): их родители чаще помогают им в выполнении домашних заданий, настаивают на том, чтобы их подростки не дружили с кем-нибудь из товарищей поступали согласно их желаниям, говоря, что они разбираются лучше.

У подростков-аддиктов выявлены высокие показатели и по шкале “Отношение к школе, учителям” ($U = 87053$ при $p < 0,05$): их родители чаще соглашаются с ними в том, что учитель был несправедлив к ним, не одобряют и не поддерживают мероприятия, которые организует учреждение образования, смеются над кем-нибудь из учителей.

Подростки-аддикты имеют значимо более высокие показатели по шкале “Жесткость методов воспитания” ($U = 77340$ при $p < 0,001$): они указывают на то, что родители их часто наказывают, причем более сурово, чем других детей, часто разговаривают с ними раздражительным тоном.

По шкале “Взаимоотношения в семье” подростки-аддикты также получили значимо более высокие показатели ($U = 73703$ при $p < 0,001$): они чаще указывают, что родители не всегда понимают их, их состояние, им чаще кажется, что у них в семье холодные недружеские отношения между родителями, они реже говорят с родителями “по душам”, советуются по личным проблемам.

У подростков-аддиктов выявлены значимо более высокие показатели по шкале “Взаимопомощь в семье, наличие или отсутствие общих дел” ($U = 76121,5$ при $p < 0,001$): они реже участвуют вместе с родителями в решении хозяйственных вопросов, в их семье мало помогают друг другу в домашних делах, у подростков нет ежедневных домашних обязанностей.

Подростки, имеющие опыт употребления ПАВ, имеют значимо низкие показатели по шкале “Общность интересов” ($U = 69858,5$ при $p < 0,001$): они чаще указывают на отсутствие в семье общих занятий и увлечений, утверждают, что родители не обсуждают с ними прочитанных книг, просмотренных телепередач, фильмов, не ходят с ними в театры, музеи, на выставки и концерты.

В то же время, не выявлено значимых различий по шкале “Доминантность матери или отца”. Все подростки утверждают, что одинаково часто советуются с матерью или отцом, когда нужно принять какое-либо решение, одинаково часто называют и мать, и отца главой семьи, в равной степени общаются и с матерью, и с отцом.

Заключение

Таким образом, неблагоприятные условия социальной микросреды, включая структуру семьи, характер внутрисемейных отношений и неправильные факторы воспитания, приводят к нарушению формирования личности подростка в целом и формированию химической зависимости в частности.

Родители подростков-аддиктов чаще сердятся, если подростки спорят с ними, считают своих подростков капризными детьми, часто на просьбу разрешить им что-либо родители отвечают запретом. Родители подростков-аддиктов настаивают

ют на том, чтобы их подростки не дружили с кем-нибудь из товарищей, поступали согласно их желаниям, говоря, что они разбираются лучше. Родители чаще соглашались с подростками в том, что учитель был несправедлив к ним, не одобряют и не поддерживают мероприятия, которые организует учреждение образования, смеются над кем-нибудь из учителей. Такие родители часто наказывают своих подростков, причем более сурово, чем других детей, часто разговаривают с ними раздражительным тоном. Родители не всегда понимают своих детей, их состояние; подростки-аддикты чаще указывают на то, что у них в семье холодные недружеские отношения между родителями, они реже говорят с родителями “по душам”, советуются по личным проблемам. Подростки-аддикты реже участвуют вместе с родителями в решении хозяйственных вопросов, в их семье мало помогают друг другу в домашних делах, у подростков нет ежедневных домашних обязанностей. Такие подростки чаще указывают на отсутствие в семье общих занятий и увлечений, утверждают, что родители не обсуждают с ними прочитанных книг, просмотренных телепередач, фильмов, не ходят с ними в театры, музеи, на выставки и концерты.

Воспитание подростков-аддиктов отличается повышенной строгостью воспитательных установок их родителей; сниженными возможностями родителей в формировании самостоятельности, инициативы подростков; критичным отношением родителей к школе, учителям; жесткостью методов воспитания; недружескими взаимоотношениями в семье; отсутствием в семье взаимопомощи, общих дел и интересов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Локтева, А. В.** Формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте (биологические и психологические аспекты) / А. В. Локтева // Научные ведомости БелГУ. – 2012. – № 6(125). – Вып. 13. – С. 234–241.
2. **Гордеева, С. С.** Роль семьи в формировании установки на потребление алкоголя у подростков / С. С. Гордеева // Дискуссия. – 2015. – № 6(58). – С. 83–87.
3. **Багулина, Н. В.** Влияние семьи на формирование аддиктивных механизмов поведения / Н. В. Багулина // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва : МГППУ, 2011. – С. 73–77.
4. **Митичева, Т. И.** Особенности социализации современных подростков в неблагополучных семьях / Т. И. Митичева, А. В. Соловьева // Молодой ученый. – 2016. – № 1. – С. 739–742.
5. **Александрова, Н. В.** Социально-психологические мишени превенции химической аддикции / Н. В. Александрова, Н. В. Кмита, С. Г. Лафи // Омский научный вестник. – 2013. – № 4(121). – С. 145–148.
6. **Слюсарь, В. В.** Характеристики стиля поведения родителей на этапе первичной социализации у женщин с непатологическими формами нарушения полоролевого поведения и алкогольной зависимостью / В. В. Слюсарь // Світ медицини та біології. – 2013. – № 4. – С. 44–49.
7. **Алехин, А. Н.** Формирование личности подростка с донозологическими формами алкоголизации / А. Н. Алехин // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 11(95). – С. 7–11.
8. **Иванов, Д. В.** Социально-психологические детерминанты аддиктивного поведения подростков / Д. В. Иванов // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 3. – С. 424–426.
9. **Максимова, Н. Ю.** О склонности подростков к аддиктивному поведению / Н. Ю. Максимова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 149–152.

10. Мужиченко, В. А. Социально-демографическая характеристика подростков женского пола с алкогольным аддиктивным поведением / В. А. Мужиченко, А. А. Кирпиченко, А. В. Копытов // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. – 2014. – № 4. – С. 97–103.
11. Галимзянова, М. В. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов функционирования схем у мужчин и женщин в период ранней, средней и поздней взрослости / М. В. Галимзянова, П. М. Касьяник, Е. В. Романова // Вестник СПбГУ. – Сер. 16. – 2016. – Вып. 3. – С. 109–125.
12. Carliner, H. et al. Childhood Trauma and Illicit Drug Use in Adolescence: A Population-Based National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement Study, Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2016. – Vol. 55, Issue 8. – P. 701–708.
13. Эйдмиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдмиллер, В. В. Юстицкий. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.
14. Калининченко, О. Ю. Аддиктивное поведение: определение, модели, факторы риска / О. Ю. Калининченко, В. Л. Малыгин // Вестник новых медицинских технологий. – 2005. – Т. XII. – № 3–4. – С. 36–39.
15. Москаленко, В. Д. Психическая предрасположенность к развитию зависимости от ПАВ (личностные, социальные, семейные факторы риска) / В. Д. Москаленко // Руководство по наркологии / под ред. Н. Н. Иванца. – Москва : Медпрактика. – 2002. – Т. 1. – С. 182–188.
16. Chalder, M. Drinking and motivations to drink among adolescent children of parents with alcohol problems // Oxford Journals Medicine Alcohol and Alcoholism. – 2006. – Vol. 41. – P. 107–113.
17. The influence of parent, sibling and peer modeling and attitudes on adolescent use of alcohol. International Journal of the Addictions / D. Ary [and etc.]. – 1993. – Vol. 28(9). – P. 853–880.
18. Windle, M. Parental, sibling, and peer influences on adolescent substance use and alcohol problems. Applied Developmental Science. – 2000. – Vol. 4. – P. 98–110.
19. Кулганов, В. А. Превентология. Профилактика социальных отклонений / В. А. Кулганов, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – СПб. : Питер, 2014. – 304 с.
20. Parental divorce and adolescent drunkenness: role of socioeconomic position, psychological well-being and social support / Z. Tomcikova [and etc.] // European Addiction Research. – 2009. – Vol. 15, № 4. – P. 202–208.

Поступила в редакцию 21.02.2019 г.

Контакты: hriptovich@mail.ru (Хриптович Виктория Александровна)

Hriptovich V. STYLE PECULIARITIES OF PARENTAL EDUCATION OF CHEMICALLY ADDICTED TEENS.

The article presents the analysis of scientific studies of the characteristics of parental education of chemically addicted adolescents. It has been empirically confirmed that the education of adolescent addicts is distinguished by the increased severity of the educational attitudes of their parents; reduced opportunities for parents in the formation of independence and initiative of adolescents; critical attitude of parents to school teachers; stiffness of parenting methods; unfriendly family relationships; lack of mutual help and common interests in the family.

Keywords: adolescent addicts, family risk factor, chemical dependence, style factors of education.

УДК 37.018.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОРИЕНТАЦИЙ НА БУДУЩЕЕ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С СИРОТСКИМ СТАТУСОМ

Ю. С. Лапицкая

магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье представлен статистический анализ взаимосвязи субъектной позиции и жизненных планов юношей и девушек из категории детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа таких детей. Дана психологическая характеристика сходных особенностей ориентаций на будущее у юношей и девушек с сиротским статусом.

Ключевые слова: субъектная позиция, жизненные планы, взаимосвязь субъектной позиции и жизненных планов, ориентации на будущее.

Введение

Согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г., предполагается переход к новой парадигме образования: учение вместо обучения, в основе которого не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое, внедрять его в практику и нести ответственность за свои действия. Основной задачей этого этапа станет формирование личности с системным мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением и активной гражданской позицией [1].

Вопрос о необходимости развития у обучающихся качеств, обеспечивающих потребности современного общества и производства в квалифицированных рабочих и специалистах, является актуальным и тесно связан с формированием субъектной позиции. Эта проблема становится еще более острой, когда касается юношей и девушек из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа таких детей (далее – юношей и девушек с сиротским статусом). Анализ научных работ Л.М. Шипицыной, Т.Г. Дулинец, О.А. Мацкайловой, Л.Я. Олиференко, О.С. Газмана, Л.А. Медниковой, Ф.И. Кевля, В.А. Ситарова, С.И. Осиповой, М.И. Рожкова, В.Г. Маралова и других показал, что у большинства юношей и девушек с сиротским статусом формируется устойчивая иждивенческая позиция, потребительское отношение к обществу, отсутствуют в необходимой мере субъектные качества личности (активность, инициативность, ответственность, способность самостоятельно действовать в соответствии с нравственно-ценностным выбором и др.). В условиях отсутствия семейного окружения формируется личность с неразвитой способностью соотносить собственное настоящее, прошлое и будущее со своими целями, ценностными ориентациями и возможностями. Юношам и девушкам с сиротским статусом трудно составлять

планы на будущее, потому что они не умеют мечтать, к чему-то стремиться, их желания отражают в основном сиюминутные потребности [2, с. 12].

Согласно исследованиям С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, А.Г. Асмолова, М.А. Белугиной, субъектность занимает важное место в формировании жизненных планов в юношеском возрасте. Человек является субъектом собственной жизнедеятельности и благодаря активности, рефлексии и ряду других способностей может строить жизненные планы. Составление жизненных планов определенным образом упорядочивает будущее, которое можно представить как последовательность достижения ряда конкретных целей. В соответствии с этим выстраивается жизненная стратегия личности [3, с. 10].

Основная часть

Исследование проводилось на базе учреждений высшего образования, учреждений среднего специального и профессионально-технического образования. На основе результатов пилотажного эксперимента [4, с. 68] с целью изучения взаимосвязи субъектной позиции и жизненных планов юношей и девушек с сиротским статусом в констатирующем исследовании выборку испытуемых составили 210 человек в возрасте от 15 до 23 лет. Из них 39 – студенты высших учебных заведений, 90 – учащиеся средних специальных учреждений образования, 81 – учащиеся профессионально-технических учреждений образования.

С целью изучения взаимосвязи субъектной позиции и жизненных планов и последующим выявлением общих и отличительных их особенностей у юношей и девушек с сиротским статусом был проведен статистический анализ эмпирических данных, добытых с помощью диагностических методик: опросник “Уровень развития субъектности личности” М.А. Шукиной (модифицированный Е.В. Шадровой), “Тест смысложизненных ориентаций” Д.А. Леонтьева, “Опросник временной перспективы” Ф. Зимбардо, графический тест “Временные децентрации” А.А. Кроника, Е.И. Головахи. Для математико-статистической обработки данных применялись коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (r_s) и Кендалла (τ_k).

В результате соотнесения данных теста “Уровень развития субъектности личности” с показателями опросника Ф. Зимбардо были выявлены взаимосвязи компонентов субъектной позиции и временных ориентаций испытуемых, которые отражены в табл. 1.

Таблица 1 – Достоверные корреляционные связи показателей субъектной позиции и временных ориентаций у студентов с сиротским статусом

Компоненты субъектной позиции	Шкалы временных ориентаций				
	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Волевой	-0,108	0,016	0,2**	0,11	-0,189**
Мотивационно-ценностный	-0,079	-0,045	0,02	0,022	-0,103
Рефлексивный	-0,237**	0,012	0,182**	0,209**	-0,177**
Деятельностный	-0,136	0,044	0,199**	0,132	-0,231**
Общий	-0,189**	0,025	0,17**	0,18**	-0,195**

Примечания: ** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$

Положительная корреляция выявлена между волевым компонентом субъектной позиции и ориентацией на “Будущее” ($r_s = 0,2$; $p \leq 0,01$). Данная взаимосвязь говорит о том, что построение планов на будущее юношами и девушками с сиротским статусом носит произвольный характер, т. е. они готовы проявлять настойчивость, целеустремленность, способны преодолевать препятствия при возникновении сложностей в процессе реализации задуманного.

Также была зафиксирована отрицательная корреляция волевого компонента субъектной позиции и ориентации на “Фаталистическое настоящее” ($r_s = -0,189$; $p \leq 0,01$). Следовательно, чем более развита способность к волевой регуляции деятельности, тем в большей степени проявляются склонность к построению планов на будущее, самостоятельность и настойчивость в принятии решений и в достижении поставленных целей.

Средняя корреляционная связь определена между рефлексивным компонентом субъектной позиции и ориентациями на “Будущее” и “Позитивное прошлое” с коэффициентами корреляции $r_s = 0,182$ и $r_s = 0,209$ при $p \leq 0,01$ соответственно. Данная сопряженность указывает на потребность юношей и девушек с сиротским статусом опираться на собственный опыт, постоянную саморефлексию, извлечения из прошлого положительного результата, его сохранения и транслирования в будущее. Можно предположить, что они стремятся просчитать последствия своих действий, потенциальные результаты сегодняшних решений.

Рефлексивный компонент субъектной позиции также отрицательно коррелирует с ориентациями на “Негативное прошлое” ($r_s = -0,237$; $p \leq 0,01$) и “Фаталистическое настоящее” ($r_s = -0,177$; $p \leq 0,01$). Адекватность оценки себя, своей деятельности и поведения испытуемых определяется позитивным восприятием прошлых событий и опорой на анализ ошибок прошлого, сфокусированной временной перспективой.

Деятельностный компонент субъектной позиции положительно коррелирует с ориентацией на “Будущее” ($r_s = 0,199$; $p \leq 0,01$) и отрицательно коррелирует с ориентацией на “Фаталистическое настоящее” ($r_s = -0,231$; $p \leq 0,01$). Выявленная взаимосвязь свидетельствует о готовности юношей и девушек с сиротским статусом проявлять активность, инициативность, ответственность при построении жизненных планов. Чем более развиты данные качества, тем в большей степени испытуемые делают акцент на будущие события, хотя само будущее может представляться им аморфно.

Общий показатель субъектной позиции обнаруживает связь с ориентациями на “Будущее” ($r_s = 0,17$; $p \leq 0,01$) и на “Позитивное прошлое” ($r_s = 0,18$; $p \leq 0,01$). Это означает, что юноши и девушки с сиротским статусом ориентированы на осознанное и целенаправленное осуществление своей жизнедеятельности, являясь творцами собственной жизни. Они несут ответственность за свои мысли, отношения, поступки и их последствия в прошлом и стремятся реализовать жизненные планы в будущем.

Также общий показатель субъектной позиции отрицательно коррелирует с ориентациями на “Негативное прошлое” ($r_s = -0,189$; $p \leq 0,01$) и “Фаталистическое настоящее” ($r_s = -0,195$; $p \leq 0,01$). Таким образом, чем выше уровень субъектной позиции, тем более испытуемые нацелены на будущие достижения, невзирая на переживания негативного опыта.

В таблице 2 представлены взаимосвязи показателей теста “Уровень развития субъектности личности” с данными по “Тесту смысложизненных ориентаций”.

Таблица 2 – Корреляции между компонентами субъектной позиции и смысложизненными ориентациями по шкалам методики СЖО (в значениях коэффициента Спирмена)

Компоненты субъектной позиции	Субшкалы СЖО					
	Цели (будущее)	Процесс (настоящее)	Результат (прошлое)	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Общий показатель ОЖ
Волевой	0,091	0,127	0,149*	0,156*	0,142*	0,136
Мотивационно-ценностный	0,063	0,127	0,091	0,046	0,098	0,082
Рефлексивный	0,117	0,194**	0,156*	0,138	0,127	0,143*
Деятельностный	0,1	0,14*	0,145*	0,094	0,118	0,123
Общий	0,107	0,2**	0,173**	0,145*	0,162*	0,15*

Примечания: ** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$

По результатам статистической обработки данных теста “Уровень развития субъектности личности” с показателями по “Тесту смысложизненных ориентаций” была выявлена умеренная корреляционная связь волевого компонента субъектной позиции с факторами “Результат” ($r_s = 0,149$, $p \leq 0,05$), “Локус контроля – Я” ($r_s = 0,156$, $p \leq 0,05$), “Локус контроля – жизнь” ($r_s = 0,142$, $p \leq 0,05$). Следовательно, способность к волевой регуляции деятельности респондентов влияет на восприятие пройденного отрезка жизни как продуктивного и осмысленного. Испытуемым присущи представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Отмечается убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Рефлексивный компонент субъектной позиции обнаруживает умеренную связь с факторами “Процесс”, “Результат” с коэффициентами корреляции $r_s = 0,194$ ($p \leq 0,01$), $r_s = 0,156$ ($p \leq 0,01$) соответственно и среднюю – с общим показателем ОЖ ($r_s = 0,143$, $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что степень осознания осмысленности испытуемыми своего настоящего, восприятие себя как личности, имеющей достаточную свободу выбора строить жизнь в соответствии со своими целями, убежденность в возможности контролировать процесс своей жизни и деятельности во многом определяется их самооценкой, представлением об окружающем мире и о своем месте в нем.

Деятельностный компонент субъектной позиции положительно коррелирует с факторами “Процесс” ($r_s = 0,14$, $p \leq 0,05$), “Результат” ($r_s = 0,145$, $p \leq 0,05$). Это значит, что интерес и эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией зависят от проявления испытуемыми качеств активности и инициативности во всех сферах своей жизнедеятельности, а также способности нести ответственность за собственные мысли, отношения, поступки и их последствия.

Степень согласованности между общим показателем субъектной позиции достигает уровня статистической значимости с факторами “Процесс” ($r_s = 0,2$, $p \leq 0,01$), “Результат” ($r_s = 0,173$, $p \leq 0,01$), “Локус контроля – Я” ($r_s = 0,145$, $p \leq 0,05$), “Локус контроля – жизнь” ($r_s = 0,162$, $p \leq 0,05$) и общим показателем ОЖ ($r_s = 0,15$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, чем выше уровень субъектной позиции, тем в большей степени испытуемые анализируют события своей жизни, оценивают прошлый опыт. Жизнь рассматривается ими как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс, который они в полной мере могут контролировать, принимая самостоятельные решения. Однако у испытуемых отсутствуют цели в рамках будущей перспективы, что снижает значимость настоящего периода жизни, и может быть связано с неуверенностью в собственных силах контролировать события своей жизни, высоким уровнем страха перед гипотетической возможностью совершения ошибок в ситуациях выбора.

Выявленные взаимосвязи компонентов субъектной позиции и временной децентрации испытуемых представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Корреляции между компонентами субъектной позиции и временной децентрации по методике А.А. Кроника, Е.И. Головахи (в значениях коэффициента Кендалла)

Компоненты субъектной позиции	Фокусы временной центрации		
	в настоящее	в прошлое	в будущее
Волевой	0,14*	0,01	0,15*
Мотивационно-ценностный	0,12*	0	0,18*
Рефлексивный	0,09	0,02	0,17*
Деятельностный	0,08	0,02	0,28*
Общий	0,11*	-0,02	0,23*

Примечания: ** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 3, между всеми показателями теста “Уровень развития субъектности личности” и данными графической методики “Временные децентрации” найдены корреляции, достигающие уровня достоверности. Так, волевой компонент субъектной позиции обнаруживает связь с децентрациями в настоящее ($\tau_k = 0,14$, $p \leq 0,05$) и будущее ($\tau_k = 0,15$, $p \leq 0,05$). Следовательно, чем выше способность к преодолению препятствий и уровень развития саморегуляции как показателей волевого компонента субъектной позиции, тем более испытуемые ориентированы в актуальной жизни и устремлены в будущее.

Мотивационно-ценностный компонент коррелирует с децентрациями в настоящее ($\tau_k = 0,12$, $p \leq 0,05$) и будущее ($\tau_k = 0,18$, $p \leq 0,05$). Эта взаимосвязь подчеркивает направленность испытуемых на жизнь смыслами и целями в настоящий момент и в предстоящий отрезок времени.

Рефлексивный и деятельностный компоненты положительно коррелируют с децентрацией в будущее ($\tau_k = 0,17$ и $\tau_k = 0,28$ при $p \leq 0,05$ соответственно). Данную взаимосвязь можно интерпретировать следующим образом: ориентация на будущее обеспечивает планирование и лучший успех в деятельности, поскольку направлена на результат и обеспечивает формирование вектора движения вперед. Для этого нужно иметь адекватную самооценку, целостное представление об окружающем мире, о своем месте в нем, а также такие качества, как активность, инициативность, ответственность.

Степень согласованности между общим показателем субъектной позиции и децентрациями в настоящее ($\tau_k = 0,11$) и будущее ($\tau_k = 0,23$) также достигает умеренного уровня корреляционной связи на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Таким образом, юноши и девушки с сиротским статусом демонстрируют завышенные ожидания от будущего при сниженной оценке собственных успехов в прошлом. Следовательно, испытуемые не учитывают приобретенные знания и навыки в построении жизненных планов, несмотря на то, что ориентация на прошлое позволяет интегрировать предыдущий опыт и опереться на него. Подобные тенденции могут приводить в будущем к более остро протекающему кризису середины жизни и к проблеме утраты смысла жизни [5, с. 12].

Заключение

Таким образом, выявленные в ходе данного исследования статистически значимые связи между субъектной позицией и жизненными планами указывают на определенный характер их взаимодействия и взаимообуславливания у юношей и девушек с сиротским статусом.

Проведенный статистический анализ результатов исследования показывает, что для юношей и девушек с сиротским статусом, независимо от уровня получаемого образования, характерен ряд общих особенностей: переживание внутреннего конфликта, выражающегося в борьбе мотивов, рефлексия будущего посредством ориентации на авторство собственной жизни в сочетании с перспективой развития субъектной позиции и феномен “обеднения прошлого”, проявляющийся в снижении значимости прошлого.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс] : одобр. протоколом заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь, 2 мая 2017 г., № 10 // Министерство экономики Республики Беларусь. – Минск, 2017.
2. **Борисова, Ю. В.** Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ю. В. Борисова ; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2005. – 27 с.
3. **Белугина, М. А.** Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Белугина М. А. ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2009. – 22 с.
4. **Лапицкая, Ю. С.** Психологическая характеристика субъектной позиции студентов из категории детей-сирот / Ю. С. Лапицкая // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методика. – 2018. – № 2(52). – С. 68–74.
5. **Жильцова, О. Н.** Особенности представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. Н. Жильцова ; Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М., 2014. – 28 с.

Поступила в редакцию 14.04.2019 г.

Контакты: yletshka@mail.ru (Лапицкая Юлия Сергеевна)

Lapitskaya Y. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ORPHANS' FUTURE ORIENTATION.

The article presents a statistical analysis of the relationship between the subject position and life plans of the young people belonging to the category of orphans and children left without parental care. Psychological characteristics of future orientation of such adolescents are provided.

Keywords: subject position, life plan, relationship of subject position and life plans.

УДК 37.032: 614.812

РОЛЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ МЧС

В. А. Карпиевич

кандидат исторических наук, доцент
Университет гражданской защиты МЧС Беларуси

Л. В. Чиж

доцент кафедры ликвидации чрезвычайных ситуаций
Университет гражданской защиты МЧС Беларуси

В статье рассматриваются вопросы развития у курсантов МЧС профессионально значимых качеств. Отмечается, что мотивация оказывает существенное влияние на учебную деятельность, способствует формированию готовности к будущей профессиональной деятельности. Использование интерактивных технологий обучения позволяет усилить мотивационную составляющую учебного процесса.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная подготовка, профессионально значимые качества, курсанты МЧС, информационно-образовательная среда.

Введение

Мотивация учебной деятельности – это механизм успешного обучения и приобретения профессионально значимых качеств. Мотивация вызывает интерес к деятельности, усиливает любые устремления. Ведущей формой положительной мотивации в сфере познания выступает познавательный интерес. Если для формирования индивидуального стиля трудовой деятельности важен сам факт наличия положительного отношения к деятельности, то в области познания особое значение приобретает качественная, содержательная сторона познавательного интереса. Индивидуально-познавательный стиль может стать механизмом преобразования положительной мотивации в профессиональную направленность личности. Это приводит к тому, что под воздействием образовательной среды познавательный интерес обучающихся трансформируется в новое качество, в стремление овладеть профессиональными знаниями. В результате этого закрепляется готовность к успешной учебной деятельности [1, с. 62].

Вопросы профессионально значимых социально-психологических характеристик курсантов в психолого-педагогической науке рассматривали в той или иной степени такие исследователи, как М.А. Кремень, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Ю.А. Дежкина, В.И. Дутов, Ю.С. Шойгу, О.А. Запороженко, В.Л. Бакштанский, О.И. Жданов, М.Е. Литвак и др. Среди зарубежных ученых, исследовавших проблемы мотивации, можно отметить Д. Карнеги, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса, Р. Бэндлера, Дж. Грэхэма и др.

В сфере военной педагогики также рассматривались мотивационные аспекты учебной деятельности курсантов. Среди авторов следует отметить таких, как

© Карпиевич В. А., 2019

© Чиж Л. В., 2019

В.В. Богуславский, Ю.Ф. Кисляк, К.Э. Комаров, И.В. Строкова, А.Н. Сивак, А.А. Столяров, В.В. Тубальцева, С.В. Улыбин, И.В. Федоткина и др. Тем не менее данная проблема по-прежнему остается актуальной.

Основная часть

Психологическая подготовка спасателя-пожарного к действиям в чрезвычайных ситуациях неразрывно связана с воспитательной работой, тактико-специальной, медицинской и физической подготовкой.

При всем многообразии профессионально важных качеств, которыми должны обладать будущие спасатели-пожарные, можно назвать ряд из них, которые выступают как профессионально значимые практически для любого вида трудовой деятельности. К таким качествам относятся: ответственность, самоконтроль, стрессоустойчивость, профессиональная самооценка и несколько более специфичных – эмоциональная устойчивость, отношение к риску и т. д.

А.Г. Тицкий справедливо отмечает, что современные исследования проблемы психологической готовности к боевым действиям, а также воздействия стресс-факторов боевой обстановки на психику военнослужащих, недостаточно изучены в отечественной военной педагогической и психологической литературе. Эти вопросы должны быть проработаны, так как проблемы в этой области сказываются и на успешной подготовке курсантов [2, с. 126]. Данное обстоятельство является важным при выполнении задач в условиях экстремальности. Следовательно, проблема формирования профессионально значимых качеств остается актуальной как для курсантов военного профиля, так и для МЧС.

За годы учебы в Университете гражданской защиты МЧС Беларуси курсанты проходят активную подготовку к будущей профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность специальных подразделений МЧС, спасателей и пожарных в своей повседневной практике связана с воздействием на специалистов большого числа стрессогенных факторов, что относит ее (деятельность) к разряду наиболее экстремальных. Проблема подготовки курсантов к такой деятельности актуальна в связи с высокими требованиями, предъявляемыми к специалистам, и спецификой их профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка курсантов включает в себя высокий уровень специальной подготовки, формирование психологической устойчивости к стрессовым ситуациям, способность принимать решения в экстремальных ситуациях и брать на себя ответственность за их исполнение. Также к одной из важнейших компетенций специалиста относятся и навыки социального взаимодействия, позволяющие качественно исполнять свой профессиональный долг, так как работа спасателя – это работа в команде. Поэтому наряду с требованиями высокого уровня профессиональных знаний, умений, навыков необходим и соответствующий уровень психологической подготовки специалистов данных профессий.

Ежедневно спасатели сталкиваются с высокой вероятностью развития неблагоприятных условий несения службы. На них оказывают влияние опасные для жизни, здоровья (психического и физического) факторы. Постоянное воздействие опасных факторов негативным образом отражается на их психоэмоциональном состоянии, вызывает у них тревогу, а иногда панику или стресс. Все это, несомненно, требует наличия у спасателей определенных качеств, следовательно, и профессиональная подготовка направлена на развитие определенных качеств.

Исследователь О.А. Запороженко, рассматривая деятельность спасателей, среди главных качеств работников выделял эвристичность тактического мышления, способность находить неожиданные технические решения, готовность к ситуативному лидерству, пластичность установок, нравственную основу эмоциональности, интеллектуальность психического быстрого действия (быстро принимать решения, намечать индивидуальную стратегию), способность принимать помощь товарищей, не утрачивая решимости работать в одиночку. Автор считает, что более важным качеством, чем психическая устойчивость, является адаптивность спасателей [3, с. 212–213].

Специальное исследование выявило, что после благополучной ликвидации ЧС примерно у половины спасателей повысилась уверенность в своих силах, в возможности найти выход из сложного положения. В отдельных случаях это привело даже к преувеличению своих возможностей и некоторой самоуверенности. Другие стали более тщательно готовиться к предстоящей деятельности и изучать действия в особых случаях [4, с. 107].

Специальная подготовка спасателей будет наиболее успешной, когда они отрабатывают свои навыки в ситуациях, максимально приближенных к боевым. Только одной теоретической подготовки будущих спасателей не достаточно, так как это не дает обучающимся осознания полной картины своей профессии, что может привести к негативным последствиям, когда они окажутся в реальной чрезвычайной ситуации. Курсантам нужно дать почувствовать воздействия всех экстремальных факторов на спасателя в процессе подготовки, так как это в дальнейшем будет способствовать снижению у них психо-эмоциональной и физической нагрузки.

Также, если обучение проводится слишком просто, то интерес к нему падает. В то же время, когда курсанты во время занятий ощущают значительное нервно-психическое напряжение, они могут полностью погрузиться в свою деятельность. Поэтому очень важно, чтобы практические занятия были насыщены элементами внезапности, непрерывной динамики, высокой скорости, неясности, новизны, опасности и риска, предельной сложности, длительных максимальных нагрузок. Эти факторы требуют от обучающихся на занятиях и учениях активной работы мысли, напряжения ума и воли.

Высокие требования к профессиональной подготовке современных спасателей не могли не оказать влияние на качественные изменения в самой системе образования. Современное развитие общества требует новой системы образования: инновационного обучения, которое формирует у обучающихся способность к детерминации будущего, ответственности за него, веры в себя и свои профессиональные способности. Как отмечает профессор М.А. Кремень: “Задача воспитания надежности человека в опасной профессии предполагает создание базисных оснований человеческих поступков в экстремальной ситуации: принятие на себя ответственности за самоличное решение, проявление высочайшей организованности” [4, с. 134].

Актуальной задачей высшей школы является активизация обучения путем целенаправленного воздействия на мотивацию. Для современного специалиста уже не достаточно простого набора знаний. Будущие спасатели должны обладать целым комплексом знаний и умений, позволяющим на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности. Поэтому современный образовательный

процесс должен быть направлен на формирование творчески мыслящего специалиста, способного не только применять эффективно свои знания, но и генерировать новые идеи. Ведь выпускник Университета гражданской защиты – это не просто спасатель, а руководитель, который организует весь процесс предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (ЧС). Поэтому перед университетом стоит актуальная задача – выбрать такие учебно-воспитательные задачи, формы и методы обучения, которые максимально учитывают общую цель, закономерности и принципы учебно-воспитательного процесса, особенности обучающегося и возможность преподавателя достичь положительных результатов.

Мотивация остается одним из важнейших факторов, определяющих стремление курсантов к познанию, интересам и увлеченностью учебной деятельностью. Поэтому учебная деятельность представляется как специфическая форма активности личности, в которой реализуются мотивы и цели. Существует ряд условий, от которых зависит формирование положительных мотивов учебной деятельности: осознание ближайших, непосредственных и конечных целей обучения, профессиональная направленность и ее практическая значимость, эмоциональная насыщенность, познавательная ценность информации.

Правильно и грамотно разработанные и поставленные учебные задачи позволяют мотивировать курсантов к успешному усвоению материала, видеть собственные достижения, делают учебный процесс целесообразным. Успешная мотивация способствует постепенному осознанию не только ближайшей перспективы, но и открывает горизонты для дальнейшего развития, что, несомненно, позволит использовать знания в процессе предупреждения и ликвидации ЧС. Таким образом, велика роль мотивации в формировании целостной профессиональной личности. Побуждая и направляя деятельность курсантов, мотивы в учебной деятельности выполняют важную функцию, придавая субъективный, личностный смысл. Как социально-психологическое явление, мотивы обучающегося охватывают социальные ориентации и убеждения, затрагивают стратегическую ориентацию поведения, играют роль действенной силы в целенаправленной мобилизации духовного потенциала и творческих сил личности.

В Университете гражданской защиты МЧС Беларуси создана и функционирует целостная система по подготовке спасателей-пожарных. Данная подготовка организована на двух ступенях высшего образования. В университете созданы все условия для всесторонней подготовки будущих специалистов, как теоретической, так и практической. Специальная подготовка осуществляется в учебно-лабораторных аудиториях и на многочисленных полигонах, где происходит отработка практических умений и навыков. Полигон оперативно-тактической подготовки представляет собой 42 учебные площадки, являющиеся уникальной лабораторной базой под открытым небом, позволяющей моделировать весь спектр чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

При изучении алгоритмов ликвидации ЧС существует диалектическое единство рационального и эмоционального стремления к познанию. Жажда новых знаний не является чисто рациональным явлением, она связана с сильными эмоциями, обусловленными переживаниями и субъективным опытом. В зависимости от своеобразия проблемы, решаемой в результате познавательной деятельности, и индивидуальных особенностей личности, осуществляющей эту деятельность, эмоциональная сторона процессов познания складывается чрезвычайно раз-

нообразно. Приобретение знаний связано с переживанием, учебная деятельность имеет эмоциональную сторону, которая в значительной мере определяет количество и качество восприятия учебного материала и удержания его в памяти. Обучение становится мотивированным в том случае, если учебный материал и занятия представляют интерес для обучающихся, что способствует значительной интенсификации учебного процесса [6].

Немаловажное значение в процессе повышения интереса и мотивации в учебном процессе может иметь использование интерактивных форм обучения. Эффективность здесь повышается за счет синтеза теоретических и практических обучающих методов и технологий, что в значительной степени повышает возможности использования дополнительных ресурсов и источников знания.

Интерактивное обучение позволяет не только повышать мотивацию обучающихся к овладению профессионально значимыми качествами через активизацию учебно-познавательной деятельности, но и через развитие креативной личности. Это достигается путем решения сложных задач в нестандартных ситуациях, через игровые методики, методом мозгового штурма и генерации идей по ассоциации со словами, а также с использованием различных тренингов в учебной деятельности и других видов занятий. Главное условие успешного освоения профессиональных качеств заложено в совместной деятельности обучающихся. Такие формы и методы учебно-познавательной деятельности помогают решать информационно-коммуникативные задачи, так как в ходе совместного изучения материала обучающиеся получают важную и нужную информацию, которая поможет им правильно действовать в дальнейшей профессиональной деятельности. Также решается и воспитательная задача, так как у обучающихся вырабатываются навыки совместной деятельности, воспитывается внимание и уважение к чужому мнению, в том числе – старших, более опытных, что является важным качеством, так как курсантам в будущем предстоит принимать ответственные решения в условиях экстремальности. Интерактивность и креативность также помогают обучающимся устанавливать эмоциональные контакты, что, способствует развитию эмоционального интеллекта. Все это, в свою очередь, будет развивать у будущих специалистов общие умения и навыки [7, с. 32].

Использование интерактивных методов обучения в совокупности с современными компьютерными технологиями позволяют моделировать различные экстремальные ситуации, которые не всегда возможно воспроизвести в реальной ситуации на полигоне. Такое обучение, несомненно, вызывает интерес у курсантов и способствует возрастанию мотивации их учебной деятельности. И хотя такое обучения требует значительных затрат, оно реально окупается в будущей деятельности курсантов ценой спасенных жизней и материальных ценностей.

В Университете гражданской защиты МЧС Беларуси в течение нескольких лет в учебной практике активно внедряется модель практико-ориентированного обучения. Непосредственно на базе университета функционируют многочисленные интерактивные учебные площадки, позволяющие моделировать различные ЧС. Они позволяют также подробно изучать и анализировать реальные ЧС, записи которых хранятся в базе. Практические навыки спасатели в дальнейшем отрабатывают на учебно-тренировочном полигоне. Все это мотивирует учебную деятельность курсантов МЧС. В результате усвоения различных знаний и умений курсанты развивают различные профессионально значимые качества. Выполнение

практических заданий на компьютерах и макетах, а затем – на учебно-тренировочных площадках, позволяют формировать у курсантов стрессоустойчивость, самоконтроль, умение работать в команде, повышают психоэмоциональную устойчивость, вырабатывают навыки принятия решений в условиях ЧС.

Результаты опросов, проводимых в 2017–2018 и 2018–2019 учебных годах среди курсантов 2–4 курсов, показали, что от 92 до 95% обучающихся считают, что использование интерактивных методов обучения повысило их интерес к учебе и мотивирует их к успешной учебной деятельности. Более 90% опрошенных позитивно восприняли внедрение в учебный процесс различных новаций. Также в процессе исследования мотивационной сферы (адаптированный вариант Ж. Ньютона), проводившегося на протяжении последних лет, было выявлено, что ведущим мотивом у курсантов на всех этапах обучения является мотив достижения. Показатель варьировался от 95 до 98%. Он проявлялся, прежде всего, в нацеливании на успешное окончание университета и в стремлении стать высококвалифицированным специалистом в области предупреждения и ликвидации ЧС. Среди других показателей следует выделить мотив саморазвития и самосовершенствования, который был в диапазоне от 52 до 92%, и мотив помощи, показатели которого на старших курсах превысили 50%. Это свидетельствует о профессиональном становлении личности спасателя.

Заключение

Таким образом, мотивируемые формы деятельности и взаимодействия составляют основу для развития всех сфер личности, включая и профессиональную. Мотивация, вызванная познавательным интересом, способна поддерживать повседневную учебную работу и направлена на достижение компетентности будущих спасателей. Стремление к профессиональному становлению, подкрепленное успешной мотивацией к учебе, позволяет формировать у курсантов такие профессионально значимые качества, как стрессоустойчивость, ответственность, самоконтроль, адекватное восприятие риска, грамотное принятие решения и др. Требования, предъявляемые к профессионально значимым качествам специалистов, весьма высоки. Поэтому процесс учебно-познавательной деятельности должен быть построен таким образом, чтобы у обучающихся всегда сохранялась устойчивая мотивация к освоению нового, к развитию своего профессионального потенциала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Чиж, Л. В.* Информационно-образовательная среда профессиональной подготовки спасателя / Л. В. Чиж // Предупреждение. Спасение. Помощь : сб. материалов XXVII Международной научно-практической конференции, 16 марта 2017 года. – Химки : ФГБВОУ ВО АГЗ МЧС России, 2017. – С. 61–63.
2. *Тицкий, А. Г.* Развитие военных психолого-педагогических исследований: проблемы и перспективные направления / А. Г. Тицкий // Вестник Военной академии Республики Беларусь. – 2017. – № 2(55). – С. 123–127.
3. *Запорожченко, О. А.* Профессионализм спасателя: экстремальность, норма и нормативность / О. А. Запорожченко // Тезисы Международной студенческой научно-практической конференции “Психология XXI века”. – СПб. : СПбГУ, 2000. – С. 212–214.
4. *Кремень, М. А.* Спасателю о психологии / М. А. Кремень. – Минск : Изд. центр БГУ, 2003. – 136 с.
5. *Лукьянец, В. Г.* Информационно-образовательная среда непрерывного образования / В. Г. Лукьянец // Высшая школа. – 2008. – № 6. – С. 14–20.

6. **Карпов, А. В.** Понятие профессионально важных качеств деятельности / А. В. Карпов. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
7. **Карпиевич, В. А.** Возможности использования интерактивных методов в комплексном подходе к обучению основам безопасности жизнедеятельности / В. А. Карпиевич, А. Н. Кулик // Инновационные образовательные технологии. – 2015. – № 2(42). – С. 31–36.

Поступила в редакцию 03.01.2019 г.

Контакты: karpievich68@yandex.by (Карпиевич Виктор Александрович)

Karpiyevich V., Chyzh L. THE ROLE OF MOTIVATION IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE CADETS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS.

The article considers formation and development of professional qualities of the cadets of the Ministry of Emergency Situations. It is said that motivation greatly influences educational activities, serves for the formation of the cadets' readiness for their future professional activities. The application of modern educational technologies makes it possible to strengthen the motivational constituent of the educational process.

Keywords: motivation, professional training, professionally important qualities, students of the Ministry of Emergency Situations, information and educational environment.