

Результаты исследования подтверждают важность поддержания педагогами позитивной мотивации УСР обучающихся. Для этого необходимы обязательные условия: соответствующее внешнее поощрение (со стороны преподавателей, администраторов и т. п.); тесные доверительные отношения между преподавателями и обучаемыми; своевременная и эффективная обратная связь; помощь студентам в компетентном использовании интернет-информации.

1. Бакаева, И. А. Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований самостоятельной познавательной деятельности учащихся / И. А. Бакаева // Психология обучения. – 2015. – № 8. – С. 22–36.

2. Догнал, Й. Мотивация университетских студентов (эссе, основанное на опыте обучения иностранным языкам) / Й. Догнал // Метеор-Сити. – 2017. – № 2. – С. 35–43.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.

4. Марков, Д. О. Социально-психологические аспекты мотивации учебно- профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения / Д. О. Марков // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 50–61.

5. Скороход, Г. И. Факторы, влияющие на мотивацию студентов к обучению [Электронный ресурс] / Г. И. Скороход. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/59946838-Factory-vliyayushchie-na-motivaciyu-studentov-k-obucheniyu.html>. – Дата доступа: 08.01.2021.

6. Руководство по организации гибкого обучения в период приостановки образовательного процесса в очной форме: опыт Китая по поддержанию непрерывного обучения во время вспышки COVID-19 [Электронный ресурс] / Р. Х. Хуан [и др.]. – 2020. – Пекин : Ин-т умного обучения Пекинского пед. ун-та, 2020. – Режим доступа: UNESCO IITE <https://iite.unesco.org/uploads>. – Дата доступа: 08.01.2021.

СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ФИЛОСОФИЕЙ

Токаревская И.Е.

Белорусский государственный университет физической культуры

Всякая наука, как специальная область мышления, осмысления той или иной сферы объективной действительности, имеет свой присущий только ей категориальный аппарат. Жизненно важное значение этого аппарата заключается в том, что именно в категориях, в основных понятиях выражается самая сущность данной науки, определяется ее объект и предмет, ее основная системо- и смыслообразующая идея, благодаря которой хаотическая сумма эмпирических сведений и фактов обретает форму научной системы. Точность

мысли в самих категориях позволяет ученым четко определять предмет исследования, подбирать наиболее эффективные методы изучения и получать наиболее достоверные результаты. Такие общие категории имеет каждая наука.

Однако существуют такие науки, понятия которых имеют общенаучное значение, помогают сформироваться и определиться с категориями и принципиальными позициями в подходах к исследованию всех других наук. Эти категории называют общенаучно-методологическими, т. е. такими, которые предопределяют в научном сознании и мышлении ученого той или иной отрасли научного знания исходные взгляды на сущность изучаемых явлений, их природу и методы познания. Такой наукой всеобщего знания является философия, предметом изучения которой является постижение сущности бытия в самом глубоком смысле, а категории философского мышления, направленные на постижение истины, теоретически и практически, в том или ином виде обнаруживаются в любой сфере научного знания [1].

Педагоги-ученые проявляют завидное единодушие относительно понимания философии как методологической основы педагогики [2–7] при этом высвечивая разные аспекты взаимосвязи педагогики и философии.

П.И. Пидкасистый относит данную взаимосвязь к числу наиболее продуктивных факторов прогресса педагогической науки [8].

Л.П. Крившенко указывает, что от системы философских взглядов (материалистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависят направления педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса [9].

С опорой на теорию познания (гносеологию) в изучении соотношения процессов познания и учения установлено, что учение является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специфических условиях. Диалектико-материалистическая теория отражения реального мира человеком исходит из того, что отражаемый в его сознании окружающий мир объективен, материален, что подлинно научные знания о нем также объективны и усвоение их является поэтому опосредованным отражением материального мира [2]. А сущность процесса обучения выражается в том, что познание в процессе обучения рассматривается как процесс активной познавательной деятельности учащихся по освоению реального мира [6].

Особое место в межнаучном синтезе занимают законы диалектики и философские категории, которые являют собой результат обобщенного философского осмысления теоретических и эмпирических исследований всех наук.

Философия, сотворив столь масштабное, самого высокого уровня обобщение конкретно-исторического бытия, возвысившись от конкретного до абстрактного, теперь предоставляет возможность каждой отдельной науке воспользоваться накопленным духовным богатством, осуществить восхождение от общеабстрактных категорий и с их помощью к научному анализу всего

конкретного сущего. В этом и состоит методологическое значение философских категорий, составляющих важнейшую часть всякого научного знания и облегчающих ученым познание сущего мира. Философия сосредоточивает в себе квинтэссенцию всех отраслей человеческого знания [1, 10].

Педагогическая отрасль человеческих знаний не развивается изолированно от других наук о человеке. Успехи ученых в разработке педагогических инноваций обычно достигаются в результате межнаучного подхода к объектам исследований. Именно на стыке наук чаще всего происходят открытия. Изоляция педагогики от других наук – причина низкой эффективности ее разработок, неубедительности практических рекомендаций и предписаний [8]. Многие педагогические явления благодаря антропологическому (или хотя бы двунаучному) теоретическому осмыслению, получают целостное отображение [11]. В этой связи будет уместным отметить, что существуют два типа педагогического мышления: плоское и объемное. Плоским оказывается у того, кто оперирует только педагогическими понятиями. Объемным – у тех, кто педагогические явления отражает с точки зрения разных наук [8, 11].

Для студентов профессионально значимым будет формирование объемного мышления. Поэтому рассматривая взаимодействие педагогики с философией невозможно обойти органическую связь педагогики с психологией минимум в двух аспектах. Первый отражает общность предмета наук [1, 8]. Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание и образование детей и взрослых есть не что иное, как целенаправленное изменение этой психики (мышления, деятельности), которое не может осуществляться специалистами не владеющими психологическими знаниями. Второй аспект взаимосвязи с психологией – это показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Степень продвинутости знаний обучаемых регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний, оперативным способностям использовать знания в практических целях, владению приемами когнитивной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, навыками переноса знаний в нестандартные ситуации и многим другим показателям. Воспитанность фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного или импульсивного поведения, стереотипах, навыках деятельности и суждений. Все это означает, что симптомами достижений в образовательно-воспитательном процессе с детьми выступают сдвиги в психике, в мышлении и поведении обучаемых. Таким образом, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик воспитуемых [8].

Таким образом, для педагогической науки важно знать структуру личности, управлением развития которой руководит педагог, также необходимым знанием является деятельность (ее структура, содержание, условия повышения активности) как средство развития и формирования личности и коллектива. Психология позволяет сделать научно обоснованный выбор компонентов

педагогического процесса как на этапах планирования, так и в условиях принятия конкретных решений на этапе реальной практической деятельности. Поэтому взаимосвязь педагогики с философией следует рассматривать сквозь призму психолого-педагогического знания.

У К.К. Платонова философский подход лежит в основе учения о личности. Он также рассматривает философские категории как предельно широкие понятия, отражающие наиболее общие реальности мира, которым, в конечном счете, подчинены понятия всех наук, точнее должны быть подчинены [12]. Но на данном этапе еще не все науки достаточно последовательно развиваются в русле материалистической диалектики и потому отдельные понятия и теории (как системы дефиниций) нередко заводят их в тупики [4, 10–12].

Педагогика в этом смысле не является исключением и необходимость подчинения ее понятий философским категориям является очевидной, что позволит студенту разобраться в сущности изучаемого, заставит его задуматься о личной позиции и собственном самосовершенствовании.

В связи с этим предлагаем рассмотреть некоторые педагогические явления и процессы сквозь призму законов диалектики (единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, отрицание отрицания), а также относительно таких философских категорий, как причина и следствие, возможность и действительность, необходимость и случайность, форма и содержание.

Для осмысления взаимосвязи факторов развития личности и понимания воспитания как ведущего среди них следует воспользоваться категориями философии. Но прежде нужно уточнить такие психологические понятия, как задатки и способности. Задатки – это предпосылки способностей, потенциальные возможности развития личности, материальная основа способностей. Способности – это индивидуально-психологические свойства личности, которые определяют быстроту овладения и высокое качество выполнения определенного вида деятельности.

Если деятельность рассматривать как проявление способностей, то она является следствием наличия или отсутствия задатков. Из чего следует, что успешная деятельность свидетельствует о наличии способностей, а низкое качество при высокой активности – об отсутствии последних. Поэтому с целью выявления склонностей ребенка родители должны предоставить ему возможность заниматься разными видами деятельности и наблюдать в действительности за тем, что увлекает и наилучшим образом удается. Если целенаправленно не заниматься выявлением способностей, то они либо проявятся случайно (и на это можно не обратить внимания), либо вовсе не проявятся.

Необходимым условием развития способностей является деятельность. Если ребенку не будет предоставлена возможность включения в соответствующий его предрасположенности вид деятельности, то задатки не разовьются в способности (и могут просто затухнуть). В данном случае деятельность рас-

считается как причина развития способностей. Однако профессионализм педагога определяет качество учебной деятельности. Поэтому даже талантливый ребенок в руках непрофессионала будет загублен, а в руках профессионала может расцвести, что является следствием (грамотной или безграмотной) деятельности педагога.

В дидактике трижды встречаются понятия «образование», «воспитание» и «развитие», но в разных аспектах: как функции, как задачи и как принцип. Для уяснения сущности данных понятий уместно использовать философские категории.

Несмотря на то, что функции и задачи обучения имеют одно и то же название (образовательные, воспитывающие и развивающие) по сути они существенно отличаются. Так, функции обучения – это возможность, а задачи обучения – это действительность. Функции обучения представляют собой возможный результат взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся (который может быть как положительным, так и отрицательным), а задачи обеспечивают реализацию возможностей в действительности. Поэтому, если педагог не ставит или определяет ошибочные задачи, то функции реализуются либо стихийно, либо неэффективно.

Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения требует, чтобы в процессе обучения решались не только образовательные задачи, но в первую очередь развивающие и воспитывающие. Учитывая, что отношение к учению определяет степень активности, то уровень воспитанности обучаемого влияет на эффективность его деятельности. Рассмотрим два контрастных варианта. Первый: старательный, внимательный, вдумчивый, исполнительный, ответственный ученик работает с полной отдачей, что является причиной напряжения в интеллектуальной, эмоциональной, волевой и физической сферах личности. Как следствие – их развитие. Другой вариант: невнимательный, беспечный, безалаберный, нерадивый, недисциплинированный ученик выполняет задания небрежно, легкомысленно не напрягаясь, следовательно такое отношение является причиной низкой активности обучаемого, что не содействует мобилизации соответствующих сфер личности и как следствие – отсутствие их развития.

Если деятельность рассматривать как причину формирования личности, то педагог должен ставить задачи воспитания, решение которых стимулирует проявление лучших качеств воспитанника. В этом случае личностные качества являются следствием учебной деятельности, организованной определенным образом. Таким образом происходит реализация одного из требований принципа развивающего и воспитывающего характера обучения, а именно необходимость решения воспитательных задач как условие успешности решения образовательных. Другой аспект данного принципа, а именно – необходимость решения в процессе обучения развивающих задач, можно представить сквозь призму философских категорий содержания и формы. Каждое

двигательное действие есть форма, а функциональные возможности организма – содержание, обеспечивающее овладение соответствующей формой. Так, для освоения акробатического упражнения «мостик» необходима в первую очередь гибкость. Отсутствие данного качества (т. е. содержания) делает невозможным овладение «мостиком» (т. е. формой). Следовательно реализация данного принципа требует от педагога прежде, чем осваивать двигательное действие (форму) обеспечить развитие необходимых соответствующих данной форме качеств (содержание), в противном случае освоение невозможно, а у обучающихся может возникнуть чувство страха. В то же время, если ученик достаточно развит, то у него может возникнуть желание выполнить что-то более сложное, появляется чувство уверенности в своих силах, т. е. обогащенное содержание позволяет освоить новую форму. В этом случае педагог (учитель, тренер) не должен препятствовать и запрещать (так как по его плану еще не время), а должен поддержать инициативу, мало того, вселить уверенность, что ученик сможет.

Далее рассмотрим действие законов диалектики, которые помогают более глубокому осмыслению педагогических явлений и процессов.

Закон перехода количества в качество уместно использовать для уяснения специфики этапа закрепления. Необходимым условием эффективного решения образовательных задач является многократное повторение, без которого невозможно усвоить знания, сформировать умения и навыки. Учитывая, что запоминание теоретического материала может быть механическим или осмысленным, то результат зависит от условий повторения. Если прежде, чем запоминать, будет проведена работа по установлению ассоциаций и причинно-следственных связей, то количество повторений для прочного запоминания значительно уменьшится, а качество повысится, так как ученик сможет использовать полученные знания на практике как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. Если повторение осуществляется без должного понимания и представления изучаемого, то количество повторений учебного материала серьезно увеличится, а качество пострадает, так как воспроизвести знания сможет только в стандартной ситуации и не сможет применить их на практике.

Что же касается деятельности учителя физической культуры и тренера в части, освоения двигательных действий, то повторение с целью формирования умений и навыков, также может быть эффективным и неэффективным. Если в каждой попытке ученик сравнивает реальное выполнение с идеальным (зрительным, слуховым, кинестезическим и логическим образом), устанавливает несоответствие и вносит соответствующие коррективы, то такое повторение является эффективным. Если в попытках отсутствует исправление (по причине, например, нерадивого, безответственного отношения, небрежности, неумения рефлексировать) или коррекция осуществляется на основе ошибочной ориентировочной основы двигательного действия, то многократное по-

вторение является неэффективным, что станет причиной закрепления ошибки (а быть может и ошибочной техники в целом), которую в дальнейшем очень трудно, а в отдельных случаях невозможно, исправить.

Закон единства и борьбы противоположностей рассматривается как движущая сила развития. Нравственное воспитание занимает главенствующее место среди остальных видов воспитания. Поэтому внутренняя борьба в нравственном выборе играет главную роль в успешности данного вида воспитания. Так, нравственный рост личности определяется ее выбором, например, сказать или не сказать правду; сделать или не сделать уроки; пробежать кросс полностью или только 1/3 (а остальное отсидеться и сделать вид, что устал); выдержать или нарушить режим питания и т. д. Все это указывает по высокой или низкой программе идет воспитанник, что ведет либо к нравственному росту, либо его нравственному падению.

Закон отрицания отрицания, один из основных законов диалектики, характеризующий направление процесса развития, единства поступательности и преемственности в развитии, возникновения нового и относительной повторяемости некоторых моментов старого. С целью понимания студентами необходимости достижения высокого профессионализма есть смысл рассмотреть работу тренера со спортсменами подросткового возраста сквозь призму действия закона отрицания отрицания. У детей данного возраста наблюдается ускоренный рост тела в длину, значительное прибавление веса, кроме того, имеет место неравномерность физического развития, в частности: рост туловища отстает от роста трубчатых костей, которые в свою очередь опережают рост мышц. Все это приводит к изменению весо-ростового индекса, положения ОЦТ над опорой, раскоординации. В спортивной деятельности наступает сложный период, с которым не каждый тренер может справиться. Если грамотно организован тренировочный процесс, то у спортсмена постепенно через подготовительные и подводящие упражнения происходит восстановление утерянной техники сложнокоординационных двигательных действий. В случае отсутствия грамотного подхода, что выражается в жестких требованиях многократного выполнения того, что было освоено, а затем потеряно, причем без заботы о наполнении новым содержанием (укрепления физически), то стихийное приспособление к новым условиям своего физического «Я» может привести к появлению серьезных ошибок в технике, что не позволит рационально решать двигательную задачу и спортсмен (даже талантливый) будет потерян для своего вида спорта. Если на этапах начальной подготовки сформирована правильная базовая техника, то в подростковом периоде с приростом силы и изменением роста будут увеличены амплитуда и мощность двигательного действия при сохранении основ техники. Именно в этом проявляется закон отрицания отрицания, т. е. на новом витке развития сохраняется главное, а несущественное исчезает. Таким образом хорошая базовая техника – причина и

необходимое условие успеха на этапах спортивного совершенствования, что может обеспечить только тренер высокого профессионального уровня.

На основании изложенного выше можно сделать вывод, что реализация философского подхода в изучении учебной дисциплины «Педагогика»:

– позволяет осуществить многоаспектность рассмотрения педагогических явлений и процессов, что создает условия для более глубокого усвоения изучаемого;

– заставляет студентов задуматься о необходимости профессионального и личностного роста и вызывает потребность в разработке программы личностного самосовершенствования.

1. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 647 с. – (Педагогическое наследие).

2. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский [и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

3. Степаненков, Н. К. Педагогика школы : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

4. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.

5. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

6. Безрукова, В. С. Педагогика : учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 381 с.

7. Полищук, И. В. Педагогика : учеб.-метод. пособие / И. В. Полищук, Е. Д. Белова, О. В. Иванова. – Минск : БГУФК, 2018. – 112 с.

8. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2006. – 432 с.

9. Педагогика : учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко и др.; под ред. Л. П. Крившенко – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2013. – 488 с.

10. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

11. Педагогика многообразия : учеб. пособие / авт. кол.: О. Грауман [и др.]; под общ. ред. Г. Нестеренко ; науч. ред. С. Цымбал. – Херсон : ОЛДИ-ПЛЮС, 2016. – 420 с.

12. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.