

Под мотивацией поведения мы понимаем ряд взаимосвязанных внутриличностных причинно-побуждающих и детерминирующих факторов, определяющих характер и направленность той или иной человеческой деятельности. При возникновении стимула в виде того или иного извне предлагаемого блага студент определяет возможные последствия предполагаемого действия, оценивая прежде всего два аспекта: относительную полезность возможной выгоды и настоятельность своей потребности в ней; масштаб затрат ресурсов, необходимых для получения этого блага. Соотнося формируемые оценочные позиции, студент как субъект учебной деятельности определяет эффективность своих действий. При этом условимся в понимании следующей целерациональности – у субъекта есть некий изначально заданный набор предпочтений, и он избирает такую линию поведения, которая позволяет ему достичь наиболее выгодного для себя результата. Принятые личностью решения мы можем относить к области этического в том случае, когда принявший их человек признается ответственным лицом, т. е. субъектом, избравшим данное действие по своей воле и со знанием дела, а также имевшим возможность поступить иначе.

Студент, в некорректном учебном поведении которого доминирует целерациональное начало, выстраивает свое поведение, выбирая стратегию достижения максимально выгодного результата, оптимально используя имеющиеся ресурсы. Основным побудителем здесь выступает сам результат и превалирует принцип максимизации (максимум достижений при минимуме затрат), а студент является максимизатором деятельности. В качестве элементов, определяющих мотивацию и возможность для осуществления некорректного учебного поведения студентами, выделяют следующие: давление внешних обстоятельств; возможность совершить и некоторое время скрывать сам факт некорректного поведения; способность оправдать это действие. Самооправдание как психологический фактор отображается в виде формулировок-аргументаций студентов по отношению к самому себе. В свою очередь возможность совершить мошенничество, скрыть его и избежать наказания детерминируется следующими факторами: отсутствие или недостаточность мер контроля, позволяющих предупредить или выявить мошенничество; невозможность или неспособность оценить качество выполненной работы; отсутствие дисциплины, нарушение принципа неотвратимости наказания; равнодушие к происходящему со стороны окружающих или даже их одобрение. Проводимое исследование (в рамках констатирующего этапа эксперимента на протяжении 2012–2014 гг. нами было осуществлено исследование среди студентов УО «Полесский государственный университет» 1–4-го курсов дневной и заочной форм обучения всех факультетов при социологической выборке участников 652 человека и доле выбраковки опросных анкет опрашиваемых не более 2 %) позволяет сделать вывод о том, что проблема некорректного учебного поведения студентов вуза имеет системный и комплексный характер, а само некорректное

учебное поведение может быть описано в рамках положений концепции мотивации учебной деятельности, применимой к анализу мотивационной сферы в учении студентов и выбора ими целерациональной некорректной поведенческой стратегии. Результирующие показатели эксперимента позволяют соотнести присущие личности мотивационные типы поведения с выводимыми поведенческими моделями студентов – субъектов педагогического взаимодействия и определить сущность механизма мотивации их некорректного учебного поведения, сформулировать предложения по его минимизации и преодолению.

Список использованных источников

1. Еременко, Т. В. Информационная этика российского студенчества [Электронный ресурс] / Т. В. Еременко // «Крым – 2008». Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса: XV междунар. конф. – 2008. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/interevents/crimea2008/disk/75.pdf>. – Дата доступа: 04.02.2015.
2. Латова, Н. В. Обман в учебном процессе / Н. В. Латова, Ю. В. Латов // Общественные науки и современность. – 2007. – № 1. – С. 31–46.
3. Радаев, В. В. Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание / В. В. Радаев, И. С. Чириков // Студенческая жизнь в ГУ ВШЭ: результаты социологических исследований: сб. ст. / отв. ред. В. В. Радаев. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – С. 10–24.
4. Сивак, Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания) / Е. В. Сивак. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 44 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 – 712 с.

(Дата подачи: 19.02.2015 г.)

И. Н. Лятецкая

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск

I. N. Lyatetskaya

Belorussian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 378: 378.016

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНТЕДИФФИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE INTEDIFFIYA STRUCTURAL COMPONENTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

В статье рассмотрена проблема использования интедиффии в процессе обучения в учреждениях высшего образования. Раскрыта сущность термина «интедиффия» как единства интеграции и дифференциации. Интедиффия описана как сложное педагогическое явление, состоящее из целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов.

Ключевые слова: интедиффия; интеграция; дифференциация; структурные компоненты.

The problem of use of intediffiya in the course of training in institutions of higher education is considered in the article. The essence of the term «intediffiya» as unities of integration and differentiation is opened. Intediffiya is described as the difficult pedagogical phenomenon consisting of target, substantial, procedural and productive components.

Key words: intediffiya; integration; differentiation; structural components.

В настоящее время в учреждениях высшего образования встречаются две противоположные по своему значению тенденции – интеграция и дифференциация. Ряд ученых отмечают их взаимосвязь и взаимообусловленность (М. Н. Берулава, А. А. Бударный, Н. И. Вьюнова, А. В. Гвоздева, В. С. Гоот, Б. М. Кедров, С. Е. Покровская, Л. Г. Щипулина). Это детерминировало необходимость введения понятия, включающего в себя единство интеграции и дифференциации, – интедиффии.

В. Ф. Моргун под понятием «интедиффия» понимал «пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обусловлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности» [1, с. 4]. Ученый утверждал, что это универсальное понятие, свойственное разнообразным сферам познания, в частности образованию. Им была разработана система интедиффии на основе многомерной концепции личности, согласно которой интегративный и дифференцированный подходы не противоречат, а дополняют друг друга. В. Ф. Моргун предложил систему средств интедиффии деятельности ученика в разных видах учебной деятельности, включающую в себе корреляцию типов интедиффии и различных видов учебной работы.

А. А. Остапенко описал природосообразную модель соответствия фаз интедиффии образования этапам онтогенеза ребенка [2]. Автор отметил, что периодическая сменяемость процессов интеграции и дифференциации у обучающихся в образовательном процессе должна находиться в противофазе чередованию кризисных и стабильных этапов развития личности в онтогенезе, что является психолого-педагогической закономерностью.

Интедиффия в учреждениях высшего образования частично рассмотрена в работах Г. З. Дайновой. Ученым сформулированы факторы и условия формирования конкурентоспособного выпускника с точки зрения интедиффии обучения [3].

Таким образом, проблема интедиффии в учреждениях высшего образования в научных работах представлена недостаточно, что обусловило необходимость детального рассмотрения данного феномена.

Под интедиффией мы понимаем педагогическое явление, предполагающее взаимопереход интеграции и дифференциации во всех компонентах образовательного процесса и создание условных кластеров студентов на основе определенных признаков (склонностей, способностей, интересов, когнитивных стилей и т. д.). Для раскрытия сущности интедиффии целесооб-

разно рассмотреть ее структурные компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Целевой компонент интедиффии представлен целеполаганием в процессе обучения студентов в учреждениях высшего образования. Цель является структурным элементом любой деятельности, поведения человека. В ее основе лежат осознанные потребности, желания, интересы. Она является стимулом к деятельности, образом идеального ее результата, возникающим в процессе взаимодействия субъекта с окружающей его средой.

Выделяют объективную и субъективную цели обучения студентов. Объективная цель интегрирует в себе основные ценности, идеалы, действующие в рамках конкретного общества, государства, исторической эпохи. Она определяется социальным заказом государства в области образования. Данный вид цели относительно стабилен, поскольку ее изменение может быть детерминировано лишь существенными преобразованиями в социальной, научно-технической, экономической жизни людей. Объективная цель образования конкретизируется в государственных документах. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании она представлена как формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, творческое и физическое развитие личности обучающегося [4]. Тем не менее объективная цель может конкретизироваться в зависимости от профиля вуза, получаемой студентами специальности. Знания, умения, навыки будут различны у выпускников учреждений высшего образования различного профиля (медицинского, педагогического, аграрного, экономического и т. п.), а уровень, к примеру, физического развития будет отличаться у выпускников университета физической культуры и учреждения высшего образования технического, военного и лингвистического профиля.

Объективная цель дифференцируется в субъективной. Она принадлежит конкретному субъекту образовательного процесса. Субъективная цель отражает основные жизненные установки студента, его интересы, запросы. Она более динамична, поскольку формируется сознанием личности, в процессе индивидуальной деятельности. На протяжении обучения в учреждении высшего образования субъективная цель студента может изменяться как свидетельство его внутреннего развития.

Зачастую субъективные цели содержат некоторые специфические дополнения, уточнения объективной цели. Бывают случаи, когда субъективная цель абсолютно тождественна с объективной целью либо кардинально отличается. Так, студенты перед обучением в учреждениях высшего образования могут ставить цель – усвоить основные академические и профессиональные компетенции, чтобы стать профессионалом в данной сфере либо достигнуть вершин карьерной лестницы или обеспечить себя материально и т. д.

Содержательный компонент реализации интедиффии студентов включает специфику проведения преподавателем лекции и разнообразные виды заданий, предлагаемые студентам на практических и семинарских занятиях. При этом мы рекомендуем использовать интедиффию в процессе обучения на осно-

ве учета когнитивных стилей обучающихся, а именно когнитивного метастиля «интегральность – дифференциальность». В данном метастиле выделяют ряд стилей: интегрально-теоретический, дифференциально-теоретический, интегрально-деятельностный, дифференциально-деятельностный, интегрально-эмоциональный, дифференциально-эмоциональный и смешанный.

Лекция – это достаточно сложная форма изложения программного материала. Она должна обладать научностью, проблемностью, целостностью, доказательностью, оптимальностью сочетания элементов теории и практики, учитывать особенности целевой студенческой аудитории. Целесообразно, чтобы лекция преподавателя по одной и той же рассматриваемой проблеме состояла из интегрированного, обобщенного изложения материала и содержала дифференцированные элементы. Это создаст необходимые условия для усвоения информации кластерами студентов интегративных и дифференциальных когнитивных стилей. В таком случае обучающиеся смогут упражняться в использовании подчиненных когнитивных стилей в овладении новыми знаниями, а когда стиль изложения материала будет совпадать с их доминирующим стилем, они смогут уточнить и восполнить пробелы в информации.

На практических и семинарских занятиях предлагаемые студентам задания также должны быть направлены на развитие доминирующего и подчиненного когнитивных стилей студентов. Для кластера студентов с интегральными стилями наиболее приемлемыми будут задания, в которых они будут придерживаться последовательности действий от частного к общему, а для кластера с дифференциальными стилями, наоборот, от общего к частному. Задания для развития теоретических стилей будут направлены на узнавание и воспроизведение отдельных теоретических фактов (определений, принципов, закономерностей, типов, форм, методов, приемов и т. д.), т. е. воссоздание усвоенной информации. Задания для развития деятельностных стилей будут включать проблемные ситуации на применение к изученным данным мыслительных операций: на сравнение и различие научных фактов, по категоризации, классификации, установлению причинно-следственных связей, влиянию объекта на субъект, по интерпретации ситуации, аргументации и верификации данных и т. п. Задания для развития эмоциональных стилей обучающихся ориентированы на творческое мышление, умение дать аргументированную оценку (задания на решение проблемных ситуаций с изложением субъективной точки зрения – эссе, сочинения, размышления).

Большая часть заданий для студентов должна быть на развитие подчиненного когнитивного стиля, меньшая – доминирующего. К примеру, студенту с интегрально-деятельностным стилем целесообразно предложить выбрать и выполнить два задания для дифференциально-деятельностного стиля и одно для интегрально-деятельностного. Это значительно расширит границы познания обучающихся, позволит наметить перспективы дальнейшего их развития и самосовершенствования.

Особое внимание стоит уделить кластеру обучающихся со смешанными стилями для выявления у них впоследствии доминирующего когнитивного стиля. Они выполняют определенное преподавателем количество заданий на выбор.

В индивидуальной работе с обучающимися, имеющими трудности в изучении конкретной темы, упор необходимо делать на доминирующие когнитивные стили. К примеру, если у студента дифференциально-теоретический стиль, то информацию следует представлять от общего к частному, реализуя ступенчатый характер обучения.

Процессуальный компонент интегративности в учреждениях высшего образования представлен методами и способами обучения студентов. Метод – способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни, прием, способ или образ действия; путь продвижения к истине [5, с. 346]. Он является основополагающей категорией в дидактике и во многом определяет результативность обучения.

Способ обучения подразумевает действие или систему действий, направленных на достижение образовательных целей. Он отражает специфику организации процесса обучения. Рациональное использование методов и способов обучения позволяет оптимизировать процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся по усвоению, закреплению и практическому применению академических и профессиональных знаний, умений, навыков.

В процессе лекции преподавателю необходимо использовать как интегративный комплекс методов представления новых знаний (словесные, наглядные, практические, игровые), так и дифференцировать их использование в зависимости от поставленных задач, кластера студентов, изучаемой темы. Вариативность использования разнообразных методов позволяет попеременно задействовать у студентов различные анализаторы, психические процессы, обе сигнальные системы. Способ ознакомления студентов с новым программным материалом заключается в последовательном переходе интегрированного и дифференциального изложения информации. Так, возможно начать лекцию с представления структурных частей темы, а затем обобщить материал, и наоборот. Способ преподнесения материала периодически меняется на протяжении одной лекции. Это создаст условия для увеличения объема усвоенного материала, повысит его качественную составляющую, а также минимизирует риск возникновения когнитивного диссонанса вследствие несоответствия стиля преподавания и когнитивного стиля обучающегося.

В процессе уточнения, закрепления информации на практических и семинарских занятиях студентов целесообразно разделить на кластеры. Для этого возможно использовать ряд способов:

- преподаватель делит студентов на кластеры (он создает кластеры по значимому для него в конкретной ситуации критерию: схожий темп работы, интеллектуальные способности, доминирующие когнитивные стили либо общность обучающихся имеющая различные особенности);

- кластеры формируются по желанию студентов (обучающиеся могут быть связаны общими интересами, дружескими взаимоотношениями, стилем учебной деятельности);

- кластеры сформированы случайным образом (например, жеребьевкой, для развития умения взаимодействовать в различных социальных условиях, с разными коллегами);

- кластеры формируются по определенному критерию (например, по первой букве имени студента, по любимому цвету и т. п., что развивает способность решать поставленную задачу различным составом).

Использование разнообразных способов деления группы в процессе интедиффии создает условия для открытого взаимодействия всех ее участников, закрепления и развития их умений и навыков.

Используют различные комбинации методов в работе кластеров студентов. Отдельные методы обучения будут коррелировать с их доминирующими когнитивными стилями, совершенствуя доминирующие познавательные стратегии, а другие позволят освоить новые. Исходя из классификации методов обучения по типу познавательной деятельности (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер), кластеру обучающихся с теоретическими стилями будут импонировать объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы. Метод проблемного изложения знаний и частично-поисковый (эвристический) подойдут для кластера студентов с деятельностными стилями. Обучающимся с эмоциональными стилями посильны исследовательские методы. На практических, семинарских занятиях целесообразно использовать способ чередования методов обучения, видов заданий, что значительно расширит познавательные возможности и создаст перспективы последующей образовательной деятельности.

Результативный компонент интедиффии ориентирован на оценку результата образовательной деятельности. Он определяет эффективность процесса обучения студентов, выявляет динамику их развития в соответствии с поставленными целями. Данные аналитико-оценочной деятельности получают в результате проведения рефлексии и саморефлексии студентами и преподавателями. Для анализа используют баллы, полученные на переводных и государственных экзаменах; знания, умения, навыки, приобретенные и применяемые во время прохождения практики; изменения в отношении к профессии и т. п. О положительном или отрицательном результате педагогического процесса можно судить по достижению либо не достижению поставленных целей.

Результаты образовательного процесса обучающихся могут быть объективными и субъективными. Объективные результаты имеют достоверную основу, которая будет проявлять в высоких баллах аттестата, прочных усвоенных компетенциях, необходимых для последующей профессиональной деятельности, создания основ для последующего саморазвития и самосовершенствования (продолжить обучение в магистратуре, посетить различ-

ные типы учреждений образования для получения опыта работы и т. д.). Субъективный результат отражает внутренние достижения выпускника, его желания и возможности. Так, к примеру, в процессе обучения в учреждении высшего образования он может осознать значимость себя в данной профессиональной деятельности для общества или государства либо разочароваться в профессии, понять несоответствие своих способностей и предпочтений и т. п. Как и цели, результаты образовательного процесса выпускников могут совпадать с объективными результатами, иметь существенные и незначительные различия.

Таким образом, интедиффия – сложное педагогическое явление, состоящее из целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов, позволяющее качественно и количественно оптимизировать подготовку студентов в учреждениях высшего образования.

Список использованных источников

1. Моргул, В. Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты / В. Ф. Моргул // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 3–9.
2. Остапенко, А. А. Природосообразная модель соответствия фаз интедиффии образования этапам онтогенеза ребенка / А. А. Остапенко // Интеграция образования. – 2008. – № 4. – С. 29–37.
3. Дайнова, Г. З. Факторы и условия формирования конкурентоспособного выпускника / Г. З. Дайнова // Инновации в образовании. – 2014. – № 10. – С. 35–46.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 января 2011 г., № 243-3 // Мир права [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь. – Минск, 2011. – Ст. 11.
5. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2012. – 516 с.

(Дата подачи: 17.02.2015 г.)

A. L. Mikhalava

Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава, Віцебск

E. L. Mikhailova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

S. I. Mikhalau

Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава, Віцебск

S. I. Mikhailov

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК [378.14+37.013.8:39](045)

**ФАРМИРАВАННЕ ЭТНІЧНАЙ САМАСВЯДОМАСЦІ
СТУДЭНТАЎ ГУМАНІТАРНЫХ СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЕЙ
(НА ПРЫКЛАДЗЕ ВЫКЛАДАННЯ КУРСА «ЭТНАПЕДАГОГІКА»)**