

## Содержание

Секция 8. Педагогические аспекты подготовки будущего специалиста в вузе.....	2
Дмитриева О.В. Теоретические подходы к социализации личности студента в образовательном пространстве вуза.....	2
Егоров Д. А. Социальный опыт в контексте социализации личности.....	8
Жусупкалиева Г.К. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей физики к работе в профильной школе .....	15
Каргапольцев С.М. Культурно-педагогические ипостаси индивидуального существования.....	21
Кенжина Ю.А. Возможности университетского образования в формировании педагогической компетентности будущего учителя.....	26
Костенко П.А. Профессиональная компетентность педагога.....	32
Кутузов В.И., Кулантаева И.А., Тарасова Т.Н. К вопросу формирования информационно-технологического компонента юридического образования как основы повышения его качества.....	38
Кутузов В.И., Шагатдинова Э.М. Пути создания эффективных направлений подготовки специалистов по расследованию преступлений в сфере высоких технологий.....	43
Кутузов В.И., Шагатдинова Э.М., Чиркова М.А. Электронный учебно-методический комплекс как средство формирования информационной компетентности студентов в системе дистанционного образования.....	47
Леванович И.В. Обучение как фактор развития личности студента в образовательном процессе.....	52
Лукина Т.Н., Татарченко А.С. Педагогические подходы к проблеме формирования информационной компетентности будущих специалистов в образовательном пространстве педвуза.....	57
Назаров Н.В. Проблема соотношения реальности и действительности в педагогике....	62
Погадаева Ю.В. Формирование субъектной позиции студентов – будущих педагогов...	69
Сафонова Г.И. Некоторые педагогические аспекты подготовки и проведения единого государственного экзамена.....	72
Солдатова Л.А. Применение проблемных ситуаций при обучении студентов принятию решений в условиях финансового риска.....	76
Соломонова Т.П. Формирование аналитической компетенции будущего учителя.....	82
Фейзулдаева С.А. О компетентностном подходе в образовательной деятельности педагога дошкольного учреждения.....	86
Фесенко М.В. У истоков отечественной педагогической традиции образования одаренных детей.....	90
Фролова Т.В. Педагогические аспекты художественно-эстетического развития студенческой молодежи .....	98
Шаврина В.В. Гуманитарные аспекты образовательной интеграции.....	104
Шагивалеева И.З. Общение как фактор познавательной деятельности .....	109

## **Секция 8. Педагогические аспекты подготовки будущего специалиста в вузе**

### **Дмитриева О.В. Теоретические подходы к социализации личности студента в образовательном пространстве вуза**

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт, г. Бузулук**

Система образования взрослеющего человека, представленная разветвленной совокупностью социальных институтов и в итоге дающее такое личностное качество, как *образованность*, является конкретной для каждого государства соответственно уровню его социально-экономического развития и общественного устройства и, в то же время, всегда сохраняет черты общекультурные, общечеловеческие, обусловленные возможностями и логикой цивилизационного прогресса. Определяющей целью образовательного воздействия на личность является ее максимально возможная *социализация*, что в итоге определяет успешность включения индивида в совокупность общественных отношений различного уровня структурной сложности.

Основной формой и ведущим механизмом социализации личности выступает *воспитание*, которое способствует присвоению растущим человеком совокупности знаний, умений и навыков теоретической и практической деятельности, отражающих многогранный опыт общественной жизни. Процесс социализации можно охарактеризовать как постепенное расширение по мере приобретения индивидом социального опыта сферы его общения и деятельности, развитие саморегуляции, становление самосознания и активной жизненной позиции.

В своей функционально-содержательной части социализация личности представляет собой процесс овладения взрослеющим человеком спектром *социальных ролей* – профессиональных, семейных, политических (гражданских) и др. [14, с. 267]. По мере исторического развития общества номенклатура и содержание осваиваемых социальных ролей, равно как и образовательные формы-механизмы личностного присвоения, изменялись. Однако вопросы социализации подрастающего поколения всегда оставались одним из важнейших приоритетов образовательной политики государства, его намеренного социализирующего воздействия на личность соответственно доминирующим социальным ценностям и идеалам.

Под социализацией (от лат. *socialis* – общественный) понимается процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему стать полноправным членом общества, полноценно существовать среди себе подобных в качестве личности [19, с. 1261; 10, с. 196].

В этой связи система образовательных учреждений – в том числе высшей ступени – представляет собой сферу целенаправленной государственной социализации молодежи и, тем самым, делает учебно-воспитательный процесс вуза, по сути, деятельностью *образовательной социализации*, т.е. подготовкой личности студента к вступлению в жизнь в условиях развивающего (социализирующего) *пространства* учебного заведения, осуществляемой в ходе намеренного воздействия на него (системы) исторически сложившихся образовательных учреждений (семья, школа, училище, вуз и др.), которые реализуют цели и содержание общечеловеческих и государственных требований (и ожиданий) путем предъявления и освоения систематизированных (научно и/или нравственно, традиционно) знаний, умений и навыков.

Многовековая история развития человеческого общества вполне определенно свидетельствует о стремлении любого государства *включить* подрастающее поколение и другие слои населения в систему таких социальных ценностей и *социальных ролей*, которые в наибольшей степени способствуют воспроизводству основных, в том числе - идеологических, идейных устоев данного социума. Тем самым взрослеющий человек выходит на *личностный* уровень своего существования.

В контексте нашего исследования мы придерживаемся следующего понимания феномена личности: это «человек, рассматриваемый с точки зрения тех ролей и функций, которые он выполняет, живя в системе социальных отношений; личностью он становится в процессе социализации; образование как целенаправленно организованная часть социализации способствует становлению его личностной ипостаси» (Г.Б. Корнетов) [9, с. 48].

Выделение теории социализации в самостоятельную область исследований произошло в середине прошлого века и было подготовлено научными разработками философов, социологов, психологов, этнографов, с разных точек зрения рассматривавших процесс становления человека полноправным членом общества.

С философско-социологической точки зрения социализация обеспечивает преемственность исторического развития человека как существа общественного и связывается с процессами опредмечивания и распредмечивания [5, с. 177], является процессом, в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые для полноценной жизнедеятельности в обществе [23, с. 198], выступает механизмом «самопроизводства общества в широком смысле этого слова», наследования человеком его второй, надприродной сущности – *социальности*, которая «по принципу отсутствует в природе» [4, с. 53, 72].

Французский социолог Э.Дюргейм определял «надприродную» часть человеческого существования термином «социальное существо», включая в содержание последнего «систему взглядов, чувств и привычек, которые выражают в нас... группу или различные группы, частью которых мы

являемся»; сформировать в каждом из нас это существо – такова цель *воспитания* как «целенаправленной социализации молодого поколения» [2, с. 17-18].

В данном контексте социализация понимается как путь накопления личностью опыта базовых установок, соответствующих ее *социальным* ролям, что дает возможность индивидам адекватно общаться между собой и обеспечивает сохранность общества в ходе смены поколений, прививая молодому людям общепринятые идеалы, ценности и образцы поведения [17, с. 94-95].

Психолого-педагогический подход раскрывает содержательную конкретику феномена социализации как «процесса приобщения личности к обществу» (В.А.Сухомлинский) [21, с. 244], обосновывает ее механизмы, связанные с условиями (*среда, пространство*), намеренностью воздействия (*воспитание*), позицией личности (активность-пассивность), подчеркивает *демократический* (добровольный) характер освоения и присвоения социальных ролей.

В трудах А.В. Мудрика социализация определяется как «развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [11, с. 26].

Активную, субъектную сторону рассматриваемого процесса представляют так называемые «агенты социализации» (Г.М.Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) – «люди и учреждения, ответственные за обучение культурным нормам и усвоение социальных ролей»; при этом к «агентам первичной социализации» исследователи относят семью, друзей, сверстников, учителей, лидеров молодежных группировок и др. к «агентам вторичной социализации» – администрацию школы, университета, предприятия, СМИ и др. [7, с. 139]. Именно посредством названных «агентов» во многом осуществляется феномен воспитания как целенаправленный процесс управления социализацией индивида, формированием его личности.

Важнейшим показателем успешности протекания социализирующих процессов выступает собственная *активность* субъекта социализации [8, с. 143], обретение им социального опыта в ходе инициативного самопостроения личности [16, с. 89-90]. Во многом это связано с расширением влияния совокупности условий, в которых живет человек [23, с. 200], активным взаимодействием с *окружающей средой* в процессе усвоения социальных норм, культурных ценностей и социальных ролей [22, с. 15; 16, с. 57].

При этом социальная роль выступает в виде определенной «социальной функции личности, соответствующего принятым нормам способа поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений» [20, с. 677], как совокупность норм, определяющих поведение лица в социальной системе и само поведение, в котором нормы реализуются [18, с. 337], а также «общепризнанное правило, образец поведения или действия», согласующее и координирующее деятельность людей [6, с. 98].

Таким образом, система ролей личности в обществе, группе, коллективе в определенной степени запечатлевает особенности и структуру социальных связей и взаимоотношений.

Вместе с тем набор ролей, играемых человеком в течение жизни, не исчерпывает сущностные характеристики его личности. Все дело в том, согласен ли человек с этой ролью, относит ли ее он сам к своим глубинным, «ядерным» характеристикам: если он вынужден выполнять то, что ему не подходит и не нравится, у него возникает чувство душевной пустоты, бессмысленности своего существования [12, с. 145-146].

Ролевой подход к пониманию сущностных сторон социализации личности является основополагающим и для *педагогической науки*. Педагогика связывает процесс социализации личности с обретением прав и обязанностей ролей, принимаемых субъектом в процессе жизнедеятельности (П.И.Смирнов) [18, с. 353], в то время как сама личность представляется системой или совокупностью специализированных видов социальной деятельности – социальных ролей [там же, с. 339]. В этой связи социальная роль есть «узел ожиданий», «независимый от индивида комплекс предписаний поведения», «ожидаемое поведение» личности, зависящее от ее социального статуса (позиции) и рассматриваемое в определенной социальной ситуации [1, с. 47-48].

Процесс социализации личности предполагает не только освоение определенной совокупности социальных ролей, поскольку жизнь человеческая в силу постоянства своего изменения всегда «богаче» любой ее заданности и предсказуемости. В этом случае важнейшей составляющей социализации личности выступает ее внутренняя, социально-психологическая в том числе подготовленность, что позволяет взрослому человеку с большей долей успешности включаться в многообразный спектр социальных отношений.

В содержании воспитательного процесса *вуза* выделяется – наряду с другими направлениями – подготовка студента к выполнению различных ролей: гражданина, семьянина, труженика, человека (Р.С.Пионова) [15, с. 203]. Касательно логики данного процесса речь может идти о *расширении спектра «социальных кругов»* (В.В.Зеньковский) как показателе уровня социального развития индивида: «Мы никогда не принадлежим к *одному* социальному целому, но одновременно принадлежим к нескольким социальным целым, или как выражаются социологи, к нескольким социальным кругам. Чем ниже стоит социальное развитие, тем к меньшему числу социальных кругов мы принадлежим, чем выше, – тем в большее число социальных кругов мы входим...» [3, с. 312].

Важнейшая роль в социализации личности студента принадлежит широко понимаемой системе дополнительного образования (образования через сообщество), включающая, в частности, различные молодежные организации и самодеятельные объединения. Концепция общественного образования в своей реализации нацелена «на развитие уверенности в собственных силах и опоры на них как отдельных людей, так и группы» [13, с. 61].

Таким образом, подготовка студенческой молодежи к выполнению различных социальных ролей – гражданина, семьянина, труженика, человека – выступает важнейшей задачей воспитательной деятельности педагогического коллектива вуза, успешность которой во многом зависит от смысло-содержательного выстраивания (организации и проектирования) пространственно-временных факторов образовательного влияния на личность учащегося высшей школы.

### Литература:

- Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М.: Изд-во Московского университета, 1968. – 268 с.
- Дюргейм, Э. Социология образования / Э. Дюргейм ; пер. с фр. Т.Г. Астаховой ; науч. ред. В.С.Собкин, В.Я.Нечаев ; вступит.ст. В.С. Собкина.– М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.
- Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М.: ИЦ «Академия», 1995. – 347 с.
- Иваненков, С.П. Проблема социализации современной молодежи / С.П. Иваненков. – Оренбург: Печатный Дом «ДИМУР», 1999. – 290 с.
- Иванов, В.П. Человеческая деятельность-познание-искусство / В.П. Иванов. – Киев: «Наукова думка», 1977. – 248 с.
- Ковалева, А.И. Социализация личности: норма и отклонение / А.И.Ковалева. – М.: Институт молодежи, 1996. – 224 с.
- Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
- Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
- Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43-49.
- Лихачев, Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
- Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. Учеб. пособие для студ. / А.В. Мудрик. – М.: Ин-т практич. психологии, 1997. – 365 с.
- Нартова-Бочавер, С. Психология личности и межличностных отношений / С. Нартова-Бочавер. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
- Образовательное пространство // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов ; редактор-составитель Н.Б.-

Крылова. – М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1995. – С. 63-64.

- Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М.Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
- Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.
- Популярный педагогический словарь (для работников учреждений образования). Ч.1. Образование, воспитание, развитие (рабочие материалы) / Под ред. В.З.Вульфова. – М.-Екатеринбург, 1993. – 63 с.
- Смелзер, Н. Социализация (Гл.ІУ.), Социальное взаимодействие (Гл.У.) / Нейл Смелзер // Смелзер, Н. Социология. – М.: (New Zersey, 1988.), 1994. – С. 94-128; С.130-167.
- Смирнов, П.И. Социология личности: Учеб. пособие / П.И. Смирнов. – СПб.: Социологическое общество им. М.М.Ковалевского, 2001. – 380 с.
- Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
- Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
- Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т.3. ; Сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль, А.И.Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1981. – С. 205-394.
- Теория и практика воспитательных систем / Под ред.: Л.И.Новиковой и др.: Кн.2. – М.: Изд.ИТП и МИО РАО, 1993. – 207 с.
- Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб.пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

## Егоров Д. А. Социальный опыт в контексте социализации личности

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

Социальный опыт личности выступает подструктурой общечеловеческого опыта как онтологического условия бытия представителя *Homo sapiens*.

В философской интерпретации опыт есть «основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности; в широком смысле – единство умений и знаний» [23, с. 462]. В более поздней редакции опыт – это прежде всего «совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает; человек может иметь опыт о самом себе, о своих дарованиях, способностях, о своих добродетелях и пороках, человек также может иметь опыт и о мыслях, идеях, знаниях (внутренний опыт)» [24, с. 320].

Категория опыта соотносится с достоверностью научного знания – «в философии опыт есть основа всего непонятного знания о действительности; к опыту должна сводиться вся наука, она должна быть достоверной; в то же время познанию нельзя останавливаться только на опыте: опыту надлежит быть *упорядоченным, сверенным, объединенным с помощью мышления* и даже *исправленным, дополненным* (выделено по тексту нами – Д.Е.)» [24, с. 320]. В последнем случае раскрывается содержательная логика формирования человеческого опыта в аспекте системности, осознанности, воспринимательно-отражательной ответственности, а также возможной (и собственно человеческой, разумной) корректировки имеющегося массива опытных данных (реалий индивидуального опыта).

Многогранную сложность становления жизненного опыта человека в процессе предметного восприятия и познания действительности раскрывает немецкий философ Вильгельм Дильтей: «В каждом моменте этого процесса проявляют себя инстинкт и чувство. В них – средоточие нашей душевной структуры; ими приводятся в движение все глубины нашего существа... Совокупность процессов, в ходе которых мы подвергаем испытанию жизненные ценности и ценности вещей, я и называю *жизненным опытом*.

Связность психической структуры имеет *телеологический* характер. Каждый раз, когда душа сталкивается, через радость или горе, с наиболее ценным для нее, она реагирует вниманием, отбором впечатлений и обработкой последних, инстинктом, волевыми действиями, выбором целей, отыскиванием средств для их проведения. Так, уже в рамках предметного восприятия замечается целеустремленность: формы отражения той или иной действительности образуют ступени в одной целевой связи, в которой предметное достигает степени все более и более совершенного и сознательного отражения. Это соотношение, в какое при нашем восприятии вступают пережитое нами и данное нам извне, порождает наш образ мира, наши понятия о действительности, отдельные науки, на которые распадается познание этой



действительности, т.е. создает *целевую связность познания действительности*» [6, с. 66-67].

В гуманитарно-философской трактовке опыт есть «жизненная практика; все, что обретает человек в своей жизни. Люди осознают полученный ими опыт, имея представление о себе, своих умственных способностях, дарованиях, добродетелях. В теории познания под опытом понимается непосредственное наблюдение над действительностью в противоположность умозрению. В этом значении опыт *тождествен эксперименту. Познавая, человек через опыт продвигается к понятию. В идеале опыт должен быть упорядоченным, сверенным, объединенным с помощью мышления и даже исправленным, дополненным.* Опыт имеет непосредственную очевидность для индивида, поэтому он кажется самой надежной основой для всего научного построения. Все философские построения так или иначе ссылаются на опыт» [5, с. 289].

История педагогического осмысления проблемы формирования социального опыта личности полиаспектна и включает в себя совокупное многообразие воззрений мыслителей и ученых.

Как свидетельствовал Т. Мор в своей знаменитой «Золотой книге... о наилучшем устройстве государства...», в деле воспитания древних большое значение имело не только наставление, но и *опыт*: «Древние хотели сократить путь и - поскольку никакая наука, даже при надлежащем ее усвоении, не способна научить нас чему-либо большему, чем благоразумию, честности и решительности, - сразу же привить их своим детям, обучая последних не на слух, но путем опыта, *направляя и формируя их души не столько наставлениями и словами, сколько примерами и делами,* с тем, чтобы эти качества не были восприняты их душой как некое знание, но стали бы ее неотъемлемым свойством и как бы привычкой, чтобы они не ощущались ею как приобретения со стороны, но были бы ее естественной и неотчуждаемой собственностью. Напомню по этому поводу, что, когда Агесилая спросили, чему, по его мнению, следует обучать детей, он ответил: «Тому, что им предстоит делать, когда они станут взрослыми». Неудивительно, что подобное воспитание приносило столь замечательные плоды» [цит. по 13, с. 332].

Прогрессивные мыслители XVII-XVIII вв. также подчеркивали определяющую значимость приобретенного (социального) опыта в развитии личности.

Так, в трудах основателя философского эмпиризма, английского философа и педагога Дж. Локка педагогическая значимость формирования жизненного опыта ребенка обосновывается следующим образом: «Источником знания является человеческий опыт. Поэтому единственно правильный путь для педагогики – это дать детям возможность широкого и целесообразного опыта, не предполагая ничего в их душе готового... все содержание нашего духа притекает к нам путем внутреннего или внешнего опыта, вне опыта нет возможности получить какое бы то ни было знание, так как привычным исходным пунктом являются чувственные восприятия. Нет ничего в интеллекте,

что предварительно не прошло через чувственные познания» [10, с. 155].

Выступая продолжателем идей Дж. Локка, французский педагог Ж. Ж. Руссо подчеркивал, что существует три воспитателя человека: природа, люди, помогающие развернуться и созреть внутренней природе, и «собственный опыт как *дополнитель первых и питатель свободы*» [19, с. 175].

В дальнейшем И. Г. Песталоцци, обосновывая теорию элементарного образования, считал одним из важнейших оснований своей педагогики «правильные наблюдения и широкий чувственный опыт»: «Чувственные восприятия, сердце, чувство, ум, воля, практическая сноровка и умения, и рука, как символ дееспособности, – таковы те факторы, о развитии которых должна позаботиться педагогика» [15, с. 108].

Таким образом, в плоскости историко-педагогического обобщения и определения образовательной логики становления индивидуального опыта межличностных взаимоотношений, можно представить следующее утверждение: «лучше всего мы знаем, во-первых, то, что поняли чутьем; во-вторых, то, что *извели на собственном опыте*, сталкиваясь с разными людьми и явлениями; в-третьих, то, что уразумели не из книг, а благодаря книгам, то есть благодаря размышлениям, на которые они нас наталкивали; в четвертых, то, чему научили нас книги и наши учителя» (Н.С. Шамфор) [18, с. 451]

В современном педагогическом глоссарии присутствует как обобщенное понятие «опыт», так и в числе его разновидностей термины «Опыт социальный» и «Опыт социальный индивида». В первом случае феноменальность опыта понимается – в философской трактовке – как «основанное на практике эмпирическое познание действительности, единство умений и знаний»; здесь же дается психологическая трактовка рассматриваемого термина: «качество (подструктура) личности, группы, сформированное в процессе их деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки, умения и привычки» [22, с. 252]. Социальный опыт понимается как «опыт совместной жизнедеятельности людей, зафиксированный в знаниях и методах познания, принципах и нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях, ритуалах, представлениях о должном; опыт социальный отражен в культуре, во всей совокупности знаний, накопленных человечеством» [там же, с. 252]. Социальный опыт индивида представляет собой «опыт участия индивида в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определивший содержание его знаний, уровень развития умений и навыков» [там же, с. 252].

В современных зарубежных социально-педагогических теориях феномен социального опыта выступает своеобразным итоговым показателем результативной успешности процессов социализации. При этом общество выступает в статусе своеобразной «антропоморфизированной доминанты», активно воздействующей на формирование внутренних структур личности [9, с. 10].

Социология соотносит социальный опыт человека с его ведущей поведенческой характеристикой (И.С.Кон); социальная психология отмечает формирующую значимость системы межличностных отношений (Б.Д. Парыгин, А.В.Петровский); психология характеризует социальный опыт как смысловую детерминанту субъекта, от которой зависит его внутренняя позиция (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Новиков).

В понятийно-категориальном контексте социальной педагогики опыт – это «совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он *осознает*. Как философская категория опыт – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; единство знаний, умений и навыков. Опыт выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний (только ли внешний?) мир, и как результат этого воздействия в виде знаний и умений» [21, с. 184].

В рассматриваемом контексте отметим, что известный английский философ Г.Спенсер связывал результативность образовательного воздействия на человека со степенью развития у него *способности жить полной жизнью*: «Общая задача, в которой сливаются все прочие специальные задачи, состоит в том, чтобы человек умел руководить своими поступками во всех сферах деятельности и при всевозможных обстоятельствах... Сделать человека способным жить полной жизнью – вот обязанность каждого воспитателя» [цит. по 25, с. 437].

Подобная обращенность к будущему предполагает и требует от школы, по мнению Н.И. Пирогова, «приготовить нравственную сторону ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет» [2, с. 446]. При этом методы воспитания всячески должны укреплять внутренние силы растущего человека: «У хорошего воспитателя слово «не бойся» чаще повторяется, нежели слово «берегись»; ведь мужество есть наша лучшая предусмотрительность» (П.Д.Юркевич) [2, с. 170].

Современная психология определяет «уверенность в себе» как переживание человеком своих возможностей, адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни и тем, которые он ставит перед собой сам. «Уверенность в себе (равно как неуверенность или самоуверенность) может проявляться в отдельных видах деятельности, но иногда *становится устойчивым качеством личности, распространяясь на те виды деятельности, в которых у человека нет еще опыта*» [17, с. 388]. Активизация мотивации достижения, уверенность в себе является необходимым условием профессиональной готовности специалиста [20, с. 462], включая такие личностные качества как «терпение, умение преодолевать длительные затруднения, брать препятствия не рывком, а давлением» [11, с. 64].

Таким образом, социальный опыт личности выступает одним из важнейших факторов успешной социализации взрослеющего человека, являя собой опорный момент его компетентностного становления и развития. Не случайно феномен компетентности в общепризнанной трактовке определяется «от опыта», как «основывающийся на знаниях,

интеллектуально и личностно обусловленный *опыт* социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [7, с. 36]. Тем самым практико-деятельностная, поведенческо-отношенческая сторона индивидуального опыта человека выступает базовой основой его культурно-образовательного становления (социализации) в плоскости разумного педагогического воздействия и гуманистически ориентированного межсубъектного взаимодействия.

### Литература:

- Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
- Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
- Асмолов, А. Г. Образование в России : от культуры полезности к культуре достоинства / А.Г. Асмолов // Воспитание школьников. – 1995. – № 5. – С. 2-5.
- Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
- Гуревич, П.С. Современный гуманитарный словарь-справочник / П.С. Гуревич. – М.: Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 528 с.
- Дильтей, В. Сущность философии / В. Дильтей. – М.: Интрада, 2001. – 159 с.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя //Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
- Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
- Кривов, Ю.И. Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике: Автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.И. Кривов. – М., 1992. – 20 с.
- Локк, Дж. Мысли о воспитании / Джон Локк. – М.: Учпедгиз, 1939. – 124 с.
- Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко ; сост. и авт. вступит. ст. В.С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
- Новиков, В.В. Социальная психология сегодня: отвечать действием / В.В. Новиков // Психологический журнал. – 1993. – № 4. – С. 68-75.
- Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.) / Сост., вступ. статьи и коммент Н.В.Ревякиной, О.Ф.Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.
- Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во ИГУП, 1999. – 592 с.
- Песталоцци, И. Г. Статьи и отрывки из педагогических сочинений / И.Г. Песталоцци. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 480 с.
- Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
- Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
- Размышления и афоризмы французский моралистов XVI-XVIII веков / Пер. с франц. – СПб. : Издательство «Terra Fantastica» Издательского Дома «Корвус», 1994. – 544 с.

- Руссо, Ж.- Ж. Эмиль, или О воспитании / Жан-Жак Руссо. – СПб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1913. – 489 с.
- Слостенин, В. А., Каширин, В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
- Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
- Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
- Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
- Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 576 с.
- Хрестоматия по истории педагогики. История педагогической мысли в период от Французской буржуазной революции 1789 г. до Парижской Коммуны / Сост.: проф. Г.П.Вейсберг, Н.А. Желваков, С.А.Фрумов. Т.II. Ч. 1. – М.: Госучпедгиз НАРКОМРОСА РСФСР, 1940. – 688 с.

# Жусупкалиева Г.К. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей физики к работе в профильной школе

Западно-Казахстанский государственный университет  
им.М.Утемисова, г.Уральск

Профильное обучение рассматривается как дидактический подход организации дифференциации образования старшеклассников, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (специальные способности, интересы, склонности, профессиональные ориентации) в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах.

Образование должно стать более индивидуализированным, эффективным, личностно-значимым. Оно должно способствовать проектированию жизненного пути выпускника средней школы, его обоснованному выбору профессионального обучения, освоению различных социальных ролей.

«Мы с завидным упорством поддерживали единство общего образования молодежи, учили «всех и всему», недостаточно учитывая индивидуальные особенности школьников, их интересы и склонности во имя эфемерной, практически не достигаемой в тех условиях цели – всестороннего гармоничного развития личности. Такой подход становится недопустимо расточительным для общества не только в материальном, но и в интеллектуальном плане» (Филатов Л.О.).

Миссия современной системы образования не может быть сведена к позиции «обеспечения всех образованием». Речь идет о миссии «обеспечения всех качественным образованием»

Профильное обучение соотносится с позициями концепции качественного образования, согласно которого всем учащимся старших классов предоставляются различные образовательные услуги, обеспечивающие не столько изменяющиеся потребности общества и государства, но, прежде всего, удовлетворение дифференцированных образовательных запросов личности старшеклассника.

Реализация программы введения профильного обучения ставит следующие **проблемы**: формирование готовности будущих учителей к введению базовых общеобразовательных, профильных и элективных курсов по учебным предметам и в различных моделях организации профильного обучения (внутришкольная, сетевая организация, универсальные школы и классы, специализированные общеобразовательные учреждения).

Небывалый рост научной информации, генерализация знаний, усиление интеграции и одновременно дифференциации наук требует от педагога глубокое усвоение ведущих идей, концепции основных законов, понятий, характеризующих современное состояние ряда научных отраслей. Он должен

обладать высокоразвитым аналитическим мышлением, интеллектуальными умениями и навыками, высоким творческим потенциалом и профессиональными компетентностями.

Профессиональная подготовка будущих учителей физики к работе в профильных классах требует решения следующих **задач**:

- ознакомление с нормативно-правовой базой профильного обучения;
- разработка содержания профильного обучения;
- разработка, апробация и утверждение стандартов и учебных программ предметов школьного компонента на базовом и профильном уровнях, создание и апробация учебной и учебно-методической литературы;
- рассмотрение моделей сетевого взаимодействия образовательных учреждений в условиях профильного обучения, отработка наиболее приемлемых форм организации профильного обучения, в том числе для сельской местности;
- развитие учебно-технической базы для сопровождения образовательного процесса;
- информационная поддержка.

Выполнение указанных требований связано с реализацией компетентного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей физики. Это предполагает: - определение иерархии компетенций (ключевых, общепредметных и предметных) для профильного обучения.

Учитывая основную цель профильного обучения в качестве ведущей естественно рассматривать социально-деятельностную компетенцию, характеризующую: способность решать проблемы подготовки к профессиональной деятельности, основанной на знании и опыте, которые приобретаются благодаря обучению; способность выбирать источники учебной информации, необходимой для подготовки к будущей специальности; способность адекватно оценивать свои профессиональные возможности, умение ориентироваться в жизненном пространстве, в типичных жизненных обстоятельствах, связанных с определенной профессиональной деятельностью; знание правил профессиональной этики, понимание своих социальных ролей и готовность их выполнять.

Приоритеты в развитии других ключевых компетенций (интеллектуальной, ценностно-смысловой, общекультурной, информационной, коммуникативной, личностного самосовершенствования) также определяются с учетом работы в профильной школе.

Структура этих компетенций, в которой выделяются знания, умения, навыки, ценностные ориентиры, мотивы деятельности и способы деятельности, раскрывает основные направления формирования образовательной среды, ориентированной на их развитие. Первое в создании такой среды заключается в выявлении возможностей каждой учебной дисциплины и путей их реализации в формировании данных компетенций. Это должно найти отражение и в учебных программах, в которых необходимо зафиксировать базовый и профильный уровни развития соответствующих компетенций.



Общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей. Поскольку в процессе профильного обучения важно ориентировать учащихся не на конкретные профессии, а на определенную сферу науки, то его суть отражают межпредметные компетенции, формируемые учебными дисциплинами, относящимися к данной сфере. Они создают те интегративные структуры в содержании профильного обучения, которые характеризуют его направленность и ценность системы знаний учащихся для продолжения образования после школы в соответствующем профилю направлении.

Предметные компетенции формируются в рамках изучения конкретной учебной дисциплины. Однако для этого оно требует обновления в аспекте усиления прикладной и практической направленности, обеспечивающей овладение учащимися необходимыми способами деятельности.

В профессиональной подготовке будущих учителей к работе в профильной школе можно выделить следующие компетенции.

Профессиональные компетентности (профессиограмма) будущего учителя:

**Психолого-педагогические компетентности:**

- Самостоятельный научный анализ педагогических ситуаций.
- Знание и использование в работе психолого-педагогических работ ученых и практиков.
- Способности и технологии проведения научного самоанализа, тестирования.
- Умение выявить индивидуальные способности учащихся, помочь выбрать профиль обучения в старшей школы.
- Организация субъектно-деятельностного образования учащихся.
- Владение различными технологиями обучения, в том числе формирования портфолио ученика.
- Владение основами психологического анализа личности по типам мышления, темпераменту.

**Профессионально-личностные компетентности:**

- Потребность в самопознании.
- Самостоятельность, трудолюбие и прилежание.
- Самокритичность.
- Культура поведения и общения.
- Выдержка, самообладание, тактичность, толерантность.
- Мотивация к творчеству, авторским инновационным разработкам.
- Способность обеспечить дополнительное финансирование работы за счет гранта, проекта, спонсирования авторской программы или инновации.

**Частно-методические компетентности:**

1. Умение реализовать план урока в деятельностном, субъект-субъектном режиме.
2. Планирование, отбор и конструирование учебного материала с

позиций новых технологий.

3. Разработка дидактического материала к занятиям по современным технологиям.
4. Мотивация учащихся на познавательную профильную деятельность.
5. Умение спроектировать индивидуальную и коллективную работу в классе.
6. Стимулирование и организация различных форм и методов воспитательной работы.
7. Мониторинг траектории школьника в системе базисных, профильных и элективных предметов.
8. Знание и использование в работе разнообразных форм оценки качества образования школьников (рейтинг, тест и пр.), учитывая введение ЕНТ.

**Предметно-знаниевые компетентности:**

- Мотивирование учащихся на позитивное отношение к своему предмету и учебной деятельности.
- Осознанное владение специальной терминологией в необходимом объеме во взаимосвязи с содержанием учебного материала по своей дисциплине.
- Осознанное владение специальной терминологией предпрофильного и профильного образования;
- Умение интерпретировать и систематизировать научную информацию.
- Умение адаптировать содержание учебного курса к возможностям учащихся.
- Умение интегрировать знания в своей научной области в целостные курсы (в базовые дисциплины, профильные дисциплины, элективные курсы).

Таким образом, учитель профильной школы обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, но и должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);
- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);
- завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

В Западно-Казахстанском государственном университете им.М.Утемисова профессионально-педагогическая подготовка студентов-физиков представляет собой многостороннюю систему, объединяющую относительно самостоятельные, но взаимосвязанные системы подготовки: общеобразовательную, специально-научную, психолого-педагогическую и общекультурную.

Нами разработано учебно-методическое пособие «Семинарские занятия по теории и методике преподавания физике», которое учитывает компетентностный подход при подготовке будущих учителей физики к работе в

профильной школе. В таблице 1 приведены темы некоторых занятий.

Таблица 1

№	Тема занятий	Цель занятий	Задания студентам
1	Документы, регламентирующие учебный процесс, в средней общеобразовательной школе	Ознакомление студентов с государственной политикой в области образования по основным государственным документам.	Ознакомиться с нормативно-правовой базой профильного обучения
2	Анализ программ по физике. Вариативные программы. Программы для углубленного изучения физики	Проанализировать существующие программы по физике для средней общеобразовательной школы.	Составление учебных программ по базовым и профильным учебным предметам старшей ступени общего образования
3	Современный учебно-методический комплекс для обучения физике	Знакомство с учебно-методическим комплексом по физике, анализ учебников, учебно-методической литературы.	Анализ действующих учебников и разработка методических рекомендаций по их использованию в условиях профильного обучения
4	Методы и средства обучения физике	Знакомство с методами и средствами обучения физике, формирование умений и навыков использования методов и средств обучения на уроках физики.	На основе социально-личностного подхода именование методов обучения на уроках по физике
5	Проверка знаний, умений и навыков учащихся	Изучить формы и методы контроля и учета знаний, научиться составлять конкретные задания для контроля учащихся.	Разработать задания учащихся для оценивания по <ul style="list-style-type: none"> <li>- тесту;</li> <li>- портфолио;</li> <li>- балльной системе</li> </ul>
6	Планирование работы учителя	Изучить особенности планирования работы учителя физики в школе и преподавателя в вузе. Научиться составлять тематический и поурочный	Составить поурочный план проведения занятий элективного курса.

		план.	
7	Урок как основная форма организации учебного процесса по физике	Изучить основные требования к уроку физики, типизацию уроков. Ознакомиться с анализом урока физики.	Разработать урок физики по одной теме в классах с естественно-математическим и общественно-гуманитарным уклоном
8	Педагогические (образовательные) технологии в современной школе	Сформировать представление о педагогических (образовательных) технологиях, используемых в современной школе.	На основе личностно-ориентированной технологии разработать ключевые компетенции учащихся профильной школы
9	Внеклассная работа по физике	Ознакомиться с видами внеклассной работы по физике, методикой их проведения.	Разработать методику проведения курсов по выбору ученического компонента
10	Формирование физических понятий	Ознакомиться со способами и путями формирования физических понятий. Сделать анализ физических понятий (физические явления, величины, законы, теории).	Из содержания курса физики профильной школы сделать анализ физических понятий

#### Литература:

1. Конституция Республики Казахстан, Алматы, 2003
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 7 июня 1999 года №389-1 ( с изменениями и дополнениями от 9 июля 2004 года).
3. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан ГОСО РК 2.04.000 2002 , Астана, 2002
4. Концепция развития образования республики Казахстан до 2015 года, Астана

# Каргапольцев С.М. Культурно-педагогические ипостаси индивидуального существования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Педагогическая обращенность к термину «ипостась» (греч. подставка, основание, сущность) – одному из важнейших в христианском богословии – правомочна не только вследствие многовекового культурно-исторического принятия обществом библейского толкования создания человека по «образу и подобию» триединого Бога, но и потому, что в большинстве богословских трактовок вышеназванный термин понимается как «выразительная наглядность лица». Наряду с выделением иных оснований сущностной идентификации человеческого существа, его *выразительная* – эстетическая, экспрессивная, прежде всего лицевая сторона – является едва ли не основополагающей исходя из его социальной (общительной) природы. К тому же, исторически педагогика развивалась, формировалась, «взрослела» в лоне философии, психологии и, конечно же, религии, поскольку вне сферы доминирующей значимости (божественности, святости, любви, поклонения, восхищения, изумления) любой разговор о педагогическом феномене, особенно в воспитательной плоскости, во многом теряет свой изначальный и истинный смысл. Воспитание есть процесс взаимовозвышающего утверждения дружности в атмосфере обоюдонаправленной любви. Поэтому в своих основах педагогика скорее теистична, нежели атеистична, и это лишний раз свидетельствует о том, что законы управления человеческим поведением (человеческой душой и сердцем) едины в своих глубинных, онтологических основаниях и истоках.

Человеческое существо выразительно по своему *родовому* определению, исходя из чего, образовательный процесс как творение образа человеческого является эстетическим по существу.

Идея тройственного индивидуального существования пронизывает буквально все стороны нашего бытия – от многосторонней модификации исходной триады «тело-душа-дух» вплоть до учения о Божественной Троице. В познавательном преломлении речь может идти о «плотском», «душевном» и «духовном» человеке в христианстве, где основанием подобного выделения является широко понимаемый характер доминирующей центрации; о «фундаментальной тройственности человека как структуры или системы» (А.Б.Орлов); о трех полярных представлениях человека: как функционального элемента социальной системы, как свободной и суверенной личности и как организма (Г.П. Щедровицкий); о педагогической логике развития ребенка в сложных взаимоотношениях триадности «индивид-человек-личность» (Е.С. Рапацевич, В.А.Сластенин, И.П. Подласый, А.А.Реан, Н.В.Бордовская и др.) и т.п.

Казалось бы, исходя из жизненной конкретики педагогической науки,

намеренным образовательным воздействием должны быть охвачены *все* самооценные функционально-структурные уровни представленности человеческого существа, в частности, – *природный, собственно человеческий и личностный*. Однако если о развитии природной данности ребенка в педагогике речь идет, по преимуществу, в разделе «физическое воспитание», а об ее учете – в главе «среда и наследственность в воспитании», то относительно диады «человек-личность» следует отметить характерную для педагогической теории тенденцию к поглощению первого вторым, человеческого личностным. При этом личностное либо охватывает (почти) все «внутреннее» человека как его «особое (системное) социальное качество», либо отождествляется с человеком как «субъектом социальных отношений и сознательной деятельности» (напр. Е.С.Рапацевич), что, естественно, ведет к исчезновению последнего из предметной сферы педагогического воздействия.

Таким образом, от собственно человеческого у взрослеющего ребенка остается лишь его родовая сущность как «совокупность общественных отношений», по известному определению К.Маркса, которая на пути к личности «проскакивается» индивидуальной конкретизацией этой «совокупности», функционально являясь не более чем ее материально-телесным носителем. Однако, как же тогда быть, к примеру, с пафосом горьковского утверждения: «Человек, это звучит гордо!», не говоря уже об Овидии? К тому же, на обозначенном уровне научного рассмотрения выявление личностных характеристик идет, как правило, по линии дифференциации совокупности *внутренних* качеств индивида, в соответствии с «внутренним» пониманием личности, что, исходя из этимологии слова «личность», вряд ли вполне правомочно ввиду абсолютно реальной, наглядной, жизненной представленности ребенка.

На наш взгляд, наряду с абсолютной законностью принимаемой педагогикой определений сущностных качеств (составляющих) человеческого существа («субъект общественно-исторической деятельности и общения», «системное социальное качество индивида» и др.), важнейшим признаком его родовой сущности (принадлежности) является *выразительная* (эстетическая) характеристика. Человеческое существо является *выразительной, телесно-лице-ликовой* феноменальностью, благодаря чему оно имеет возможность на высших уровнях и структурных данностях своего развития достигать полноты духовно-нравственного совершенства. Это позволяет также осуществлять педагогически желаемое обращение к наглядной явленности (ипостасности) сущностных оснований индивидуального бытия («сущность является»), поскольку выразительная представленность последних (= внешний облик) играет совершенно исключительную, незаменимую роль в реализации воспитывающего (образовательного) воздействия, как вследствие своей субъективной значимости, так и ввиду возможности через «внешнее» проективно (продуктивно формирующе, подражательно возвышающе) влиять на «внутреннее», прежде всего, в нравственно-гуманистических аспектах и, главным образом, – в сфере эмоционально-переживаемого (сердечного)

развития.

Сущностное онтологическое (ипостасное) триединство человеческого существа своим базовым (природным) основанием имеет телесно-лицевую выразительность, восходящую к ликности (= личности) как явленности духа. Это дает возможность говорить о недостаточности имеющего место «пандеятелистского» подхода к объяснению и построению целостного образовательного процесса (равно как и структурированию человеческого существа) и свидетельствует в пользу его не менее важной (незаместимой) составляющей – общения, поскольку вся известная эстетическая (выразительная) категориальность изначально возникает в сфере непосредственного субъектного взаимодействия (равно как и в области общения осуществляется феномен воспитания как таковой)

Исходя из чего глубокие идеи А.Ф.Лосева о сущности эстетического как выразительного и «телесном» понимании личности, положение М.М.Бахтина о диалогическом характере эстетического отношения в аспекте «дарения формы другому» и его теория «окружения и горизонта», обоснование Г.Г. Шпетом проективно-созидательной (= педагогической) сути эстетики («Эстетика не познает, а созерцает и фантазирует») и определение мыслителем лица человеческого как «седалища души», будут способствовать приближению теоретической конкретики педагогической науки к конкретной (выразительной!) неповторимости самой жизни.

Трехипостасная данность человеческого существа заключается в изначальном триединстве *природного, человеческого и личностного*, выразительные особенности которых определяются главным образом характером взаимоотношений с Другим в диапазоне «соперничество-равное принятие-возвышающее преклонение».

*Природная* (животная, «тварная») *ипостась* человеческого существа, являясь телесной основой (условием, носителем) его земного бытия и определяется «изнутри» преимущественным отношением к другому в парадигме утверждения права сильного на жизнь. Соответствующий спектр возможной образной (наглядной) представленности природной ипостаси человеческого существа обуславливается сферой биологической инстинктивности - от асоциальности «звериного оскала» жестокости, агрессивности, насилия и др. до лице-телесного проявления и утверждения феноменальности «взаимопомощи как фактора эволюции» (П.А.Кропоткин). Именно последняя эволюционная ветвь делает возможным появление нравственности, позволяет природной ипостаси человеческого существа, воплощенного в ребенке, при соответствующем педагогическом влиянии возвыситься до собственно человеческой образной наглядности.

*Суть человека есть нравственность*, которая является регулятором совместной трудовой деятельности и взаимоотношений в плоскости добра и зла, преодолевая биологически обусловленное право сильного в пользу осознанного утверждения равенства всех членов содружества перед жизнью и

друг перед другом. Человеческое существо является человеком в той степени, в какой оно способно трудиться на благо общества, придерживаться и утверждать во взаимоотношениях с другими императив золотого правила нравственности: «Не делай другому того, чего не желаешь себе». Лице-телесная наглядность человеческой ипостаси выразительно, преимущественно в аспекте одинаковости и похожести, утверждает принадлежность человека к роду *Homo sapiens*. Лицо человеческое красиво открытым «обликом чистой совести», благородством высокой мысли, переживаемой наглядностью всего обширного спектра эстетической категориальности. В нравственно-эстетической явленности человека велика т.н. «отрицательная значимость лица» («краска стыда»), связанная с развитием механизмов этического регулирования поведения.

Воспитывая ребенка «в коллективе и через коллектив», готовя его к жизни в окружении себе подобных, давая ему профессию, мы сотворяем его человеком, т.е. существом общественным, нравственным, каким ему, даже независимо от его желаний, предстоит быть на всем протяжении земного существования. По сути, все дело нравственного воспитания – это формирование человека в конкретике его выразительной ипостаси.

Личностная ипостась человеческого существа пребывает и реализуется в сфере гуманности, в плоскости (исходно непосредственного) любящего отношения к Другому. Гуманность является высшей формой развития нравственности на пути восхождения от переживаемого понимания Другого как равного себе – к утверждению Другого в его значимости как несравненного, неповторимого, обладающего гораздо большей ценностью, чем я сам. Это восхождение от дружбы, дружественности к любви.

Личность есть лицевая наглядность, эстетическая реальность возвышения души человеческой к духу, человеческого лица – к лику. Это гуманная составляющая человеческого существа, высшая форма развития человеческого естества в области человечности и любви, лицево обращенная к другому и любяще утверждающая его – прежде всего – в лицевой уникальности и восходящей к единственности единичности. Если по известному определению Ф.Энгельса «труд создал человека», то именно и только *любовь созидает личность*. Личность есть *Homo amans*, Человек любящий, Человек гуманный. Чем в большей степени мы своей любовью утверждаем несравненную единичность, приоритет единственности и безграничие внутреннего совершенства Другого, тем более мы личностны, духовны, тем более каждый из нас *личность*, тем более каждый из нас Учитель. Учитель должен быть личностью по определению, или же, что то же самое, личностная ипостась его выразительно-деятельностной явленности (интонация, взгляд, прикосновение-жест, поступок) должна быть определяющей и ведущей. В религиозной символике – это образ горящей (сгорающей) свечи. На могиле Песталоцци было написано: «Все – для других, ничего – для себя».



Существуя в парадигме «впитывающей» и «отдающей» (излучающей) любви, личностная ипостась растущего человека формируется буквально с момента его рождения любящим взглядом, тоном, прикосновением матери. Период накопления любящего (личностного) потенциала происходит в семье и продолжается (должен продолжаться) в школе, наряду с расширением «круга любви», т.е. реализацией потребности быть личностью. Насколько мы приучили ребенка любить другого, настолько мы осуществили вклад в его личностное развитие, воспитали его как личность, просветлили красотой излучаемой им любви его лицо.

Одной из «сердечных» причин возникновения религии явилось осознание приоритета любящего (личностного) отношения к другому как истинно человеческого, понимание личностного уровня возвышения человека как высшего и единственно достойного. Личность безразлична к профессии, специальности, национальности и т.п. Наша любовь к матери не определяется величиной ее заработка. Конституирующим признаком личности является приоритет любящего отношения к Другому.

Таким образом, человеческое существо как выразительный феномен представлено ипостасным триединством *природного, человеческого и личностного*, акцентирующая выделенность и социальная реализация которых обусловлена содержательно-смысловыми приоритетами индивидуальной жизни, предполагает соответствующую тройственность (триадность) педагогической инструментовки образовательного процесса как эстетического по своей сути.

# **Кенжина Ю.А. Возможности университетского образования в формировании педагогической компетентности будущего учителя**

**Акбулакский филиал ГОУ ВПО ОГУ, п. Акбулак**

Специфика современного университетского образования предполагает преимущественно универсальный и фундаментальный характер получаемых знаний, исследование как имманентную сферу университетской деятельности, обеспечение высокого уровня культуры, духовности и открытость взаимодействию с социальными подразделениями. Эти взятые в совокупности основополагающие принципы обуславливают нормативный характер ценностных ориентаций современного университета. Отбор содержания университетского образования должен осуществляться с учетом этих общих методологических принципов, обеспечивая принцип функциональной полноты высшего профессионального образования.

Радикальные изменения в сфере высшего образования, инновационные процессы в университете предполагают педагогическую поддержку студента и преподавателя, изучающих науку в развитии. Педагогика призвана обосновать методологию учебной деятельности студентов от ее замысла до реализации. Ни одна другая отрасль научного знания не может решить эту задачу. Развивающая функция обучения не может рассматриваться вне его связи с содержанием, логикой, научностью, уровнем аргументации, если игнорируется изучение основ наук. Правомерно рассматривать деятельность природу педагогического знания.

Педагогика, как и любой другой учебный предмет, выполняет в образовательном процессе три функции: обучающую, развивающую и воспитывающую. Таким образом, поставленная нами цель «формирование педагогической компетентности будущего учителя» не превращается в самоцель, ибо является средством достижения другой, более общей цели – развития личности студента. При этом необходимо учитывать отношение студента к данному процессу, которое трансформируется сначала в потребность, а затем в деятельность, в процессе которой решаются задачи образования, развития и воспитания. Данные процессы в значительной степени следует рассматривать как самообразование, саморазвитие и самовоспитание студента.

Возможности университетского образования в формировании педагогической компетентности студента включают ряд образовательно и воспитательно значимых компонентов: содержательный, деятельностный, коммуникативный, эмоциональный, мотивационно-ценностный. Опишем каждый из них.

*Содержательный компонент* включает:

- совокупность знания о мире, т.е. о человеке, обществе, природе, технике;
- опыт осуществления способов деятельности;
- опыт творческой деятельности, преобразующий действительность – материальную и духовную;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности, ее объектам.

Рассмотрим функции, которые выполняют вышеобозначенные компоненты в развитии личности будущего учителя. Знания служат основой ориентировки в действительности, условием осуществления вектора действий. Опыт обеспечивает реализацию действия согласно усвоенному алгоритму. Опыт творческой деятельности создает предпосылки для самостоятельного переноса знаний и условных способов деятельности, видения проблем в знакомой ситуации, видения альтернативы решения задачи, комбинирования известных способов. Опыт эмоционально-ценностных отношений влияет на мотив образовательной деятельности. Выделение четырех компонентов обязательно, т.к. они взаимосвязаны между собой.

Отбор содержания учебного материала определяется соответствием целей педагогического образования на уровне: теоретического представления педагогического образования; учебного предмета педагогики; учебных материалов; реального учебного предмета. Цель и содержание обучения находятся в диалектической связи.

Личность студента в результате стремления «познать себя» становится предметом самоанализа, самосовершенствования и изучения. Таким образом, содержанием образования станут также сами способности личности в их единстве с духовными качествами студента – будущего учителя.

Содержание образования включает в себя следующие компоненты:

- основной модуль (отвечает требованиям госстандарта);
- базовый модуль (обеспечивает фундаментальные основы научной дисциплины);
- расширенный модуль (дополнительный теоретический материал, спецкурсы, упражнения и задачи творческого, исследовательского характера)

В расширенный модуль мы включили материал:

1. вызывающий у студентов личный интерес, чувство удовлетворения и перерастающий со временем во внутреннюю творческую мотивацию;
2. воспитывающий самостоятельность мышления, терпимость к неопределенности, нацеленность на успех;
3. обучающий задавать необходимые вопросы и определять наличие задачи, осуществлять отбор информации, необходимой для достижения цели;
4. стимулирующий у студентов поиск различных путей решения проблемы; анализ сложной ситуации и выбор одного из вариантов выхода из нее;
5. развивающий способность совершенствовать свой творческий продукт, придавать ему заверченный вид, проявлять настойчивость при неудачах.

*Деятельностный компонент.* Учение является одним из видов деятельности. Действия студента направлены на запоминание материала, на формирование и развитие умений и навыков использовать его в различных

видах рефлексивной, творческой, исследовательской деятельности. При этом реализуются личностно-мотивационные установки студентов. Направленность их действий на решение учебных задач, преодоление трудностей способствует приобщению студентов к деятельности. Результат этой деятельности находится в прямой зависимости от уровня субъектной активности студента. Субъектная позиция студента способствует развитию личной педагогической позиции, повышению значимости его педагогического опыта. Обобщая различные определения и характеристики человека как субъекта творческой деятельности, можно выделить среди них такие как: способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать; способность определять собственные ценностные ориентации; владение умениями, ориентировочными основами творческой деятельности; направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, саморазвития, самообразования, самооценки и пр.; обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал); способность управлять собственным поведением (саморегуляция в общении), самим процессом организации взаимоотношений.

Анализ сущностных характеристик субъектной позиции студента - будущего учителя позволяет в качестве основных выделить функции:

1. Самопонимания – произведение личностного смысла, присвоение смысла «Я», движение субъекта за пределы самого себя в область грядущего смысла; субъектная позиция реализуется через рефлексивную мыследеятельность субъекта.

2. Самореализации – универсальная способность субъекта к выявлению, раскрытию и опредмечиванию своих сущностных сил. Критериями развития этой функции являются: целенаправленность в действиях (мотивы и потребности в реализации своих возможностей и способностей, направляющих учащегося на самостоятельную деятельность, на достижение поставленных целей); способность к рефлексии (проявление критичности в отношении свои возможностей, самооценка и оценка других через призму собственных убеждений); взаимодействие с окружающим социумом (положительный эмоциональный настрой, совместное решение конфликтных ситуаций, диалог); автономность поведения (проявление волевых усилий в различных ситуациях при переходе от изменения смысла действия внешними способами, влияющими извне, к внутренним способам; саморегуляция поведения); креативность в деятельности (не продуктивный, а творческий характер деятельности; оригинальность, неповторимость продуктов жизнедеятельности, независимость в суждениях); ответственность за свои поступки и действия (проявление чувства долга, добросовестность и честность в действиях, поступках и отношениях с окружающими).

3. Самоутверждения - осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта.

4. Саморазвития - реализация субъектной позиции в индивидуально-личностном и профессиональном росте будущего учителя, связанная с процессами целеобразования, рефлексии, взаимодействия, саморегуляции.

5. Самооценка и самооценочная деятельность - основа сознательной саморегуляции личности будущего учителя, компонент самосознания, благодаря которому осуществляется самоконтроль, самокритика, самосовершенствование и самовоспитание.

*Коммуникативный компонент* предполагает межличностное общение студента с другими участниками образовательного процесса: способность воспринимать и порождать информацию в соответствии с поставленной или возникшей коммуникативной задачей, которая включает ситуацию общения и коммуникативные намерения, т.е. цель общения. Коммуникативный аспект предполагает такое взаимодействие, в котором студенты выступают как участники процесса восприятия и производства информации в определенной ситуации, с определенной целью к определенному партнеру. Реализация этого компонента включает знание необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе, определенный уровень информационной грамотности. При коммуникативном подходе обучение все больше строится не на прохождении определенных тем, а на обсуждении проблем из жизни нашего общества. Благодаря этому студенты получают возможность обсуждать свои дела и поступки, актуальные современные события, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Студент должен уметь представить себя, написать доклад, реферат, вести дискуссию. Взаимоотношения с преподавателем строятся на принципе сотрудничества, который предполагает переход от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям. Студенты выступают в субъектной позиции как равноправные участники образовательного процесса, как исследователи, познающие скрытые связи и отношения субъектов. Между субъектами устанавливаются отношения сотрудничества, взаимопонимания, возрастает интерес к личности партнера, проявляется благожелательное стремление пойти навстречу друг другу в коммуникации. Такое коммуникативное сотрудничество не исключает противоположности личных позиций партнеров.

*Мотивационно-ценностный компонент* обеспечивает формирование ценностного отношения к профессии учителя, развитие осознанной положительной мотивации к педагогической деятельности, пробуждает у студента желание стать профессионалом в избранной специальности, стимулирует стремление к творческой самореализации.

Формирование ценностного отношения к педагогической науке позволяет решать ряд профессионально значимых задач: вооружать студентов знаниями о том, что они уже умеют и каковы границы этих умений; воспитывать у них желание заниматься самообразованием (особенно в тех случаях, когда они обнаруживают у себя те или иные пробелы в специальной и

общепедагогической подготовке); развивать стремление открывать для себя новые возможности университета в формировании педагогической компетенции.

Преподаватель транслирует не только систему знаний, но и передает студенту свое мотивационно-ценностное отношение к знаниям, свою увлеченность предметом, свое ценностное отношение к педагогической деятельности, тем самым моделируя положительное отношение к ним студентов. Поддержанию мотивации на уровне постоянного стимула во время аудиторных и внеаудиторных занятий способствует использование интенсивных обучающих технологий, технических средств обучения, учебно-наглядных пособий.

Такие профессиональные качества преподавателя, как умение заинтересовать обучаемых своим предметом, пробудить желание стать профессионалом в избранной специальности, также оказывает прямое воздействие на формирование мотивации студентов.

Использование учебников, материалов практико-ориентированного спецкурса, периодических изданий и оригинальной литературы, возможностей учебно-воспитательной ситуации, деловых и ролевых игр являлось важным фактором, влияющим на формирование мотивации студентов к педагогической деятельности как высокоинтеллектуальному труду.

*Эмоциональный компонент* предполагает создание на занятиях благоприятного психологического климата, учет эмоционального самочувствия каждого студента. Обучение, построенное на уважение личности каждого студента, происходящее в атмосфере доброжелательности, раскрепощенности, помогает раскрыться разным сторонам личности студента, освободиться от множества психологических барьеров, например, от скованности, застенчивости, неуверенности в себе. Для стимулирования и активизации деятельности обучающихся, обеспечения благоприятного психологического климата преподаватель создает на занятиях и во внеаудиторной работе ситуацию успеха.

Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации, которую способен организовать педагог. Создание ситуации успеха мы связываем с профессионализмом преподавателя, который, транслируя профессионально значимые педагогические знания и умения студенту и вооружая его методами и приемами самостоятельной работы, создает благоприятный климат для формирования педагогической Я-концепции будущего учителя.

В качестве необходимого приема создания ситуации успеха мы рассматриваем субъект-субъектный диалогический стиль общения, способствующий взаимной адаптации, заинтересованности в достижении успеха, личностному росту обоих участников педагогического процесса. Положительное эмоциональное воздействие на студентов оказывают новизна материала, яркие красочные средства наглядности, использование таких приемов, как соревнование, конкурс, игра и т.д. Здесь многое зависит от личности преподавателя. Общий мажорный настрой занятия,

жизнерадостность, взаимное доверие, чувство юмора и обусловленное такими факторами настроение делают студента добрее, отзывчивее, и вместе с тем он становится более восприимчивым, положительно настроенным к занятиям.

Чтобы полнее использовать возможности университета в формировании педагогической компетентности будущего учителя, преподаватель должен смоделировать контекст будущей педагогической деятельности в ее предметном и социальном плане, чтобы студент не только усваивал определенное содержание, но и воспитывался как личность. Большое влияние на формирование педагогической компетенции студентов оказывает внеаудиторная работа: посещение студентов «Школы будущего учителя», участие в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах. Применение активных форм и методов обучения также способствует формированию педагогической компетенции будущего учителя. Здесь следует прежде всего сказать об использовании деловых и ролевых игр в учебном процессе, которые представляют собой имитационные модели реальных условий педагогической деятельности. В ролевых играх студенты принимают на себя роли, в которых они будут действовать после окончания вуза: учителя, классного руководителя, организатора внеклассной работы в школе и т.д. Ситуации деловых и ролевых игр формируют у студентов умение рефлексировать собственную деятельность и поведение, способность понимать внутренний мир другого и отождествлять себя с ним, брать на себя ответственность за принимаемые решения. Организация самостоятельной работы студентов выдвигается на современном этапе в качестве одной из ведущих функций преподавателя и связана с передачей управляющих функций преподавателя и средств их реализации студентам, т.е. формированием у студентов умений самостоятельно решать учебные и коммуникативные задачи в различных сферах будущей педагогической деятельности. Формирование навыков и умений самостоятельной работы осуществляется в аудитории в процессе фронтального, группового, парного и индивидуального режимов работы и особенно в ходе самостоятельного взаимообучения.

Таким образом, педагогический университет выполняет свои социальные функции по решению исследуемой проблемы, если: процесс обучения педагогическим дисциплинам носит непрерывный характер; непрерывность процесса включает ориентационно-эмпирический, теоретико-практический, апробирующий, корректирующий, стабилизирующий и рефлексивно-закрепляющий этапы; имеет место интеграция диагностики и самодиагностики педагогической компетентности будущего учителя; изучение педагогических дисциплин строится на принципе диалогизации педагогического процесса, который требует личностного взаимодействия, личностно равноправной позиции будущего учителя и преподавателя, субъектно-субъектные отношения; управление педагогическим процессом строится на демократической основе.

## **Костенко П.А. Профессиональная компетентность педагога**

### **Индустриально – педагогический колледж ГОУ ОГУ, г. Оренбург**

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек - Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знания о личных качествах многих и различных людей, и т.д.

По Е.А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны: 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; 2) умение слушать и выслушивать; 3) широкий кругозор; 4) речевая (коммуникативная) культура;

5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, само моделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»; 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; 7) способность сопереживания; 8) наблюдательность; 9) «глубокая убежденность в правильности идеи суждения народа в целом»; 10) умение решать не-стандартные ситуации; 11) высокая степень саморегуляции.

Это как бы обобщенный портрет субъекта профессии типа «Человек-Человек». Входящая в данный тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых профессиональная компетентность и дидактическая культура являются основными.

Педагогическая профессия, как мы уже отмечали, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, что бы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике - нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика - это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания - необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков.



Своеобразие педагогической деятельности делает недопустимым наличие лишь узкоспециальной компетентности, профессионализм определяется сочетанием всех видов профессиональной компетентности. Кроме того, компетентность преподавателя можно рассматривать как единство общей компетентности, необходимой для человека независимо от профессии, компетентности в той сфере профессиональной деятельности, которой он обучает студентов, и психолого-педагогической компетентности.

А. К. Маркова выделяет несколько видов профессиональной компетентности, наличие которых указывает на зрелость человека в профессиональной деятельности:

- специальная компетентность - владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальная компетентность - владение умением вести совместную профессиональную деятельность, сотрудничать, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего труда;

- личностная компетентность - владение способами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальная компетентность - владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту, самоорганизации и самореабилитации.

Структура профессиональной компетентности преподавателя может быть раскрыта через педагогические умения.

Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, которое теснейшим образом связано с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде "мыслить - действовать - мыслить" и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности педагога выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы.

1. Умения "переводить" содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершённую

педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие через создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); через активизацию личности студента, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; через организацию и развитие совместной деятельности; обеспечение связи средне - специального учебного заведения со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения педагога учитывать и оценивать результаты педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Более высокой ступенью профессионализма является педагогическое мастерство, которое чаще всего определяют как комплекс специальных умений и навыков, позволяющих преподавателю эффективно управлять учебно-воспитательной деятельностью студентов. Утверждая, что педагогическое мастерство связано, прежде всего, со сферой деятельности преподавателя, Е.И.Рогов критически относится к стремлению расширить данное понятие и сместить его в сферу личности. Между тем, педагог включен в профессионально-педагогическую деятельность целостно, всей своей личностью, уровень сформированности профессиональных умений и навыков зависит от его позиции, направленности его личности, системы ценностей, определяющих избираемые им цели и задачи, способы педагогической деятельности, потребность в них и стремление к овладению ими, к их совершенствованию. Поэтому более точной и полной является точка зрения, рассматривающая педагогическое мастерство как сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, как комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации профессионально-педагогической деятельности. Состав данных свойств, предлагаемый разными авторами, достаточно многообразен и обширен, но все они могут быть объединены в несколько групп (рис. 1).



Рисунок 1 - Слагаемые педагогического мастерства

Ведущее место в сложном синтезе свойств, определяющих педагогическое мастерство преподавателя, принадлежит личностному компоненту как единству его мотивационно-ценностной составляющей (профессионально-педагогической направленности) и индивидуально-психологических особенностей (общих и профессионально-педагогических способностей).

Организаторские способности обеспечивают эффективную организацию учебной и внеаудиторной деятельности студентов, управление их взаимодействием в педагогическом процессе. Данные способности тесно связаны со всеми другими способностями, прежде всего - с коммуникативными, и проявляются в следующих способностях педагога:

- организаторское чутье, способность учитывать психологические особенности студента, группы при построении педагогического взаимодействия, видеть организаторские возможности других людей;

- способность вести за собой, создавать мотивацию к деятельности, увлекать ее перспективами;

- способность «заражать» и заряжать других своей энергией, которая во многом зависит от эмоционального потенциала преподавателя, его увлеченности своей деятельностью;

- склонность, готовность к организаторской деятельности, зависящая от внутренней активности личности педагога. В общем случае в основе активности личности лежат ее нейродинамические и психофизиологические особенности (свойства темперамента), а также приобретенные в процессе личностного развития качества (инициативность, самостоятельность, уверенность в себе). Педагогам, склонным к исполнительской деятельности,

необходимо развивать в себе данные качества и свойства.

Все общие и педагогические способности взаимосвязаны в личности преподавателя и образуют единую совокупность способностей, вот почему развитие каждой из них зависит от развития всех других.

Специфика педагогической деятельности требует от преподавателя владения системой общекультурных, специальных, психолого-педагогических знаний. Педагог профессионального обучения имеет дело с той возрастной группой обучающихся, которая обладает достаточно разнообразными не только профессиональными, но и общими интересами. Эффективное педагогическое взаимодействие, установление межличностных отношений со студентами возможно только при наличии и постоянном развитии у преподавателя широкого кругозора, общей эрудиции, познаний в различных областях социальной, культурной, научной, технической информации, на основе которой и формируется творческая, духовно богатая личность, привлекающая, магнетически притягивающая к себе молодежь. Вместе с тем, педагогическое мастерство преподавателя определяется его компетенцией в сфере знаний, необходимых для подготовки специалистов-профессионалов.

Требования к профессиональным знаниям преподавателя определяются Государственным стандартом высшего профессионального образования по специальности «педагог профессионального обучения», согласно которому он должен иметь представление: о системе подготовки кадров для производства; о методологических основах теоретического и производственного обучения специалистов по профессиям данного производства; о теоретических основах, структуре и организации различных видов производств; о его современном состоянии, тенденциях и перспективах развития; о системах и средствах управления оборудованием; о законодательстве и финансовой базе предпринимательской деятельности; об основных принципах творческой деятельности. Кроме того, преподаватель спецдисциплин должен знать: закономерности производственных процессов; номенклатуру и принципы работы оборудования; устройство, правила настройки и эксплуатации оборудования; технологию производства, принципы и элементы системы управления качеством продукции, глубоко разбираться в теоретических основах преподаваемой им дисциплины.

Система психолого-педагогических знаний, необходимых преподавателю, включает в себя несколько блоков. Это, прежде всего, знание особенностей педагогической деятельности, ее структуры, требований, которые она предъявляет к личности педагога. Преподаватель должен владеть системой концептуальных знаний, помогающих ему осознанно строить педагогический процесс: о сущности образования как социального явления, о месте и роли профессионального образования в системе непрерывного образования, о его многоуровневой структуре, о функциях профессионального образования, основных тенденциях его развития, о современных подходах к профессиональной подготовке специалистов и т.д.

Кроме того, преподавателю необходимо знание следующих психолого-педагогических основ обучения:

- сущность процесса обучения, его закономерности и принципы;
- особенности и структура учебной деятельности студентов, способы ее организации;
- психологические основы процесса усвоения;
- способы проектирования учебного процесса и отбора содержания профессионального обучения, адекватных моделей, форм,
  - методов и средств обучения, современных технологий профессионального образования;
- сущность, виды и способы организации самостоятельной работы студентов, контроля и учета результатов обучения;
- способы диагностики и анализа результатов своей педагогической деятельности.

Наконец, преподаватель должен иметь представление о психолого-педагогических основах общения, знать теоретические основы процесса воспитания и способы организации воспитательного процесса в среднем специальном учебном заведении.

Особенностью профессиональных знаний преподавателя является их комплексный характер: уровень педагогического мастерства во многом зависит от способности синтезировать знания из различных областей науки и практики и превращать их в личностное достояние, делать инструментом своей профессиональной деятельности и самосовершенствования.

Действенность профессиональных знаний, перевод их в практическую деятельность преподавателя во многом зависит от степени овладения им педагогическими технологиями и техникой, формирующимися на основе данных знаний.

# **Кутузов В.И., Кулантаева И.А., Тарасова Т.Н. К вопросу формирования информационно-технологического компонента юридического образования как основы повышения его качества**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Информатизация правовой сферы имеет свои специфические особенности, нацеленные, в первую очередь, на повышение правовой культуры населения, путем организации доступа к правовой информации. Практическая реализация этих проблем предполагает формирование информационно-технологического компонента профессионального образования будущих юристов – новых подходов, основанных на принципах фундаментализации, интеграции, дифференциации.

Научные исследования кафедры информационного права базируются на осознании объективного процесса формирования в России новой правовой системы и системы социально-политического и экономического управления, направленных на реализацию ряда принципов, определяющих конкретные формы и уровни организации и развития системы юридического образования.

Во-первых, сохранение достижений классического российского юридического образования и применение новых образовательных форм и технологий [1]. Содержание профессионального юридического образования формируется не только в традиционном учебном процессе. Постоянными составляющими обучения должны стать учебно-профессиональные тренинги, работа по освоению различных профессиональных видов деятельности, включение в реальную юридическую практику [2].

Информатизация юридического образования позволит обеспечить в обществе массовую компьютерную грамотность и формирование новой информационной культуры мышления, что в свою очередь приведет к повышению информационно-правовой культуры [3,4].

Во-вторых, усовершенствование механизма организации образовательной деятельности юридического профиля на основе непрерывного использования информационных технологий в течение всего периода обучения (включая междисциплинарные связи). Конечной целью является создание интегрированной информационно-профессиональной образовательной среды, которая обеспечит информатизацию системы юридического образования и науки, а также их выход на современный уровень.

В задачи выполняемых работ входила разработка и апробация модели формирования информационно-математической компетентности будущих юристов в процессе их подготовки в вузе [5-11].

В-третьих, обеспечение интеграции российского права в правовую систему объединенной Европы. Определенная работа по обеспечению интеграции юридического образования в международное информационное и коммуникационное пространство также проводится кафедрой [12-14].

В-четвертых, - повышение эффективности юридического образования

достигается укреплением его связи с наукой и практикой [15].

Общую цель психолого-педагогической системы в области юридического образования можно сформулировать как подготовку для общества квалифицированного специалиста, гражданина и личности. Основными способами достижения этой цели является использование средств педагогической коммуникации.

По своему содержанию педагогическая деятельность не сводится только к преподаванию конкретного предмета, а включает в себя реализацию ряда важных функций: дидактической, воспитательной, функции ученого в области преподаваемой им дисциплины, функции организатора занятий и самостоятельной работы студентов. Именно с этих позиций и организуется учебный процесс кафедрой Информационного права. Целесообразным представляется использование данного опыта на других кафедрах факультета, поскольку он направлен на повышение качества образования. Кроме того, следует отметить еще один подход к повышению качества образования, который основывается на развитии межкафедральных и междисциплинарных связей, что позволит устранить дублирование в преподавании учебных дисциплин.

Студенты в процессе обучения должны усвоить как единое целое комплекс различных по характеру и содержанию знаний, умений и навыков, необходимых юристу для исполнения своих будущих функциональных обязанностей. Однако в силу постепенности учебного процесса эти знания приобретаются по частям и в разное время. Снять это противоречие, помочь студенту синтезировать полученные знания, умения и навыки, чтобы они были не простой суммой знаний, а представляли собой новое качественное состояние, - значит решить проблему подготовки специалиста, умеющего творчески работать. Юрист, обладающий такой подготовкой, будет способен работать во всех сферах жизни общества, будет конкурентноспособен на рынке труда.

Проблему улучшения подготовки студентов по конкретной дисциплине необходимо решать не путем увеличения аудиторных часов для ее изучения, так как это приведет к перегрузке студентов, а искать резерв в научно обоснованном учете междисциплинарных связей, устранении ненужного дублирования. Проектировать образовательный процесс надо не в отрыве от содержания обучения в целом, а с учетом подготовки по другим предметам.

Прежде всего, необходимо пересмотреть перечень дисциплин, особенно общеобразовательного цикла, сведя их к минимуму.

Профессиональная деятельность юриста предполагает формулировку цели, разработку вариантов ее достижения, количественную оценку последствий каждого варианта и выбор наилучшего из них, а также применении наиболее распространенных социологических методов, которые используются в научном познании права и обучении праву, а именно: опрос, экспертные оценки, наблюдение, эксперимент, документальный анализ, множественные сравнения, парные сравнения, ранжирование, балльная оценка и др.

Информационная составляющая юридического образования базируется на

осознании информации как стратегического ресурса, который, в отличие от других ресурсов, не подчиняется закону сохранения материи и энергии, а постоянно растет.

Применение информационных технологий в образовании заключается в разработке и использовании учебного программного обеспечения, которое должно наряду с компьютерными программами аккумулировать в себе дидактический и методический опыт преподавателя-предметника, а также удовлетворять требованиям образовательного стандарта.

**В этой связи, большую ценность представляют работы, составляющие теоретическую основу разработанной диссертационной темы - «Педагогические условия формирования информационной компетентности студентов-юристов»[10]. Основопологающим моментом этого исследования является План непрерывной информационно-математической подготовки студентов – юристов, по которому и производится обучение студентов.**

Информационная подготовка в качестве своего базового компонента, содержит математическую, которая является принципиально новой составляющей юридического образования. Роль и значения математики, как учебной дисциплины для юристов, является в настоящее время актуальным исследовательским направлением, которое обуславливается необходимостью преподавания цикла дисциплин, обеспечивающих информационную и математическую подготовку, как способ оптимизации этих процессов, направленную на формирование юридического мировоззрения правоведов. Это позволило сформулировать следующую тему научного исследования: «Междисциплинарный комплекс как средство совершенствования математической подготовки юристов в университете» и успешно провести исследования [7].

Именно эти исследования и являются основополагающими в организации работы научно-педагогического коллектива кафедры «Информационное право» по модернизации юридического образования, что позволяет определить принципиальные подходы к развитию и созданию условий для реализации интеллектуальных, организационных, материальных и других ресурсов сферы юридического образования в интересах повышения качества и эффективности подготовки юридических кадров.

За семь лет сотрудниками кафедры опубликовано свыше 200-т научных и научно-методических работ (в т.ч. 7 монографий и два учебных пособия с грифом УМО Минобрнауки РФ). Приняли участие в конференциях в Москве, Санкт-Петербурге, Пензе, Актюбинске, Челябинске, Екатеринбурге, Самаре, Брянске, Минске, Хурдаге (Египет), Саарбрюккене (Германия) и Оренбурге.

Таким образом, с учетом вышеизложенного, университет обратился еще в Минобрнауки РФ с предложением о создании экспериментальной площадки (или пилотного проекта) по разработке и реализации первоочередных мероприятий по проблемам совершенствования системы юридического образования (направление «Информатизация юридического образования») на базе кафедры «Информационное право». Но, к величайшему сожалению,



соответствующего решения до сих пор не принято.

Кроме того, в ряде ведущих юридических вузов проводятся не менее значимые работы по информатизации юридического образования, но им также не придается статус приоритетных. Российская академия юридических наук, на которую возложены функции координатора научных исследований по Межведомственной программе, предложила Минобрнауки РФ поддержать усилия ряда вузов, в том числе и Оренбургского государственного университета по развитию приоритетного направления юридического образования. Отрадно отметить, что все-таки УМО юридических ВУЗов Минобрнауки РФ создано УМС «Информатика и математика. Правовая информатика.» (в члены секции введен автор данной статьи).

По нашему мнению, данной секции следует рассмотреть и поддержать предложения ОГУ по проекту «Создание электронного учебно-методического комплекса непрерывной информационно-математической подготовки студентов – юристов», техническое задание на который представлено в Министерство.

Целью выполнения работ по данному проекту является создание интегрированной информационно-профессиональной образовательной среды, которая обеспечит информатизацию системы юридического образования и науки и выход на современный уровень.

#### **Список использованных источников:**

1. Кутузов В.И. К вопросу о необходимости выделения и развитии одного из приоритетных направлений совершенствования юридического образования // Информационное право.- 2005.- № 2.

2. Кутузов В.И. и др. Правовая клиника как элемент повышения качества высшего юридического образования // Матер. Всерос. НПК «Качество профессионального образования».-Оренбург.- 2003.

3. Давыдова Н.Ю., Кутузов В.И. и др. К вопросу о формировании информационно-правовой культуры населения // Матер. НПК «Правовая система России: актуальные проблемы совершенствования».-Самара.- 2003.

4. Чакак Л.А., Кутузов В.И. Центры правовой информации – необходимый элемент современного общества // Матер. Регион. НПК (с межд. участием). «Современные ИТ в науке, образовании и практике».- Оренбург: ОГУ.- 2004.

5. Тарасова Т.Н., Кутузов В.И. Правовое обеспечение углубленной информационно-математической подготовки юристов в условиях вуза // Юридическое образование и наука.- Москва.- 2002.- № 2.

6. Кутузов В.И. и др. О некоторых особенностях информационно-математической подготовки юристов в университете // Матер. Межрегион. НПК «Новые университеты: роль информационных технологий в становлении гуманитарного образования».- Челябинск: ЮУрГУ.-2003.

7. Тарасова Т.Н. Междисциплинарный комплекс как средство совершенствования математической подготовки юристов в университете / Автореф. на соиск. уч. степени канд. педагог. наук.- Оренбург.- 2004.

8. Тарасова Т.Н., Кутузов В.И. Теоретические основы совершенствования

математической подготовки юристов в университете//Педагогика:семья-школа-общество: Монография. - Книга 1. – Воронежский госпедуниверситет, 2004.

9.Тарасова Т.Н., Кутузов В.И. Совершенствование математической подготовки юристов в университете на основе междисциплинарного комплекса / Монография.- Москва. - Изд-во Юрист.- 2006.

10.Кулантаева И.А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов /Автореф. на соиск. уч. степени канд. педагог. наук.- Оренбург.- 2004.

11. Кутузов В.И., Кулантаева И.А. Формирование информационной компетенции студентов-юристов / Монография.- Москва. - Изд-во Юрист, 2006.

12.Хербергер М., Кутузов В.О возможности создания интегрированной научно-образовательной структуры «Русско-немецкий форум по праву и информатике» // Матер. Всерос. Форума «ИННОВАЦИИ-2002».- Оренбург.- 2002.

13. Кутузов В.И. и др. О некоторых особенностях совершенствования юридического образования на основе российских и международных программ // Сб. науч. тр. «Проблемы современных правоотношений».- Оренбург.-2003.

14. Кутузов В., Хербергер М. Отчет по гранту РГНФ (проект № 05-03-382 г/У) // Вестник РГНФ.- М.: 2005.

15. Кутузов В.И. Организация научной работы непрофилирующей кафедры юридического факультета университета // Матер. НПК «Роль университетской науки в региональном сообществе».- Москва -Оренбург.- 2003.

# **Кутузов В.И., Шагатдинова Э.М. Пути создания эффективных направлений подготовки специалистов по расследованию преступлений в сфере высоких технологий**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Необходимость подготовки специалистов в сфере расследования преступлений в сфере высоких технологий является одной из важнейших проблем современного юридического образования. Одновременно, следует иметь в виду, что специалисты в области защиты информации постоянно пополняют ряды хакеров и очень часто привлекаются для работы криминальными структурами, а сфера расследования таких преступлений испытывает кадровый голод.

С целью решения этой проблемы в 2000 году в российских вузах появилась специальность «Прикладная информатика (в юриспруденции)». С ее возникновением начинает формироваться новая профессия - информатик с квалификацией юриспруденция. Но данная специальность имеет одну не совсем положительную особенность – при обучении студентов юридическая составляющая, как правило, накладывается на базовую (информационную). По нашему мнению, уникальность этой специальности должна определяться другой расстановкой приоритетов, то есть подготовка специалистов должна осуществляться исключительно на основе юридического образования. Робкие попытки в этом направлении нами уже осуществлялись [1].

Попробуем обосновать это мнение. При существующей практике проведения любых следственных действий, связанных с расследованием таких преступлений требуется привлечение специалиста (эксперта) в области информационных технологий. В качестве экспертов зачастую привлекаются лица, которые имеют диплом, свидетельствующий лишь о наличии соответствующего образования (но не определенных знаний, которые требуются при проведении экспертизы), что не способствует качеству расследования и вынесению, в дальнейшем, справедливого приговора.

Как выйти из этого положения? Мы видим только один путь – подготовка соответствующих специалистов в области юриспруденции.

Основной акцент при подготовке таких специалистов должен быть сделан на расследование и судебное рассмотрение правонарушений в сфере компьютерных и сетевых технологий. Расследование преступлений в сфере высоких технологий существенно отличается от расследования других «традиционных» преступлений. По данным уголовным делам чаще всего допускаются ошибки, что, зачастую объясняется отсутствием надлежащего уровня теоретической и практической подготовки оперативных работников и следователей. Изучение уголовных дел этой категории дает основание полагать, что одной из существенных причин низкого качества следствия является отсутствие систематизированных и отработанных методик расследования

компьютерных преступлений, а также ошибки, которые совершаются при проведении следственных действий в отношении компьютерной информации либо самих компьютеров.

Таким образом, в первую очередь, специалист должен быть следователем, который в необходимых (достаточно сложных) случаях может правильно подобрать эксперта (более узкого специалиста в информационной сфере), грамотно поставить задачи, на которые эксперт должен дать ответы, оценить экспертное заключение, положенное в основу обвинительного заключения. А в более простых случаях обойтись собственными силами без привлечения экспертов.

Кроме того, следует иметь в виду, что в правоохранительных органах внедряют и широко используют различные виды автоматизированных информационных систем: например, информационные и коммуникационные системы в оперативной деятельности, информационные системы в судебной экспертизе, информационные системы распознавания образов (в юридической деятельности), правовые информационные системы по видам юридической деятельности, информационные системы в обычном и арбитражном судопроизводстве.

Чтобы подчеркнуть приоритеты подготовки специалистов следует отойти от обобщенного названия специальности «Прикладная информатика (по областям применения)», а конкретизировать его «Прикладная информатика в юриспруденции».

Или просматривается еще один путь – путь введения информационно-правовой специализации в рамках направления подготовки «Юриспруденция». В этом случае будет востребован опыт нашей кафедры (о чем будет сказано ниже) и Уральской государственной юридической академии.

Формирование учебно-методической базы подготовки таких специалистов передать в ведение УМО по юридическому образованию Минобрнауки РФ, поскольку теперь в составе УМО выделена предметно-методическая секция «Математика и информатика, правовая информатика» и один из авторов данной статьи введен в ее состав.

Все вышеизложенное должно способствовать решению проблемы обеспечения правоохранительной сферы высококвалифицированными специалистами в области расследования компьютерных преступлений.

Можно надеяться, что наши предложения будут учтены по разработке государственных образовательных стандартов следующего поколения.

Данные предложения могут показаться достаточно смелыми, но они основаны на определенном опыте автора в сфере модернизации юридического образования [2,3]. В качестве примера можно привести создание в 1999 году в кафедры «Информационное право», которая является (по мнению гл. редактора журнала «Информационное право» д.ю.н., профессора Лопатина В.Н.) старейшей в России по данному направлению, тем более попытка выделения и утверждения новой отрасли права, хоть на малом, но официальном уровне заслуживает внимания. Ведь предложение по созданию такой кафедры для того времени являлось практически революционным. Но сейчас уже свыше 15-ти

российских вузов имеют аналогичные кафедры, а в 85-ти вузах читается дисциплина «Информационное право».

Создание кафедры данного направления, потребовало пересмотреть направление научной работы. Было сформировано направление научных исследований на стыке педагогики, информатики и юриспруденции, что позволило выделить одно из приоритетных направлений модернизации юридического образования – информатизация юридического образования [4].

Выделение из традиционного образовательного процесса информационной составляющей и ее исследование позволило разработать и внедрить в учебный процесс юридического факультета «План непрерывной информационно-математической подготовки студентов-юристов».

Данные исследования были завершены защитой двух кандидатских диссертаций по педагогике и выходом 2-х монографий [5-8].

Наши исследования получили поддержку юридической научной общественности (со стороны Российской академии юридических наук, журнала «Юридическое образование и наука») [9-12], а также нашли признание за рубежом [13-14].

Таким образом, решение данной проблемы необходимо перевести в плоскость Форсайт-проекта, базирующегося на драйвере науки и образования, формирующим потенциал его конкурентоспособности – новые технологии обучения и фундаментальные научные исследования и мы очень надеемся, что руководство нашего университета прислушается к нашему мнению, там более, что аналогичный доклад на эту тему был сделан на Международной конференции в мае 2007 года «Проблемы профилактики и противодействия компьютерным преступлениям» в Южно-Уральском государственном университете и получил поддержку.

#### **Список использованных источников:**

- Кутузов В.И., Грудев А.С. О необходимости обучения студентов по специальности «Прикладная информатика в юриспруденции» // Материалы Региональной НПК «Современные ИТ в науке, образовании и практике».- Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2002.
- Кутузов В.И. К вопросу о необходимости развития одного из приоритетных направлений совершенствования юридического образования // Информационное право.- № 2 – 2005;
- Обращение главного редактора // Информационное право.- № 2 – 2005.
- Кутузов В.И. и др. Особенности формирования научного направления кафедры информационного права // «Проблемы правовой информатизации»: Научно – практический журнал.- Национальный центр Правовой информации республики Беларусь.-2003.- Вып. 6.

- Кулантаева И.А. Педагогические условия формирования информационной компетентности студентов юристов // Дис... канд. педаг. наук.- Оренбург.- 2004.
- Тарасова Т.Н. Междисциплинарный комплекс как средство совершенствования математической подготовки юристов в университете.- Дисс...канд. педаг. наук.- Оренбург.- 2004.
- Тарасова Т.Н., Кутузов В.И. Совершенствование математической подготовки юристов в университете на основе междисциплинарного комплекса / Монография.-Москва: ИГ Юрист.- 2006.
- Кулантаева И.А., Кутузов В.И. Формирование информационной компетентности студентов-юристов / Монография. – Москва: ИГ Юрист.- 2006.
- Кутузов В.И. Некоторые аспекты совершенствования высшего юридического образования // «Юридическое образование и наука».- Москва.- 2001.- №1.
- Кутузов В.И., Гриб В.В. О необходимости информатизации юридического образования // РАЮН.- Научные труды, (Т.1)- М.: Юрист, 2001.
- Тарасова Т.Н., Кутузов В.И. Правовое обеспечение углубленной информационно-математической подготовки юристов в условиях вуза // «Юридическое образование и наука». – Москва.– 2002.- № 1.
- Кутузов В.И., Попов А.А. Правовые аспекты доступа к экологической информации / Монография. – Брянск: Издательство ГУП «КГП».- 2004.
- Хербергер М., Кутузов В.И. О некоторых аспектах международного сотрудничества в сфере правовой информатики // «Человек и общество» Материалы международной НПК.- Оренбург; ИПК ОГУ, 2001.
- Кутузов В.И. Информационные аспекты развития и совершенствования юридического образования // Сайт международного Интернет-проекта Института правовой информатики университета земли Саар (Германия), 2003

# **Кутузов В.И., Шагатдинова Э.М., Чиркова М.А. Электронный учебно-методический комплекс как средство формирования информационной компетентности студентов в системе дистанционного образования**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Новые информационные технологии открыли доступ к получению знаний, обеспечив выход в мировое информационное пространство. Интернет – особая информационно-образовательная среда. Компьютерные телекоммуникации, на основе которых эта среда создана, обладают чрезвычайно широкими дидактическими свойствами. В связи с этим приобретает особую актуальность создание таких электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые позволили бы в полной мере обеспечить возможность самостоятельной работы с источниками информации. Это относится как к проблеме интеграции новых информационных технологий в образовательный процесс, выполняемый дистанционно. Иными словами, нужны различного рода учебные пособия, адекватные современным требованиям к образовательному процессу.

Общество поставлено перед проблемой создания единого образовательного пространства, в котором каждый студент имел бы возможность прохождения тех или иных образовательных курсов в соответствии с имеющимися условиями жизни и обучения, а также с индивидуальными возрастными и психологическими особенностями.

Новые информационные технологии являются предпосылкой создания такого образовательного пространства, одно из главных мест в котором отведено дистанционному обучению.

Под дистанционным образованием понимается способ обучения вне непосредственной коммуникации между преподавателем и студентом, в процессе реализации учебно-образовательной деятельности.

Обеспечение качества дистанционного образования и конкурентоспособности образовательного учреждения определяется высоким уровнем развития информационно-образовательных ресурсов. Это обстоятельство диктует уровень требований к специально подготовленным электронным учебно-методическим материалам для дистанционного обучения и к функциональному наполнению деятельности преподавателей. Вопросы функционального наполнения деятельности преподавательского состава и формирования требований к ним определяются применяемыми моделями организации учебного процесса и видами используемых дистанционных образовательных технологий, поэтому они являются исключительной прерогативой образовательного учреждения. Требования к функциональности и составу ЭУМК для дистанционного образования могут быть отнесены к сфере регулирования государственных органов управления образованием

федерального уровня. Например, в руководящем документе Минобразования РФ [1] описывается состав учебно-методических комплексов в соответствии, приводится система классификации электронных образовательных изданий, входящих в состав учебно-методических комплексов.

Основными информационно-образовательными ресурсами в профессиональном дистанционном обучении не зависимо от вида применяемой дистанционной образовательной технологии являются ЭУМК, обеспечивающие эффективную работу обучающихся по всем видам учебной деятельности при освоении основных и дополнительных профессиональных образовательных программ различного уровня.

Концепция о ведущей роли учебно-методических комплексов в обеспечении качества дистанционного образования; содержание функций учебного процесса, реализуемых с помощью этих комплексов, а также типовое содержание УМК конкретных дисциплин были сформулированы в ряде проведенных исследований и публикаций [2,3]:

Более того, необходимость разработки ЭУМК при дистанционном обучении, мотивировано тем, что в информационном обществе возникает устойчивая тенденция изменения организации учебной деятельности студентов (сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций и возрастание доли самостоятельной работы студента, что в педагогической практике проявляется в: переносе центра тяжести в обучении с преподавания на учение, т. е. систематическую, управляемую преподавателем самостоятельную деятельность студента, но не самообразование, осуществляемое индивидом по собственному произволу; акценте на управление самостоятельной работой студентов).

Таким образом, ЭУМК той или иной дисциплины в современных условиях вариативности, дифференцированности и стандартизации образования становится важным средством методического обеспечения учебного процесса в единстве целей, содержания, дидактических процессов и организационных форм. Электронный учебно-методический комплекс является эффективным пособием для изучения студентами учебных дисциплин, что обеспечивается модульным построением учебных курсов. В этом случае учебный модуль, выступающий как структурная единица ЭУМК, одновременно является:

1. целевой программой действий студента;
2. банком информации;
3. методическим руководством по достижению учебных целей;
4. формой самоконтроля знаний студента и их возможной коррекции.

Дидактические свойства электронных учебно-методических комплексов:

- Доступность информационно-содержательной части для любого пользователя сети.
- Возможность систематического редактирования содержательной части учебного пособия по мере необходимости.



- Пользование информацией дискретно по мере необходимости для пользователя.
- Возможность адаптации к индивидуальным особенностям пользователя (имеется в виду ряд эргономических характеристик).
- Возможность интеграции с любым курсом обучения по данному предмету.
- Возможность автономного использования в соответствии с запросом пользователя (целиком или модулями).
- Выполнение серии заданий и упражнений для самопроверки усвоения того или иного материала.
- Возможность свободного перемещения от уровня к уровню в зависимости от индивидуальных особенностей усвоения материала.

Функционально ЭУМК представляет модельное описание педагогической системы:

1. Выступает в качестве инструмента системно-методического обеспечения учебного процесса по взятой дисциплине, его предварительного проектирования.

2. Объединяет в единое целое различные дидактические средства обучения, подчиняя их целям обучения и воспитания.

3. Не только фиксирует, но и раскрывает требования к содержанию изучаемой дисциплины, к умениям и навыкам выпускников, содержащиеся в образовательном стандарте, и тем самым способствует его реализации.

4. Служит накоплению новых знаний, новаторских идей и разработок, стимулирует развитие творческого потенциала педагогов.

При этом ЭУМК в системе дистанционного образования должен обеспечивать:

- организацию самостоятельной работы обучающегося, включая обучение и контроль знаний обучающегося (самоконтроля и аттестации), тренинг путем предоставления обучающемуся необходимых (основных) учебных материалов по программе, специально разработанных (методически и дидактически проработанных) для реализации процесса дистанционного обучения;

- методическое сопровождение дистанционного обучения по образовательной программе;

- дополнительную информационную поддержку дистанционного обучения по образовательной программе (дополнительные учебные и информационно-справочные материалы) [4].

Благодаря наличию ЭУМК, рассчитанных на разный уровень подготовки студентов, последние получают возможность непрерывного образования по разным областям знаний.

Таким образом, электронные учебно-методические комплексы представляют собой учебные пособия нового типа, выполняющие требования к организации образовательного процесса, а именно:

- доступность изложения материала на определенном уровне;
- взаимосвязь разных уровней пособия;
- обеспечение индивидуализации обучения;
- периодическое обновление материала;
- учет эргономических требований к организации материала, связанных со спецификой электронного средства обучения;
- полноту, глубину и научность изложения.

В этой связи возникает необходимость экспертной оценки предлагаемых в Интернете «учебных» пособий с точки зрения возможности их использования в процессе обучения.

Также существует проблема, связанная с опасностью «избыточного» объема информации, бесконечного дублирования массивов данных, содержащихся в сети Интернет, во вновь создаваемом сетевом ресурсе. Исходя из этого, вырисовываются два основных требования к созданию электронных комплексов, имеющих учебно-методические функции: систематичность (выбор логической основы для структурирования информационного материала) и новизна (создание и представление оригинальных ресурсов, обеспечивающих «приращение» информации по изучаемому предмету).

С учетом перечисленных требований, на кафедре «Информационное право» авторами данной статьи разрабатывается ЭУМК по дисциплине «Электронное делопроизводство», который также учитывает некоторые рекомендации, полученные в результате анализа немецкой системы образования в рамках совместной деятельности [5].

#### **Список использованных источников:**

1. Временные требования, предъявляемые к образовательным учреждениям среднего, высшего и дополнительного профессионального образования при проведении лицензионной экспертизы и проверки их готовности к реализации образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционных образовательных технологий.- Москва: Минобразования РФ.- 2004.
2. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М.И. Беляев и др. - Томск: ТГУ.- 2002.
3. Бочков В.Е., Нежурина М.И. Об организации подготовки проекта лицензионных требований к условиям осуществления образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий // Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук: Межвуз. сб. научн. и научно-метод. тр. - Вып. 2. – М.: МГИУ, 2003.
4. Кутузов В.И., Чиркова М.А. Электронный УМК как средства развития самостоятельной работы студентов в системе дистанционного образования // Матер. Всероссийской НПК (с международным участием) «Современные ИТ в науке, образовании и практике».- Оренбург: ГОУ ОГУ.-2005.
5. Кутузов В., Хербергер М. и др. Постоянно действующее учебно-

научное мероприятие «Русско-немецкий форум по праву и информатике» // Отчет по проекту №05-03-81382 г/У гранта РГНФ. Вестник РГНФ.- 2005.

# **Леванович И.В. Обучение как фактор развития личности студента в образовательном процессе**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В современном обществе формируется потребность в новом типе личности, качествами которой являются практичность, инициативность, способность ориентироваться в рыночных условиях, динамичность, постоянное стремление к развитию, интеллектуальная развитость, умение общаться и налаживать контакты с людьми.

В настоящее время существуют высокие стандарты технологии успешного обучения. Обладая задатками успешности в разных видах деятельности, современный молодой человек не стремится к успеху, т. к. не видит пути достижения цели в тех областях знания, которые могли бы ему самореализоваться в профессиональном и жизненном плане.

Успех – как результат достижения, позволяет преподавателю моделировать такие педагогические ситуации, в которых студент получал бы удовлетворение от процесса обучения, активизируя субъектную позицию личности. Но источники здесь могут быть самыми разными, и задача высшей школы – стать средней для интеллектуального и духовного роста, жизненного и профессионального самоопределения.

Создавая ситуацию успешного обучения для студента, можно сформировать его профессиональные умения, которые позволят студенту достигать в будущем профессионального роста, которые являются одними из показателей жизненного успеха.

Для молодежи остро встает вопрос о занятии определенного положения в обществе, о путях самореализации, однако из-за отсутствия устойчивых жизненных ценностей молодому человеку трудно самому сформировать свои долговременные жизненные планы. В учреждении профессионального образования важное место, поэтому занимает комплекс вопросов, связанных с подготовкой учащейся молодежи к вступлению в социальные отношения, то есть с ее воспитанием.

В настоящее время создаются предпосылки к обновлению содержания обучения, которое необходимо сосредоточить на формировании гуманистических, социально значимых ценностей и образцов гражданского поведения. Особое значение предается ответственности образования за духовное и физическое развития современного поколения в целом и каждой личности в отдельности. В области научно-педагогических исследований необходимо активизировать разработку проблем обучения и развития личности, формирования гражданской позиции и нравственной ответственности студентов.

В обучении человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. Но здесь опускается главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным студентом, которого мы

обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых педагогом дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубокого понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, студент должным образом не осознает, а потому эффект всех этих дидактических усилий часто оказывается низким.

Проблема соотношения обучения и развития является не только методологически, но и практически значимой. От ее решения зависит определение содержания образования, выбор форм и методов обучения.

Под обучением следует понимать не процесс «передачи» готовых знаний от преподавателя к студенту, а широкое взаимодействие между обучающим и обучающимся, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимся научных знаний и способов деятельности. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью студента, в результате которой происходит освоение человеческого опыта.

Современная отечественная педагогика стоит на точке зрения диалектической взаимосвязи обучения и развития личности: вне обучения не может быть полноценного развития личности. Обучение стимулирует, ведет за собой развитие.

Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Это обуславливает особую важность деятельностного подхода как стратегии гуманизации технологии обучения и воспитания в университете. Он позволяет «обратить» педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности будущего специалиста.

Общение преподавателя со студентом является важным условием воспитания будущего профессионала. Однако оно не всегда является предметом рефлексии вузовского преподавателя, специально не проектируется, не обеспечивается его эффективность. Причиной тому - различные факторы. Во-первых, многие преподаватели вузов не имеют специального педагогического образования, а те из них, кто имеет, не всегда учитывают специфику воспитания и обучения данного возрастного контингента и «переносят» на студентов особенности воспитания и обучения школьников. Во-вторых, многие вузовские преподаватели видят свою задачу, прежде всего в обучении и игнорируют воспитание. В-третьих, некоторые преподаватели реализуют заведомо непродуктивные стратегии взаимодействия со студентами. И основная из них: «мы готовим специалиста». Такая установка не позволяет воспитать специалиста, востребованного современным обществом: сейчас нельзя раз и навсегда «подготовить» профессионала, необходимо сформировать у него желание и способность к «образованию через всю жизнь».

Саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса. Данная закономерность составляет основу индивидуально-творческого подхода.

Он позволяет студенту получить удовлетворение от самосознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Основное назначение данного подхода состоит в создании условий для самореализации личности, выявления (диагностики) и развития ее творческих возможностей.

В процесс целеполагания включается сложная система мотивов, выполняющая структурирующую функцию и оказывающая огромное влияние на результаты и творческий характер деятельности студентов. Именно комплекс мотивов побуждает студентов успешно учиться, от степени его выраженности зависит академическая успеваемость и другие показатели учебной работы. Если цель учебной деятельности и мотивы совпадают, то студенты учатся с увлечением и продуктивностью, если нет, то учебная деятельность протекает неравномерно, с неизбежным нервным напряжением и, как правило, без хороших результатов.

Наиболее полно разработанной, операционализированной и проявившей свою плодотворность в системе высшего образования следует признать схему построения и реализации педагогических целей, раскрытую в цикле работ, выполненных под руководством Н.Ф.Талызиной. Главным достоинством развиваемого ею подходом является преемственность целей разных уровней, обеспечивающая их синтез в целостную систему, и изначальная прямая связь целей с содержанием обучения. Это достигается за счет синтетического описания целей и содержания обучения на языке задач, которые должен уметь решать студент, прошедший курс обучения.

Теоретической основой этого подхода являются психологическая теория деятельности и метод планомерного формирования умственных действий и понятий. Еще классика марксизма, анализируя категорию деятельности, выделила ее важнейшее свойство – целеполагание, как сознательное представление субъектом цели и способов ее достижения. Знания понимаются именно как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Характеристики и свойства знания определяются характером и свойствами той деятельности, в ходе которой они сформировались и которую они могут ориентировать. Соответственно, и сами когнитивные образования должны описываться через деятельность, на языке предметной деятельности. А той структурной составляющей самой деятельности, которая образует замкнутый цикл функционирования знания, является задача (цель, заданная в определенных условиях). Решая задачу, человек обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний, умений, навыков, а решив новую задачу, он обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки.

Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести: экологические задачи, задачи

непрерывного послевузовского образования, задачи вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности.

Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений. Другой по важности слой задач связан с проблемами межнациональных отношений. Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости.

Третий уровень – собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа: исследовательские задачи (требуют умение планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знаний или сфере деятельности); практические задачи (направленные на получение конкретного результата); педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов строят модель деятельности специалиста. Но если готовить студентов, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель в значительной мере устареет. Возникает необходимость в очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера задач и построении прогностической модели деятельности специалиста. Это может потребовать специальных исследований с участием высококвалифицированных специалистов. Но только на основе прогностической модели можно смело преступать к разработке модели подготовки специалиста. Последняя в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных предметов.

Для решения задачи развития личности студентов важно, чтобы они не столько получали готовые знания, сколько открывали их заново. При этом задача преподавателя – проявить внимание студентов, и интерес к учебной теме, усилить на этой основе познавательную активность. Преподаватель для реализации поставленной задачи должен применять современные активные методы обучения, в том числе с применением технологий успешности. Кроме того, желательно, чтобы через посредство широкого применения самостоятельных работ преподаватель добился того, чтобы проблему ставили сами студенты. Важно и то, чтобы преподаватель сумел определить и реализовать оптимальную степень трудности проблемной ситуации.

Необходимо также информировать студентов в процессе обучения о профессионализме. Важно научить студентов осознавать роль познавательной активности в совершенствовании собственной личности. Поэтому задача преподавателя организовать учебно-познавательную деятельность студентов в процессе обучения, направленную как на внешний мир, так и на внутренний

мир личности. Одним из путей стимулирования познавательной активности в области учебных занятий является формирование активности самопознания, интереса к самому себе, стремления обогатить свой внутренний мир, заниматься самовоспитанием и самообразованием. Важно при этом, чтобы учебный процесс осознавался студентами как средство его развития.



# **Лукина Т.Н., Татарченко А.С. Педагогические подходы к проблеме формирования информационной компетентности будущих специалистов в образовательном пространстве педвуза**

**Педагогический институт ФАО ГОУ ВПО**

**«Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск**

Организация процесса обучения на базе современных информационных технологий, среди которых дифференцируются образовательные компьютерные сети, образовательные базы данных и знаний, библиотеки образовательных программ, учебных и учебно-методических материалов, программные комплексы обеспечения управления образованием, ресурсные центры коллективного пользования, - позволяет на более высоком уровне решать задачи профессионального совершенствования, интенсифицировать все виды учебно-образовательного процесса.

«Современная система высшего профессионального образования в России, - по мнению А.В. Коржуева и В.А. Попкова - существует и функционирует в условиях жесточайшего социального противоречия между возможной ролью отечественных вузов на путях общественно-экономического и научно-технического прогресса и реальными технологиями подготовки будущих специалистов, не владеющих всем богатством профессиональных идей, теорий и умений».

В эпоху нового прорыва информационных технологий, связанных с проникновением интеллектуальных видов труда во все сферы производственной жизни, особенности подготовки информационно компетентного специалиста находятся в поле исследовательских интересов В.П. Беспалько, А.А. Кузнецова, Е.И. Машбица, В.М. Монахова, А.И. Ракитова, А.Д. Урсула, М.А. Чошанова, А.И. Щербакова и др.

Достигнутая в ходе профессионального обучения будущего специалиста информационная компетентность обеспечивает позитивную реакцию общества на динамично меняющиеся потребности личности, создает необходимую основу для повышения социальной, территориальной и образовательной мобильности.

Специфика информационной компетентности будущего учителя информатики О.И. Кочуровой и В.Ф. Кочуровым обосновывается исходя из профессионально-педагогических умений, таких как:

- базовые компьютерные знания и умения;
- профессионально ориентированные компьютерные знания и умения.

В рамках модели Н.В. Кузьминой функции информационной компетентности выступают в виде гностического, проектировочного, конструктивного, коммуникативного и организаторского компонентов.

Развитие информационной компетентности будущего специалиста в

области информационных технологий, - обосновывают Л.М. Кустов, В.А. Штофф, - идет по классической спирали - от знания элементов информатики к всестороннему овладению средствами вычислительной техники и творческому осмыслению способов реализации профессиональных возможностей в системе педагогической деятельности. Обеспечение возможностей перехода в личностно-значимые, опирается на идею Л.П. Жуйковой:

1. желание новых знаний и умений (достижений) в области информационных технологий непосредственно будущим преподавателем информатики;
2. осознанное планирование и прогнозирование достижений;
3. использование усвоенных знаний и прошлого опыта как источника развития;
4. операциональная вооруженность личности;
5. степень информационной культуры.

Основываясь на возможности данного (диалектического) подхода можно выделить три основных уровня информационной компетентности: элементарный, функциональный и системный.

Переход с одного уровня информационной компетентности на другой включает дидактическое отрицание. Так, теоретические знания, преобладающие на уровне элементарной компетентности, переосмысливаются в процессе практической деятельности человека (дидактически отрицаются), возводя его на качественно более высокий уровень функциональной компетентности. При этом реализуются психологические механизмы экстерииоризации (переноса во внешнюю среду) знаний и умений предыдущего уровня в практическую деятельность по использованию вычислительной техники.

В дальнейшем синтез практических познаний приводит к интериоризации вновь приобретенных способов деятельности и преобразованию их в качественно более совершенные структуры сознания, формируя при этом новый стиль мышления – «информационно ориентированное» мышление как важнейшее новообразование в личности обучаемого на уровне системной компетентности. Основным проявлением этого уровня можно считать способность свободно, уместно и адекватно использовать компьютерные технологии в своей профессиональной деятельности.

Так, информационная компетентность определяется В.Д. Щадриковым как «сложное индивидуально-психологическое состояние, достигаемое в результате интеграции теоретических знаний и практических умений специалиста работать с информацией различных видов, используя новые информационные и коммуникационные технологии». Информационный компонент в профессиональной деятельности учителя по решению любой педагогической задачи представляет собой совокупность установок, ценностей, знаний, умений, руководствуясь которыми он определяет цели своей работы, осуществляет диагностику уровня и состояния проектируемого объекта; отбирает содержание и педагогические технологии, адекватные планируемому результату; оценивает качество результата – конечную подготовку будущего специалиста.

Информационная компетентность оказывает существенное влияние на мотивационную сферу, так как именно «мотивация организует целостное поведение, повышает активность личности, влияет на формирование цели и выбор путей ее достижения, оказывает существенное влияние на результаты учебной деятельности в целом». В условиях самостоятельной деятельности потребность в новой информации в условиях самостоятельной деятельности, включающей освоение новых компьютерных технологий, на сегодняшний день уже не всегда требует от пользователя определения последовательности шагов, ранее бывших необходимыми для достижения результата. В связи с этим М.И. Мищенко говорит о новом аспекте информационной компетентности, заключающемся в умении анализировать содержание задачи, выбирать оптимальные средства ее решения, определять формы представления данных (знаний) и интерпретировать полученные результаты.

Анализируя методологические аспекты проблемы, исследователь обратил внимание на соотношение понятий «информационная компетентность» и «информационное поведение», понимая под последним совокупность усилий, предпринимаемых конкретной личностью или группой для получения, переработки и усвоения имеющейся информации, создания и передачи нового знания профессиональному сообществу.

Исследования опыта практической работы в педагогических вузах России (Л.Д. Васильева, Н.Г. Витковская, А.В. Вишнякова, О.Б. Зайцева, С.В. Зильберман, Н.В. Кисель, А.Н. Костиков, И.А. Кулантаева, Е.В. Назначило, А.М. Орбитский и др.) позволили выделить систему дидактических принципов педагогического обеспечения информационной компетентности учителей информатики:

- единства учебно-дидактической и научно-исследовательской деятельности, полагающий, что обеспечение образовательного процесса информационными ресурсами должно вестись с учетом развития дидактических и исследовательских умений и мотивов студентов в профессиональной подготовке учителей информатики;

- системности;
- рефлексии;
- моделирования научных исследований в дидактической подготовке будущих педагогов.

В диссертационном исследовании Н.В. Сычковой технология персонализированного обучения будущих учителей в условиях педагогического университета выстраивалась на принципах:

- локализации содержания;
- фундаментализации методов обучения;
- полисубъектности в организации обучения.

Достижение информационной компетентности студентами (В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин) представляют с точки зрения системного подхода, ведущие идеи которого в педагогическом аспекте рассмотрены в работах В.С. Ильина, Г.Н. Серикова. Опираясь на их теоретические выводы, в диссертациях процесс достижения информационной

компетентности рассматривается как педагогическая система – специально организованное взаимодействие преподавателей и студентов по поводу содержания названного процесса с использованием необходимых средств, в целях формирования информационной компетентности и удовлетворения потребности и интересов личности в информационно-образовательном пространстве. Так, Г.Н. Сериков, анализируя сущность информационной компетентности, выделяет ряд иных принципов педагогической направленности: полифункциональности, интегративности, мобильности, технологичности.

В.А. Извозчиков в качестве показателей информационной компетентности современного специалиста образования в области информационных и коммуникационных технологий выделяет:

- осознание включенности системы образования в глобальные информационные процессы;

- готовность к освоению эффективного доступа в практически неограниченному объему информации и аналитической обработке этой информации;

- стремление к формированию и развитию личных творческих качеств, дающих возможность генерации педагогических идей в современной информационной среде с целью получения инновационных педагогических результатов, а также создание собственной инфосреды;

- наличие высокого уровня коммуникативной культуры (в том числе коммуникации посредством информационных средств), теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия, осуществляемого в режиме диалога;

- готовность к совместному со всеми субъектами информационного взаимодействия освоению научного и социального опыта, совместной рефлексии и саморефлексии;

- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, представления, передачи и интеграции информации (в том числе в рамках выбранной предметной области);

- готовность к использованию современных интерактивных телекоммуникационных технологий как важного аспекта профессионального роста в условиях непрерывного образования и постоянно меняющемся информационном обществе (телеконференции, дистанционное обучение);

- способность к моделированию и конструированию информационно-образовательной среды и прогнозированию результатов собственной профессиональной деятельности.

Анализ работ, посвященных проблеме формирования информационных знаний, показывает, что в основном рассматривались либо информатизация и компьютеризация образования (Н.В. Апатова, А.П. Ершов, В.А. Извозчиков, В.А. Каймин, В.М. Монахов и др.), либо проблема формирования «информационной культуры» (Н.И. Гендина, А.А. Гречихин, П.Б. Зиновьева, С.Д. Каракозов, Е.А. Медведева, Э.П. Семенюк и др.), причем трактовка этого понятия в научно-педагогической литературе неоднозначна. В работах,

посвященных проблемам формирования информационной культуры, больше внимания уделяется содержанию и меньше – процессу обучения. Практически не ставится задача разработки целостной педагогической технологии, направленной на ее формирование.

Таким образом, актуальной представляется разработка целостной педагогической технологии, направленной на формирование информационной компетентности как составляющей информационную культуру.

## Назаров Н.В. Проблема соотношения реальности и действительности в педагогике

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Систематизация и последующее критическое осмысление полученных, о каком либо объекте познания, данных связаны с его истолкованием как явления действительности. Вместе с тем, следует осознавать, что существует различия между действительностью и реальностью, которые являются сторонами, аспектами бытия, но не идентичны как по структуре, так и по содержанию. Именно поэтому следует остановиться на исключительно важном для научного познания вопросе о соотношении реальности и действительности, которое специально в педагогической науке не изучалось.

В педагогических публикациях практически не подвергается сомнению положение, наиболее полно раскрываемое В.В. Краевским, о том, что объект педагогики – «это область действительности, которую исследует данная наука» (1, с. 68). Далее в книге поясняется, что, например, такой объект действительности как рентгеновские лучи, существовал задолго до своего открытия, лишь после него, став *«объектом научного изучения»* (1, с. 68). Значит рентгеновские лучи, будучи явлением реальности, не могли быть объектом научного познания? Как же они тогда были открыты, если не входили в состав физической действительности? Или открытие рентгеновских лучей не относится к научной деятельности, а только их изучение составляет сферу научного познания? Необходимость раскрытия соотношения реальности и действительности в педагогической науке относится к числу методологических проблем философского уровня, от решения которой зависит научность и достоверность полученных в педагогическом познании данных. Каков смысл понятия действительности реализуется в педагогике?

Он просто не раскрывается большинством специалистов в области педагогики, употребляющих термин «действительность» в публикациях. Более того, В.В. Краевский уточняет, что объектом педагогической науки является образовательная деятельность (1, с. 80). Таким образом, под действительностью понимается образовательная деятельность. Затем делается вывод о том, что «объект изучения педагогической науки – это педагогическая практика», а *«педагогика – это наука о практике»* (1, с. 80). Каким образом связаны понятия действительности и практики между собой? Они идентичны или все же относятся к разным явлениям? Эти вопросы остаются без ответа.

Вместе с тем, специально подчеркивается, что «именно о действительности должна идти речь, если ставится задача раскрыть последовательность и систему действий, воплощающих взаимосвязь познания и его объекта» (1, с. 89). Причем «педагогическую действительность (или педагогическую реальность) можно определить как *действительность, взятую для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности»* (там же). Наиболее значимо для нас в последней цитате утверждение о том, что

педагогическая реальность и педагогическая действительность – это одно и то же. Так ли это?

Мы полагаем, что отождествление понятий педагогической реальности и действительности не оправдано, прежде всего, в методологическом плане, который, как уже отмечалось ранее, предопределяет направленность и эффективность педагогического познания. По крайней мере, в философии такое отождествление считается не корректным. Так, например, С. Франк, который специально исследовал понятия реальности и действительности, считает важным их различать. Он полагает, что «действительность – то, что подлинно есть» (2, с. 13). В то же время «*всякой* действительности, всему, что мы включаем в состав мирового бытия, мы вынуждены, - пишет далее С. Франк, - противопоставить более широкое понятие *реальности*, в состав которой входит, кроме действительности, еще сверхвременное, «идеальное» бытие» (2, с. 22-23). В другой книге, С. Франк отмечает, что «действительность есть совокупность всех фактов, с которыми мы должны считаться не только теоретически, но и практически в нашей жизни и наших действиях как с препятствиями и вместе с тем с опорными точками нашей жизни или как с средствами для наших целей» (3, с. 104). Причем, если рассматривать «мнения», «настроения», «прихоти», то «приходится считаться с ними именно как с фактически весьма существенной действительностью» (3, с. 105). Применяя метафору, С.Франк поясняет: «переживаемый или пережитый сон есть *только* сон, а не «действительность», но если я *мыслю* этот же факт и говорю «я имел такой-то сон», то в этом аспекте я уже говорю о факте, принадлежащем к *действительности*» (3, с. 109). Таким образом, с точки зрения С.Франка действительность может быть понята как воспринятая и осознанная реальность. В этом и состоит, по мнению С.Франка, различие между реальностью и действительностью. Ведь «действительность есть лишь отрезок *рационального* (и рационализированного нами) в составе реальности, т.е. рационально постижимого; за его пределами простирается темный океан иррационального, непостижимого и непосредственно опытно данного, что, будучи реальностью, выходит за пределы «действительности»» (3, с. 110).

В то же время «выражаясь парадоксально, «действительность» в качестве сферы всего, что «*объективно есть*», сама не имеет объективных, т.е. точно и однозначно определенных *очертаний*; или, иначе говоря, будучи сферой того, что есть объективно, «на самом деле», сама действительность не укладывается в свою очередь в понятие объективно-сущего, так как она лишена основного признака объективно-сущего – однозначной определенности содержания» (3, с. 111). Наконец, «*«действительность»* есть понятие, мыслимое лишь в соотносительной связи с «возможностью»: то, что актуально *есть*, отличается, как таковое, от того, что *может быть*, и предполагает за своими пределами последнее» (3, с. 116).

Такое обильное цитирование С.Франка оправданно, поскольку позволяет прояснить характер соотношения реальности и действительности, в том числе и в педагогических исследованиях. Во-первых, совершенно недвусмысленно подчеркивается, что реальность отличается от действительности и

отождествление их не корректно. Во-вторых, обосновывается понимание действительности, как части реальности. Причем границы действительности подвижны, а ее содержание однозначно не определено. В-третьих, исключение из сферы научного познания реальности, содержащей помимо рационализованного содержания еще и рационально непостижимый мир интенций, переживаний, духовных прозрений и подвижнических коннотаций, значительно обедняет педагогику, как сферу духовных взаимодействий. В-четвертых, сама педагогическая действительность, подпитываемая и расширяющаяся за счет реальности, должна постоянно пересматриваться в содержательном и структурном планах, поскольку развитие педагогического знания меняет ее очертания. Наконец, в-пятых, границы педагогической действительности для каждого исследователя, вообще-то говоря индивидуальны. То, что уже осознанно некоторыми педагогами в педагогической реальности, стало для них педагогической действительностью. Но для других педагогов, у которых такое осознание не произошло, реально существующее явление, пока не стало компонентом педагогической действительности.

Фактическое отождествление педагогической реальности и педагогической действительности вроде бы снимает вопрос о характере их соотношения. Но вот такое демонстративное устранение от рассмотрения этого вопроса, уход от обсуждения места и назначения иррационального (принадлежит педагогической реальности) в педагогической деятельности (принадлежит педагогической действительности) не позволяет включить в сферу научного познания целый ряд вопросов, относящихся к области осознания возможностей иррационального восприятия мира в его рациональном понимании.

Необходимость преодоления разрыва между педагогической действительностью и педагогической реальностью постепенно осознается исследователями. В частности, педагогическую реальность специально исследует И.А. Колесникова, которая отмечает, что **«под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»** (4, с. 9). Данное определение педагогической реальности опирается, как поясняет И.А. Колесникова, на понимание реальности как «существования на самом деле», введенное С. Франком. «В отличие от педагогической реальности, - поясняет далее И.А. Колесникова, - педагогическая действительность – то, что соответствует опыту конкретного субъекта педагогической деятельности, существуя для него «на самом деле», контекст, который действует по отношению к нему и осознается им как органично ему принадлежащий» (там же).

Таким образом, переход от рассмотрения педагогической действительности (осознанной субъектом части реальности) к педагогической реальности позволяет, как полагает И.А. Колесникова, «восполнить методологическую недостаточность описания той части реальности, которая



сегодня оказывается «запредельной» для существующего категориального аппарата педагогики» (4, с. 18).

Таким образом, обращение к педагогической реальности, всего массива педагогических фактов и явлений, независимо от степени осознанности их педагогическим сообществом, как коллективным субъектом развития педагогического знания, создает принципиально новую ситуацию как трактовки педагогического знания, как и процесса его получения.

Так в последние годы к методологическому аспекту деятельности исследователя педагогики, связанному с определением связи субъекта с объектом познания, предъявляются все более строгие требования. Показательна в этом отношении позиция, которую излагает, правда, по отношению к психологии А.А. Пузырей. «Мне кажется, - пишет он, - что сегодня в психологии должны быть сделаны решительные шаги в осознании того, что не только план аппаратов, приборов и средств, но весь *полный состав* научно-исследовательской деятельности, включая такие вещи, как понимание, процедуры рассуждений и т.п., должны быть включены в описание ситуации исследования, или, если хотите, - в описание объекта изучения» (5, с. 39). Таким образом, предпринимается попытка снять дихотомию объекта и субъекта, разрушить границу между ними, включив некоторые характеристики субъекта в состав объекта. Фактически предлагается углубить и модернизировать существующую объект - субъектную линию исследовательской деятельности. Такого рода предложение нуждается в комментариях.

Прежде всего, следует отметить, что данное утверждение следует относить не только к психологии, а к любой отрасли гуманитарных знаний, в том числе и к педагогике. Без раскрытия принятой исследователем процедуры рассуждений, сложившихся у него трактовок рассматриваемого явления, полученные результаты познания как бы «отрываются» от процесса познания, теряя при этом многое, с точки зрения достоверности и обоснованности, а, значит, научности.

В тоже время, нужно осознавать принципиальную невозможность рефлексии исследователем *полного состава* собственной исследовательской деятельности. Во-первых, рефлексия предполагает остановку деятельности, а значит ее последующее изменение или корректировку. Таким образом, после рефлексии исследовательская деятельность, значительно или незначительно, но обязательно меняется. Следовательно, это уже другая деятельность, которая в свою очередь, нуждается в рефлексии. Возникает «дурная бесконечность», которая может быть прервана, либо после завершения самой деятельности, либо в результате прекращения ее рефлексии.

Во-вторых, многие моменты деятельности принципиально не осознаваемы и, потому, в лучшем случае, возможно принятие исследователем, как необходимости, самой идеи рефлексивного анализа, но не ее полная реализация. Не случайно специалисты, изучающие в исторической ретроспективе уже осуществленные проекты исследовательской деятельности, констатируют недостаточную осознанность авторами, как всех ее составляющих, так и некоторых последствий этой деятельности для будущего

развития науки. Показательно в этом отношении высказывание М. Борна: «Я убежден, что в науке нет философской столбовой дороги с гносеологическими указателями. Нет, мы находимся в джунглях и отыскиваем свой путь посредством проб и ошибок, строя свою дорогу позади себя, по мере того, как мы продвинулись вперед» (цит. по 6, с.122).

В-третьих, исследовательская деятельность представляет собой единство рациональных и эмоциональных компонентов – это творческая деятельность. Кроме того, логика научного поиска формируется при взаимодействии субъективного и объективного (см. 6, с. 161 – 171). Поэтому осознание *полного состава* собственной исследовательской деятельности не только часто затруднено, но и недостаточно для реализации исследовательского проекта деятельности. Интересно по этому поводу мнение Г. Селье, который пишет: «но если после сознательного процесса рассуждений и умозаключений факты не желают образовывать гармоничную картину, тогда сознание с его укоренившейся привычкой к наведению порядка должно отойти в сторону и дать свободу фантазии. При этом раскрепощенное воображение управляет порождением бесчисленных более или менее случайных ассоциаций. Они похожи на сны, и обыденный интеллект отверг бы их как явную глупость. ... Другими словами, воображение – это бессознательная способность комбинировать факты новыми способами...» (7, с. 64). При этом причины возникновения многих из фантазий исследователем не осознаются, что не так уже значимо для того, чтобы использовать результаты воображения, не осознавая всех условий и причин их появления.

Предпринимаемая исследователями методологии научного познания попытка уточнения соотношения объекта и субъекта научной деятельности заставляет задуматься о том, является ли парадигма субъект – объект научного познания единственно возможной. Постепенно возникает все больше научных фактов о недостаточности данной методологической трактовки исследования для изучения отдельных явлений действительности. Пожалуй, наибольшие сомнения в пригодности субъект - объектной парадигмы для любого рода научных исследований, породили данные, связанные с категориями смысла и значения, коренящихся в педагогической реальности.

При герменевтическом подходе акцент с самого явления переносится на тот смысл и значение, которые это явление имеют в рассматриваемой действительности. Возникает ситуация, когда конструирование объекта познания осуществляется не столько с точки зрения отражения в нем педагогических реалий, сколько его назначения в познании действительности. Через анализ значения и смысла явления исследователь реконструирует его сущность и назначение в общей картине мира. Вместе с тем ясно осознается, что существует множественность смыслов и значений в педагогической реальности, которая всегда именно поэтому богаче педагогической действительности.

При этом «феноменолог пытается занять нейтральную позицию в решении вопроса субъекта и объекта. Он за основу берет сам факт отношения между субъектом и объектом» (8, с. 10). Именно этот факт и становится

объектом познания. Таким образом, происходит переключение субъекта познания со структуры объекта на его смысл и значение в изучаемой действительности.

Только при раскрытии разных смыслов, разных действительностей для, вообще-то говоря, одной и той же для всех педагогической реальности, появляется возможность включения в педагогическое познание целого ряда понятий. Совсем не случайно понятия «поступок», «поведение», практически исключены из состава педагогического знания. Игнорирование этих понятий педагогикой становится понятным, если признать, что «поступок не доступен причинному объяснению. Научная редукция сводит или выводит поступок из мотивационно-потребностной сферы в терминах теории деятельности, в то время как поступок укоренен в смысловой реальности» (9, с. 156). Не объяснимы, при их трактовке в понятиях деятельности, и многие другие педагогические явления. Невозможно, в частности, познать такие явления, как свобода, забота, амбивалентность, равнодушие, информация в педагогической действительности, без их описания и познания именно как фрагментов педагогической реальности.

Раскрытие соотношения педагогической действительности и педагогической реальности предполагает наличие способа их познания в единстве и противоположностях. Наиболее перспективным представляется в качестве такого способа использовать ситуационный подход в педагогике. Педагогическая ситуация обладает несомненным преимуществом, по сравнению с другими способами презентациями педагогической сферы, в согласовании педагогической реальности и действительности.

### Литература:

1. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
2. Франк, С. Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия / Семен Франк. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 382 с.
3. Франк, С. Непостижимое: Онтологическое введение в философию религии / Семен Франк. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 506 с.
4. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
5. Психология и новые идеалы научности: Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 3-42.
6. Майданов, А.С. Искусство открытия: Методология и логика научного творчества / А.С. Майданов. – М.: Репро, 1993. – 175 с.
7. Селье, Г. От мечты к открытию: Как стать ученым / Г. Селье ; пер. с англ. ; общ. ред. М.Н. Кондрашевой и И.С. Хорола ; Послесловие М.Г. Ярошевского и И.С. Хорола. – М.: Прогресс, 1987. – 368 с.
8. Арлычев, А.Н. Сознание: информационно-деятельностный подход / А.Н. Арлычев. – М.: КомКнига, 2005. – 136 с.
9. Воробьева, Л.И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) / Л.И. Воробьева // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 149-158.

## **Погадаева Ю.В. Формирование субъектной позиции студентов – будущих педагогов**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В социально-экономических преобразованиях, происходящих в обществе, воплощаются представления людей о перспективах социального и личностного развития. Определяющим условием данных преобразований является гармонизация пространства отношений, создаваемых и воспроизводимых человеком в деятельности, которая реализуется в адекватной ее содержанию позиции.

Современное общество востребует деятельного, инициативного, ответственного педагога, способного реализовывать идеи, заключенные в концепции модернизации современного образования, творчески воплощать их в педагогическую практику в контексте достижения цели образования: «Дать каждому школьнику базовое образование и культуру, затрагивающие ВСЕ стороны личности на уровне, элементарно достаточном для равного с другими старта саморазвития» (О.С.Газман).

В педагогической практике подобное понимание цели образования должно вывести педагога на понимание важности предвосхищения «потребного будущего», представляющего в качестве предполагаемого отношения-результата или цели, которой надо достичь. В этих отношениях фиксируется нацеленность педагога на ученика, ученика на педагога. Однако осознанность и целенаправленность реализуемых и педагогом, и школьником отношений «не заданы наперед, но принадлежат индивидам как бесконечно становящиеся, развивающиеся в них способности воспроизведения своей человеческой жизнедеятельности» (В.В.Сильвестров), в которую входит и воспроизведение отношений, в своей совокупности образующих адекватную им позицию педагога (ученика).

Воспроизведение педагогом отношений – это одна сторона его педагогической деятельности. Другой стороной его деятельности является включение учащихся в систему многообразных отношений, которое должно базироваться на наличии общего основания в данных отношениях, образующих свойственную учителю и ученику субъектную позицию. Суть такого общего заключается в отношении к другому и к людям, составляющем «основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям» (С.Л.Рубинштейн). Знание учителем общего – это знание им того, как формировать способность ученика к целеполаганию, к рефлексии, являющимися ведущими характеристиками субъекта. Исходя из этого одной из ведущих задач образования становится формирование субъектной позиции будущего учителя.

Проблема формирования субъектной позиции студентов – это социально-педагогическая проблема. Процесс формирования субъектной позиции студентов становится успешным при соблюдении следующих педагогических

условий:

1) овладение студентами научным знанием сочетается с опытом формирования субъектной позиции в создаваемом ими игровом пространстве, системообразующим компонентом которого являются субъектные отношения;

2) воспроизведение будущими педагогами отношений-результатов, осуществляемое как в учебном процессе, так и во внеаудиторной работе, которые являются структурными компонентами системы формирования у них субъектной позиции, основывается на развитии способности к оцениванию, к рефлексии, обеспечивающей постановку цели, понятийное ее;

3) разрешение возникающих в процессе обучения и во внеаудиторной работе трудностей при создании игрового пространства, при формировании субъектной позиции учащихся обеспечивается благодаря использованию освоенного ими научного знания в качестве критериального для практической педагогической деятельности по формированию субъектной позиции самореализующегося в игровой деятельности ученика; благодаря обретению опыта субъектных отношений; благодаря реализации стратегии педагогической деятельности, базирующейся на идее единства «Я – ОН – МЫ» в игровом пространстве;

4) реализация будущим педагогом во взаимодействии с учащимися стратегии педагогической деятельности, основывающаяся на идее единства «Я – ОН – МЫ» в игровом пространстве, становится основой для изменения своей субъектной позиции и позиции учащихся.

Сущность субъектной позиции педагога заключается в воспроизводстве им таких отношений-результатов, в которых ученик представлен целью собственного развития, а в самих отношениях находят свое выражение личностные качества педагога, которые воспринимаются и ценностно опосредуются учащимися. Содержание субъектной позиции педагога образуют субъектные отношения, в которых реализуются характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности.

Функционирование системы формирования субъектной позиции будущего педагога осуществляется в рамках направлений деятельности преподавателя, присутствие которых в компонентах системы обеспечивает комплементарность компонентов системы. Принципами реализации системы формирования субъектной позиции студентов являются принцип комплементарности компонентов системы, принцип реальности, принцип субъектности, принцип рефлексивной направленности учебного процесса и внеаудиторной работы будущих учителей, принцип единства теории и практики.

При формировании субъектной позиции студентов, будущих педагогов, установлено что:

1) доминирование конструктивного сотрудничества, воспроизведение цели, которую надо достичь, во имя чего осуществляется деятельность, достаточно четко фиксируют способность будущего учителя быть субъектом педагогической деятельности. Организация будущими педагогами игровой деятельности с учащимися базируется на взаимопонимании в ситуации взаимодействия с учащимися.

2) доминирование такого способа достижения цели, как компромисс, способствует разрешению обнаруженных противоречий, возникающих при ре-

флексивном отборе будущими педагогами способов формирования субъектной позиции учащихся;

3) в субъектной позиции студентов, поскольку она антиномична, происходит как разрешение антиномий, так и переход одних антиномий в другие антиномии. Постоянный переход одних антиномий в другие есть становление субъектной позиции будущего педагога, есть его развитие, которому нет предела;

4) факт того, что будущие педагоги при включении учащихся в игровую деятельность, в реальные субъектные отношения понятийно оформляют цели деятельности и взаимодействия с учащимися по критериям добросовестности, милосердия как стороны золотого правила нравственности, – признак успешности формирования субъектной позиции будущего педагога.

#### **Список использованной литературы:**

1. Залевская Е.Н. Формирование субъектной позиции студентов педагогических ВУЗов.// Автореф. дис. ...канд. пед. наук, М. 2007
2. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия.// Психологический журнал, 2003 г.
3. Паньшина Т. Субъектная позиция человека и реформирование образования. // Высшее образование в России. № 12, 2006 г.

# **Сафонова Г.И. Некоторые педагогические аспекты подготовки и проведения единого государственного экзамена**

## **Министерство образования Оренбургской области, г. Оренбург**

Глубинная реформа российского образования обозначила приоритеты решения следующих задач – повышение уровня качества, доступности и эффективности образовательной подготовки, успешность решения которых во многом определяется своевременностью и точностью получения мониторинговых данных о состоянии основных структурных составляющих отечественной образовательной действительности.

В настоящее время создание независимых систем оценки качества образования является одной из ведущих тенденций развития образования в мире: регулярно собираемая информация о состоянии образования и тенденциях в изменениях, происходящих в образовании, создает основу для управления качеством образования и повышения конкурентоспособности государств и сообществ на мировом рынке труда. В процессах стратегического планирования все большую роль начинают играть идеи, подкрепленные глубоким анализом и интеллектуально емкими разработками, растет востребованность основательных сравнительных исследований, рассматривающих проблемы российского образования в контексте мировых тенденций.

На международном уровне внимание к данной проблеме обусловлено известными положениями Болонской декларации, согласно которым страны-участники начали связывать взаимное признание документов об образовании с наличием систем независимой оценки его качества. Для продвижения в этом направлении национальные образовательные системы европейских стран, в том числе и России должны обеспечить аккредитацию и сертификацию программ и образовательных учреждений, разработать национальные системы оценки качества образования в плоскости сопоставимых контрольно-оценочных материалов и процедур.

Разделы о разработке новых моделей контроля качества образования (систем диагностического, текущего и итогового контроля) для оценки эффективности образовательного процесса, диагностики развития личности и мониторинга состояния образовательной системы во всех типах учреждений включены в приоритетные направления фундаментальных и прикладных исследований Российской академии образования. Реализация этих направлений осуществляется через создание систем показателей качества и эффективности образовательного процесса, характеризующих уровень подготовки обучаемых, разработку объективных методик и технологий оценки знаний, введение педагогического мониторинга на разных ступенях процесса.

Одним из элементов российской образовательной реформы, имеющей целью обеспечение всеобщей доступности и высокого качества образования, является изменение контрольно-оценочной системы тестирования на разных



ступенях образования. Тестовые технологии становятся обязательным атрибутом системы российского образования. Важнейшей составляющей отечественного тестового «возрождения» выступает Единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Государственная дума РФ приняла изменения в Закон «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части повсеместного введения единого государственного экзамена в штатный режим к 2009 году.

Единый государственный экзамен впервые за всю образовательную историю нашей страны позволил зафиксировать единую, независимую оценку уровня обученности (уровня знаний) российских школьников. В этой связи анализ результатов Единого государственного экзамена представляет не только обобщенную информацию об уровне и качестве общеобразовательной подготовки выпускников средней школы, но и позволяет оценить степень овладения проверяемым на экзамене содержанием учебных предметов, отраженным в обязательном минимуме содержания и требованиях к уровню подготовки выпускников, определить направления по совершенствованию образовательного процесса и учебно-методического обеспечения учебных предметов.

В психолого-педагогической литературе достаточно подробно раскрыты различные аспекты проблемы формирования готовности личности к различным видам деятельности (Н.А. Алексеев, В.П. Бездухов, Д.А. Белухин, И.Е. Брякова, К.М. Дугай-Новакова, М.И. Дьяченко, Е.И. Казакова, Л.А. Кандыбович, В.П. Каширин, А.В. Кирьякова, В.Е. Радионов, В.К. Рябцев А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков).

Вопросы качества образования освещены в работах известных ученых (С.И. Архангельский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.М. Полонский, Н.А. Селезнева, Н.Ф. Талызина), в том числе в аспекте повышения уровня качественной объективности диагностики знаний обучаемых (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, А.Н. Майоров, В.И. Михеев, М.Б. Челышкова, а также: А. Анастаси, А. Бирнбаум, Б. Блум, К. Ингенкамп, Г. Раш).

Проблема диагностики знаний и качества подготовки обучаемых рассматривается в исследованиях Т.А. Родыгиной, Т.А. Снигиревой, О.Ю. Ефремова, М.Г. Минина, О.Н. Шиловой, Т.В. Кирилловой, Ю.Г. Кисляковой, О.В. Любимовой, Л.В. Колясниковой.

Многогранный спектр вопросов, связанных с введением, организацией и функционированием в современном российском образовании феномена Единого государственного экзамена освещаются в работах И.А. Артасова, В.А. Болотова, Н.Ф. Ефремовой, И.И. Калины, И.Я. Кузьминова, А.Л. Семенова, Я.В. Соловьева, А.В. Хуторского.

Вместе с тем сложившуюся ситуацию в теории и практике педагогических измерений (педагогической диагностики) можно охарактеризовать противоречиями, между:

– необходимостью широкого и полномасштабного внедрения процедуры (диагностирующей системы) Единого государственного экзамена и

недостаточной разработанностью педагогических условий ее образовательной эффективности;

- увеличивающимся количественным охватом контингента школьников государственной системой образовательной диагностики и необходимостью совершенствования различных сторон психолого-педагогической готовности обучаемых к прохождению тестовых испытаний;

- потребностью в формировании готовности старших школьников к единому государственному экзамену и необходимостью дальнейшей разработки многофункциональной системы педагогических методов, способов и проектов;

- осознанием старшими школьниками общекультурной и профессиональной значимости единого государственного экзамена и недостаточной подготовкой педагогов (учителей) к продуктивной образовательной деятельности в этом направлении.

Как представляется, формирование готовности старших школьников к единому государственному экзамену будет осуществляться успешно, если:

- повышается уровень системной организации процесса подготовки;

- утверждаются приоритеты ситуации успеха и уверенности в своих силах в направленном образовательном взаимодействии;

- совершенствуется методическое сопровождение процесса подготовки учителей, учащихся и родителей к экзаменационно-аттестационным процедурам.

Повышение уровня системной организации процесса подготовки старшеклассников к единому государственному экзамену предполагает интеграцию взаимонаправленных усилий всех субъектов формирующего взаимодействия, широкое использование лично развивающего (пропедевтического) ресурса процедуры централизованного тестирования (в единстве пропедевтического, пробного и квалификационного этапов), повышение уровня управленческой дисциплины и педагогической ответственности субъектов-участников.

Утверждение приоритетов ситуации успеха и уверенности в своих силах в направленном образовательном взаимодействии (педагогический оптимизм адекватной самооценки) по формированию готовности как интегративного качества личности старшего школьника, что предполагает организацию более широкого освещения подготовительного этапа к единому государственному экзамену, акцент на принципиальных подходах к организации учебного процесса школьников, когда в центре событий подготовительного этапа к ЕГЭ находятся учителя школ.

Совершенствование методического сопровождения процесса подготовки учителей, учащихся и родителей к экзаменационно-аттестационным процедурам: В учебные программы курсов повышения квалификации педагогических работников вводятся разделы, посвященные организации и проведению ЕГЭ, подготовке учащихся к сдаче единого государственного экзамена; осуществляется совместная разработка и реализация проекта «Психолого-педагогическое сопровождение выпускников, учителей, родителей

в рамках подготовки и проведения ЕГЭ», для чего создаются творческая группы, в которые входят психологи школ г.Оренбурга; педагогически обогащаются методические формы общения с потребителями образовательных услуг (ученики, учителя, родители); создаются условия для эффективной реализации профильного обучения в старшей школе; организуются специальные выпуски сборников по итогам ЕГЭ, в которых будут отражены позитивные факторы, способствующие позитивной подготовке учащихся к экзаменационным испытаниям.

В плоскости решения обозначенных направлений совершенствования процедуры подготовки и проведения Единого государственного экзамена предполагается обратить особое внимание на обновление содержания и логики построения системы программ, мероприятий и планов централизованной подготовки старших школьников к единому государственному экзамену; осуществить разработку и апробацию необходимого педагогико-дидактического инструментария по оценке состояния выпускников, учителей, родителей на этапе подготовки к единому государственному экзамену; подготовить методические рекомендации для работников образования, учителей и руководителей образовательных учреждений по практическому решению столь важной педагогической проблемы.

# **Солдатова Л.А. Применение проблемных ситуаций при обучении студентов принятию решений в условиях финансового риска**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Проблемное обучение не является новым педагогическим явлением. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках занятий для Эмилля у Ж.Ж.Руссо. Идея активизации личности в проблемном обучении имеет большую историю. Давно известно, что умственная активность субъекта образования способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению его в суть предметов, процессов и явлений. Так, постановка проблемных вопросов собеседнику характерна для дискуссий Сократа. Этот же прием был известен в пифагорийской школе.

В новой истории стремление к активному обучению восходит к философским взглядам Ф. Бэкона. Эмпиризм критически относится к истинам, имеющим «словесное» происхождение, он требует истины путем изучения. Во второй половине XIX века с критикой схоластических методов обучения выступал английский педагог Армстронг. Опытным путем он ввел в преподавание эвристический метод, развивающий мыслительные способности учащихся. Суть его состоит в том, что обучающийся становится в положение исследователя, когда вместо изложения преподавателем фактов он сам добывает и делает нужные выводы. Задачу эвристического метода Армстронг видел в том, чтобы научить учащихся методу познания, развивающему их мыслительные способности. Однако Армстронг не создал системы методов обучения, а ограничился одним-единственным эвристическим методом. Несмотря на это, эвристический метод привлек внимание педагогов Англии, США, Германии. Так, в американской педагогике сложились две основные концепции проблемного обучения.

Автором одной из них является Джон Дьюи. Это еще не теория проблемного обучения, но это попытка применить в педагогике выводы психологов о том, что мышление есть решение проблемы. В теории Д. Дьюи догматическому обучению противопоставляется самостоятельная практическая деятельность студентов по решению проблем. Однако увлечение прагматической стороной обучения приводит к игнорированию теоретических знаний. Д. Дьюи игнорирует систему знаний, он предлагает изучать неупорядоченную сумму научных фактов, знание которых крайне необходимо в практической деятельности. Таким образом, дидактическая система Д. Дьюи не получает верного философского, психологического и педагогического обоснования и оказывается узкой теорией решения проблем, а не теорией целостного процесса обучения.

Человеческое бытие есть непрерывное взаимодействие субъекта с объектом, осуществляющиеся в форме целесообразной предметно-

преобразующей деятельности субъекта. Объекты деятельности не даны человеку в завершенном и готовом виде. Они всегда содержат в себе определенные внутренние противоречия, проблемы, задачи которые объект должен разрешить в процессе их практического и мысленного преобразования. Предметный мир, таким образом, открывается человеку как исполненный проблемностью. Это и вызывает необходимость в мышлении. [1]

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания), она включает еще и формирование и развитие интеллектуальной, мотивизационной, эмоциональной и других сфер студента, развитие его индивидуальных способностей, то есть в проблемно-равивающем обучении акцент делается на общем развитии студента, а не на трансляции готовых выводов науки обучающимся.

Учебная дисциплина " Финансовая среда предпринимательства и риски " предполагает обучение студентов теоретическим аспектам принятия решения в ситуациях выбора экономического поведения. В рамках данной дисциплины студентам представляется возможность изучить классификацию рисков, источники возникновения рисков, методы уклонения от риска, методы локализации риска, методы диссипации риска, методы компенсации риска, особенности разработки программы управления рисками на предприятии. Помимо усвоения результатов научного познания необходимо, чтобы у студента формировалась и в дальнейшем развивалась интеллектуальная и мотивизационная сферы экономического сознания. Это позволит будущему специалисту принять правильное решение в ситуации риска.[3]

Учебная проблема - форма проявления логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия.

К выдвигаемой проблеме нужно предъявить несколько требований. Если хоть одно из них не выполнить, проблемная ситуация не будет создана.

- Проблема должна быть доступной пониманию студентов. Если до них не дошел смысл задачи, дальнейшая работа над ней нуждается в коррекции. Следовательно, проблема должна быть сформулирована в известных студентам терминах, чтобы все или, по крайней мере, большинство студентов, уяснили сущность поставленной проблемы и средства для ее решения.
- Вторым требованием является посильность выдвигаемой проблемы для студентов. Если выдвинутую проблему большинство студентов не сможет решить, придется затратить слишком много учебного времени или решать ее самому преподавателю; то и другое не даст должного эффекта.
- Формулировка проблемы должна заинтересовать студентов, весьма существенно подобрать и надлежащее словесное оформление. Развлекательность формы нередко

способствует успеху решения проблемы.

- Немалую роль играет естественность постановки проблемы. Если студентов специально предупредить, что будет решаться проблемная задача, это может не вызвать у них интереса при мысли, что предстоит переход к более трудному.

При проблемном обучении деятельность преподавателя состоит в том, что он, довел в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает студентам факты и организует (проблемные ситуации) их учебно – познавательную деятельность, так что на основе анализов фактов студенты самостоятельно делают выводы и обобщения, формирует помощью преподавателя определенные понятия, экономические законы.

Проблемное преподавание – деятельность преподавателя по созданию системы проблемных ситуаций, изложение учебного материала с его объяснением и управление деятельностью студентов, направленной на усвоение новых знаний как традиционным путём, так и путём самостоятельной постановки учебных проблем и их решения.[4]

Мыслительная деятельность студентов стимулируется постановкой вопросов. Вопрос преподавателя должен быть сложным настолько, чтобы вызывать затруднение у студентов и в то же время посильным для самостоятельного нахождения ответа.

Рассмотрим особенности проблемного обучения в курсе "Финансовая среда предпринимательства и риски".

Первая и важнейшая особенность - это специфическая, интеллектуальная деятельность студента по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления. Только прочное знание становится действительным достоянием студентов, которые они могут осознанно применять в своей дальнейшей теоретической и практической деятельности.

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение - наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого и диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем студентами является и основным условием превращения знаний в убеждения, так как только диалектический подход к анализу всех процессов и явлений действительности формулирует систему прочных и глубоких убеждений.

Третья особенность вытекает из закономерностей взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и критерием оценки правильности решения учебных проблем.

Четвертой особенностью проблемного обучения является систематическое применение преподавателем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ студентов.

Указанная особенность заключается в том, что преподаватель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. Суть различия между проблемным и традиционным обучением состоит в том, что при традиционном обучении потребность в индивидуализации - следствие диалектического противоречия между фронтальным изложением новых знаний преподавателем и индивидуальной формой их восприятия и усвоения студентом. При проблемном обучении индивидуализация обусловлена главным образом наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым студентом воспринимаются по-разному.

Шестая особенность проблемного обучения состоит в его динамичности, проявляющейся в подвижной взаимосвязи его элементов. Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе диалектического закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений материального мира. Как указывают некоторые исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

Седьмая особенность заключается в высокой эмоциональной активности студента, обусловленной: во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения; во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность студента неразрывно органически связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Всякая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание студента, его эмоциональную активность. В свою очередь, эмоциональная активность детерминирует активность мыслительной деятельности.

Восьмая особенность проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции и репродуктивного и продуктивного, в том числе творческого, усвоения знаний, повышая роль именно творческой познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая - глубину убеждений, третья - творческое применение знаний в жизни. Эти три особенности имеют наибольшую социальную значимость и обеспечивают выполнение основной задачи вуза. Основные первые пять из восьми особенностей имеют социально-дидактический характер и обуславливают эффективность проблемного обучения студентов.

В соответствии с видами творчества можно выделить два вида проблемного обучения:

Первый вид – теоретическое творчество – это теоретическое использование, то есть поиск и открытие студентом нового для него правила, закона, решения и так далее. В основе этого вида лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид – практическое творчество – это поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием продуктивной и творческой деятельности студента, наличием поиска и решения проблемы, что ,безусловно, значимо для практики их профессиональной деятельности.

Проблемная ситуация специально создается преподавателем путем применения особых методических приемов.

1. Преподаватель подводит студентов к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения.

2. Сталкивает противоречия практической деятельности.

3. Излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос.

4. Предлагает студентам рассмотреть явление с различных позиций.

5. Побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты.

6. Ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения).

7. Определяет проблемные теоретические и практические задания.

Проблемная ситуация – это по определению А.М. Матюшкина, особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Психологическая структура проблемной ситуации включает:

- познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности;
- неизвестное, но достигаемое в процессе решения проблемной ситуации знание или способ действия;
- интеллектуальные возможности человека по реализации его творческих способностей и прошлого опыта.

Проблемное обучение вооружает студентов методами познания окружающей действительности. Развивает умения и навыки целесообразного наблюдения, воспитывает способность к обобщениям, прививает вкус к доступной исследовательской работе. Обучение студентов принятию решений в условиях экономического риска имеет много общего с решением проблемных ситуаций. Анализ экономической литературы (4,5) позволяет установить сходство этапов, структурной организации, приёмов познания в деятельности принятию решений и рассмотрению проблемных ситуаций. Кроме того, многие ситуации принятия решения в условиях экономического риска являются проблемными и никак иначе не могут быть разрешены. Взаимное соответствие процессов решения проблемной ситуации и выбора поведения в условиях экономического риска должно учитываться преподавателями экономических дисциплин в профессиональном образовании будущих специалистов.



### **Список использованной литературы:**

1. Блонский П.П. Память и мышление – М.: ОГИЗ –Соцгиз, 1935.
2. Воловникова Г.М. Педагогический словарь.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1999.
3. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. Кн. Для преподавателя.- М.: Просвещение 1989.
4. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 2000.

# Соломонова Т.П. Формирование аналитической компетенции будущего учителя

Акбулакский филиал ГОУ ВПО ОГУ, п. Акбулак

В настоящее время в России идёт становление новой системы профессионального образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Вследствие этого происходят существенные изменения в педагогической теории и практике высшей школы. Предлагаются иное содержание, новые подходы, другое отношение. Содержание образования обогащается формированием и развитием профессиональных компетенций, позволяющих студентам - выпускникам быстро адаптироваться в окружающем социуме, творчески подходить к решению проблем.

Современному обществу нужны не только образованные, но и предприимчивые люди, умеющие принимать ответственное решение, просчитывать, предвидеть, прогнозировать и анализировать свою деятельность и деятельность окружающих, способных не просто изучить законы математики и физики, литературы и истории, но расширить, усложнить индивидуальные ресурсы в процессе овладения той или иной учебной дисциплиной. Эффективен не тот, кто знает, а тот, у кого сформированы механизмы приобретения, организации и применения знаний. Для того, чтобы быть востребованным субъектами педагогического образования студенты педагогической специальности должны обладать сформированной профессионально – педагогической компетентностью. **Профессионально – педагогическая компетентность – это сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности качество учителя, состоящее из общих и специальных компетенций, обеспечивающее успешную реализацию педагогической деятельности.** Одним из компонентов профессиональной компетентности является **аналитическая компетенция**, связанная с умениями будущего учителя критически оценивать процесс и результаты своей педагогической деятельности. Данная компетенция включает определённые умения:

- умение анализировать собственную деятельность;
- находить противоречия и недостатки;
- видеть способы их преодоления.

Сюда же можно отнести и способность предвидеть последствия и возможные результаты деятельности. Студент к началу своей педагогической деятельности должен овладеть методами диагностики состояния личности и коллектива, уметь оценивать уровень индивидуального развития школьников, влияние среды на ученика. К концу обучения уровень данной компетенции должен быть достаточно высок, иначе могут возникнуть определённые трудности в адаптации студента на новом для него этапе жизни.

Учитывая многоплановость профессионально-педагогической компетентности, актуальность её формирования можно рассмотреть в трёх

плоскостях:

- во-первых, как фактор академической мобильности, расширяющий определённые ресурсы студента;
- во-вторых, как фактор, повышающий эффективность работы вуза;
- в-третьих, как фактор, обеспечивающий получение профессии, формирование мобильности личности.

Формирование подобной компетенции невозможно без критического (аналитического) отношения студентов к своим личностным качествам, без овладения методом анализа своей деятельности, своих знаний

Сам процесс формирования данного вида компетенций предполагает выработку у студентов определённых качеств, которые в будущем будут способствовать их успеху в профессиональной деятельности и помогут самоутвердиться в социуме. Это качества основаны на следующих способностях:

- дидактических (перерабатывать полученный материал, делать его доступнее);
- академических (способность в соответствующей области науки, более глубокое знание предмета);
- перцептивных (наблюдательность);
- речевых (способность ярко и чётко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики);
- организаторских (способность организовывать собственную работу);
- авторитарных (умение отстаивать свои взгляды, добиваться авторитета);
- коммуникативные (умение найти правильный подход к окружающим);
- способность предвидеть последствия своей деятельности;

В основе формирования данной компетенции лежит анализ.

В психологии анализ рассматривается как операционный компонент мышления (системы мыслительных операций) наряду с операциями синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации.

Находясь в сложной взаимосвязи с другими операциями в процессе познания, анализ выполняет определённую функцию, а именно: разделение целого на части, выделение отдельных признаков, сторон целого. В психологии наиболее широко используются методы альтернативного, корреляционного, вариативного анализа.

В педагогике анализ выступает как ведущий метод контроля и самоконтроля, способ получения знаний о причинах той или иной результативности.

Стать мастером своего дела, профессионалом невозможно без постоянного самосовершенствования своих личностных и профессиональных качеств на основе критического отношения к ним. Это определяет ведущую роль аналитической компетентности как основы профессионализма будущего специалиста. Формирование у студентов компетентности на основе психолого-педагогического анализа – это вооружение будущих педагогов определенной суммой знаний, методикой аналитической деятельности. Для более полной и

объективной оценки аналитической компетенции следует выделить ее составляющие:

- умение самостоятельно разработать методику своего предмета;
- использование в своей работе прогрессивных идей педагогов прошлого и современности;
- использование в своей работе форм и методов активного обучения;
- владение организационными формами диагностической работы с учащимися;
- обеспечение устойчивых положительных результатов в учебно-воспитательном процессе;
- руководить или участвовать в работе творческих групп, методических объединений, школ передового опыта в рамках образовательного учреждения.
  - умение строить свои взаимоотношения с учащимися на гуманной, демократической основе;
  - умение не теряться при самых трудных и неожиданных ситуациях основывается на способности учителя к прогнозированию на основе знания и анализа реально существующего положения
  - умение сочетать теорию и практику в преподавании учебного предмета;
  - умение критически мыслить и иметь четкую активную гражданскую позицию;
  - умение в совершенстве владеть своим «орудием» труда – речью.

Каковы же основные пути формирования данной компетенции у студентов?

Они представлены на схеме:



Если критическое мышление – основа для формирования и развития аналитической компетентности, то его можно рассматривать как способность анализировать любую информацию с позиции логики и личностного подхода. Данная схема наглядно показывает необходимость вести работу по

формированию аналитической компетенции в двух направлениях:

- общая дидактическая подготовка студентов и аналитической деятельности;

- психологическая подготовка к анализу своей деятельности, своих личностных и профессиональных качеств.

1 направление предполагает разработку системы дидактических мер, направленных на теоретическую подготовку учителя к аналитической деятельности.

2 направление – преодоление психологических барьеров-стереотипов мышления. Их преодоление осуществляется с опорой на положительные стороны личности будущего педагога: высокая требовательность, уважение, оптимизм, стремление к творчеству.

# **Фейзулдаева С.А. О компетентностном подходе в образовательной деятельности педагога дошкольного учреждения**

**Актауский государственный университет им.Ш.Есенова, г.Актау**

Республика Казахстан планомерно движется к полномасштабному введению нового образовательного стандарта детей дошкольного возраста, среднего общего образования, задающего в качестве результатов обучения набор ключевых компетентностей и предполагающего как базу огромных достижений в области языкового, социального, эмоционального и моторного развития ребенка. Основные проблемы, с которыми столкнулись разработчики стандарта и программ, - как превратить набор ключевых компетентностей в перечень образовательных результатов, демонстрирующих степень овладения компетентностями, какими средствами, содержаниями педагогического процесса детей дошкольного возраста должны формировать компетентности и, наконец, каковы технологии оценивания степени их сформированности.

Для реализации всего этого одним из методологических решений является компетентностный подход, согласно которому целевым ориентиром профессиональной подготовки является формирование профессионально-личностный компетентности будущего педагога.

Различные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности педагога раскрывается в работах В.В.Абрамовой, К.А.Абулхановой-Славской, В.А.Адольфа, Н.П.Гришиной, А.К.Марковой, В.Ю.Юдина и др.

Сегодня профессионализм будущего педагога должен определяться сочетанием всех видов его профессиональной компетентности (1): специальной, профильной, коммуникативной, социальной, интеллектуальной, ситуативной, нравственной, информационной, персональной, полипрофессиональной, экстремальной, конфликтной, технологической, ценностно-смысловой, общекультурной и других ее подвидов.

Компетентностный подход в образовании, пришедший на смену знаниево-центристскому, означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения личностью комплексом компетенций, означающих потенциал, способности личности к выживанию в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства (2, 3).

Связанное выше является свидетельством того, что сегодня становится все более востребованным само жизнетворчество личности будущего учителя, которое наиболее адекватно характеризуется четырьмя фундаментальными целями образования, сформированными Жаком Делором: уметь жить; уметь работать, уметь жить вместе; уметь учиться (4).

И еще один важный момент, на который указывают ученые – это то, что

компетенции формируются за счет педагогических и методологических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Их «строительство» происходит путем систематического интегрирования в целостный образовательный процесс современных инновационных методов и образовательных технологий (диалоги, дискуссии, дебаты, деловые игры, тренинги, технологии проблемного обучения, индивидуализации и дифференциации обучения, сотрудничества и пр.), что требует всемирного вооружения или как преподавателей педагогического вуза, так и будущих учителей.

Все выше обозначенное требует иной оценки степени готовности будущего педагога и профессиональной деятельности в условиях дошкольного воспитания и обучения.

В государственном общеобязательном стандарте дошкольного воспитания и обучения даны требования к ключевым компетенциям педагога (5).

Педагог выполняет роль – тьютора в педагогическом пространстве и несет персональную ответственность за качество результатов своей деятельности.

Педагог должен владеть знаниями детской психологии и дошкольной педагогики, основами коррекционной педагогики.

Современный педагог должен знать и уметь выстраивать типы взаимодействия в русле гуманистической педагогики – сотрудничество, сотворчество, соучастие, диалог, партнерство, учитывать опыт представителей разных культур, национальностей, социальных слоев на основе содержания пяти образовательных областей, а именно здоровье, коммуникация, познание, творчество, социум. Например, педагог в образовательной области «Коммуникация»:

- владеет грамотной, хорошо поставленной, эмоционально выразительной речью;
- способен научить ребенка основным, эффективным способом коммуникации;
- проектирует, как ребенок будет овладевать речевыми, коммуникативными знаниями и умениями;
- сообщает о результатах наблюдений и своих ожиданиях родителям ребенка, предлагает план совместной деятельности;
- может общаться на государственном, родном и других языках в пределах необходимого минимума, дает образцы правильной речи;
- наблюдает, как развивается общение со сверстниками у каждого ребенка и соответственно обогащается детский опыт;
- обеспечивает деловую поддержку ребенка, постоянно готов поделиться с ним тем, что знает и умеет сам.

Педагог, работающий с детьми старшего дошкольного возраста, должен владеть педагогическими знаниями (знание законов развития ребенка 5-6 лет и технологий взаимодействия с ним, основ управления педагогическим

процессом в дошкольной группе, методики воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста и др.); исследовательскими навыками (ориентировка в психолого-педагогической литературе по вопросам воспитания, обучения и развития детей, умение выделять проблему, ее актуальность, находить цели, задачи, использовать методику экспериментальной работы и ее результаты); аналитическими навыками (умение определять степень компетентности, на основе анализа ставить новые цели и задачи собственной деятельности); коррекционными навыками (умение строить педагогический процесс с учетом результатов системной диагностики, управлять поведением детей); гностическими навыками (умение строить программу своего профессионального совершенствования и самообразования, сопоставлять свой опыт с достижениями современной психолого-педагогической науки); обучающими функциями (учет полоролевых различий детей старшего дошкольного возраста, построение педагогического процесса на основе результатов диагностики освоения ключевых компетентностей и др.); организационно-педагогическими функциями (умение ставить все более сложные задачи и поддерживать желание детей преодолевать трудности и пр.); личностными качествами (потребность работать с детьми, креативность и др.).

А это свидетельствует о том, что в высшем педагогическом учебном заведении должно кардинально поменяться содержание и методика профессиональной подготовки педагога дошкольного воспитания и обучения.

Ориентиром и основой для подготовки педагогов дошкольного образования должны на сегодняшний день стать «Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой документации» и «Концепция высшего педагогического образования», разработанными ведущими учеными КазНПУ им.Абая.

Концепция высшего педагогического образования предлагает систему профессионально-педагогической подготовки учителя. Реализующий эти цели блок профессионально-педагогической подготовки, включает поэтапное (по курсам обучения) их изучение, а также сквозную педагогическую практику. Среди значимых в этом блоке дисциплин, наряду с основными включаются «Компетентный подход и формирование профессионально-личностной компетентности будущего учителя», «Теория и технология самообразования» и др. Таким образом, формируется модель подготовки педагогов ориентированные на деятельностное знание.



## **Использованная литература:**

1. Никитин Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. М., 2002.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, №10, 2003.
3. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании. // Высшее образование в России. №11, 2004.
4. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище скрытое». М.: ЮНЕСКО, 1997.
5. Государственный общеобязательный стандарт дошкольной подготовки детей в возрасте от 5 до 6 лет. Астана, 2007.

## Фесенко М.В. У истоков отечественной педагогической традиции образования одаренных детей

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Проблема «детская одаренность и школа» («дар к изучению наук и искусств», выделение особых качеств учащихся и возможность их развития в школьном обучении, соответствующий *отбор* талантливых и «даровитых» детей и т.п.) возникли в российской педагогической теории и практике – насколько об этом можно судить из доступных источников – в XVIII веке.

Вместе с тем момент учебной (обучающей) *избирательности* – в частности, социально-сословной – присутствовал в отечественной образовательной практике уже в самых началах: в древнерусские школы принимали («записывали», не столько «отбирали», сколько «забирали») далеко не всех и вовсе не каждого ребенка. Как свидетельствуют исторические материалы, на Руси в «обучение книжное», «учити книжному писанию, азбукам и всякому написанному святых книг слову», брали отроков «лучших людей» и «жен знаменитых».

С принятием христианства (988) и с возникновением русского письма Кирилла и Мефодия начинается эпоха просвещения на Руси. Великий князь Владимир важнейшей целью крещения считал просвещение народа и, как пишет Н.М.Карамзин в «Истории государства Российского», «старался просветить россиян... завел для отроков училища, бывшие первым основанием народного просвещения в России. Сие благодеяние казалось тогда страшною новостью, и *жены знаменитые, у коих неволю брали детей в науку* (весь курсив по тексту наш – М.Ф.), оплакивали их, как мертвых, ибо считали грамоту опасным чародейством» [6, с. 154]. В «Повести временных лет» подобная «плачевная» избранность первых «школяров» описывается в том же ключе: Владимир «посылал... собирать у *лучших людей* детей и отдавать их в обучение книжное. Матери же детей этих плакали о них; ибо не утвердились еще они в вере, и плакали о них, как о мертвых» [цит. по 9, с. 28].

Уже гораздо позже «на ученье» принимались, наряду с «избранными», боярскими, также и дети простолюдинов.

Видный церковный и общественный деятель XVIII в. Феофан Прокопович, будучи с 1710 года игуменом Киевского братского монастыря и ректором Киево-Могилянской Академии, пишет для Синода «Духовный регламент» (1721), где, в частности, касается вопросов организации (обустройства) школьного и «академического» обучения в России.

В своем доме Феофан Прокопович открыл школу для детей-сирот «*всякого звания*», которых определял потом в академическую гимназию. При приеме детей в учебные заведения он предполагал испытывать их на способность к учению, своеобразный талант к наукам, выделяя, в частности, такое качество будущих учеников, как память и остроту ума (остроумие):

«Новопришедшего ученика *отведать память и остроумие* и, если покажется весьма туп, не принимать во академию. Ибо лета потеряет, а ничего не научится. А *обаже возымеет о себе мнение, что он мудрый* (одна из возможных личностных проблем одаренных детей, отмечаемых современными исследователями – М.Ф.), и от таковых несть горших бездельников» [цит. по 1, с. 50]. Кроме того, Феофан Прокопович советовал «принимать бы студентов (в академию – М.Ф.) с рассмотрением *остроумия...*». Причем личностные качества учащихся – при всей значимости вышеназванных, имели приоритетное значение для организации совместного обучения «прилежных и способных к учению» детей: «Буде покажется детина *непобедимой злобы, свирепый*, до драки скорый, клеветник, непокорив и буде чрез годовое время ни увещании, ни жестокими наказаниями одолеть ему невозможно, *хотя б и остроумен был*, выслать из академии, чтоб бешеному меча не дать» [там же, с. 50-51].

С наибольшей определенностью феномен личностной одаренности в его педагогическом преломлении явлен в рукописном наследии М.В.Ломоносова (1711-1765). Составленный великим русским ученым «Проект Регламента московских гимназий» (1755) в разделе «О приеме школьников в гимназию» содержит следующую рекомендацию: детей крепостных принимать лишь в особых – «талантливых», с «особливой остротой» – случаях. «Науки благороднейшими человеческими упражнениями справедливо почитаются и не терпят порабощения. Того ради в первую гимназию принимать только детей дворянских или которых отцы дворянского рангу дослужились. В другую гимназию принимать разночинцев, кроме тех, которые, состоя в синодальном ведомстве, имеют нарочно для них учрежденные училища. Не принимать никаких крепостных помещичьих людей, кроме того, когда помещик, усмотрев в ком из них *особливую остроту*, пожелает его обучать в Московской гимназии и в университете свободным наукам; должен его прежде объявить вольным и, отказавшись от своего права и власти, которую он над ним имел прежде, дать ему увольнительное письмо... Данное отпускное письмо хранить в университетском архиве при директории, а оного школьника производить с прочими разночинцами по его учению и пользоваться ему теми ж с ними привилегиями; *когда ж явится негоден* (т.е. трудолюбием и прилежанием не подтвердит свою природную одаренность – М.Ф.), отдать его помещику обратно по-прежнему» [цит. по 1, с. 94].

Работая в Академии Наук Российских, М.В. Ломоносов отмечал среди своих учеников «особо талантливых», одаренных, проявляя заботу о них не только постоянством и тщательностью педагогического внимания, но и попечением об их материальном состоянии. В «Рапорте в канцелярию Академии Наук о поэтической деятельности Н.Н.Поповского» коллежский советник и профессор М.В.Ломоносов пишет: «Порученный прошлого 1752 года мне студент Николай Поповский от Канцелярии Академии Наук, чтоб он от меня получал в стихотворстве наставления, показывает в оном весьма изрядные опыты *своей особливой способности*. Того ради Канцелярия Академии Наук да соблаговолит... помянутому студенту Поповскому сделать

отличное ободрение от прочих *награждением ранга и жалованья*, ибо он уже ныне в состоянии искусством своим в чистоте российского штиля и стихотворства приносить Академии Наук честь и пользу...» [там же, с. 72].

Известный просветитель, писатель и педагог XVIII в. Н.И.Новиков (1744-1818) публикует в Прибавлениях к Московским ведомостям статью «Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве» (1784), где останавливается на некоторых особенностях «талантливых к изучению наук», «жадных к познанию», «одаренных» детей. «К признакам, по которым познаются *чрезвычайные способности к изучению науки*, принадлежит, между прочим, и в некоторых людях *весьма рано оказавшееся, всегда действительное старание приобретать новые знания*. Чувствующие себя одушевленным таким *любопытством*, или желанием знания, в беспрестанном движении, в каком кажутся быть их силы, ощущают *некую болезнь*, которая ничем утешаема быть не может, кроме *подавания пищи их духу*. Они имеют *душевную жажду*, которая, как и телесная, возбуждает нестерпимое чувство, никогда прежде не укрощаемое, пока *не напоят и не утушат ее наукой*» [цит. по 1, с. 330]. Здесь же встречается термин «одаренность» в аспекте «божьего дара», а также отмечается, что «дар» этот ниспосылается сравнительно немногим: «Учитель, которому *вверяется для научения дитя с таковым расположением духа*, должен к тому только устремлять свое попечение, чтоб обращать *врожденную его склонность* на достойные предметы, которые бы разуму небесплодно давали упражнение и немало были бы питательны для сердца. Но понеже *число одаренных от создателя такими сильными побуждениями к знанию* гораздо менее числа тех, которых должно сперва побуждать и ободрять к изучению достойных познания вещей...» [там же, с. 330].

Начало XIX в. в интересующем нас аспекте отмечено работой И.Ф. Богдановича (1758-1831) «О воспитании юношества» (1807), где подчеркнут момент выделения одаренных и талантливых детей из общего ряда учащихся и показана необходимость особого к ним отношения со стороны учителя. В главе VI «О воспитании от шести до десяти лет» мы находим существенное замечание, прямо относящееся к предмету нашего историко-педагогического дискурса: «Когда воспитатель усмотрит *особливую склонность воспитанника* к какой бы то ни было науке, то не только *позволяется*, но должно как можно более *давать времени* на такое упражнение, к которому он самую *природою нечувствительно привлекается*. От сего-то невнимания мы донныне (начало XIX века – М.Ф.) *весьма мало имеем математиков, историков, географов и литераторов*» [цит. по 3, с.104].

Доктор медицины, философ и педагог И.М.Ястребцов (1797-1870) в статье «О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества» (1831) всесторонне рассматривает вопросы умственного воспитания детей, отмечая, в частности, необходимость направленного обучения *детей талантливых, «даровитых», «будущих гениев»*, которые, без надлежащего педагогического влияния, легко могут

растерять свой талант, превратиться в обыкновенных и даже испытывающих «отвращение к наукам» учащихся: «Способности погибают от неупражнения, а от упражнения совершенствуются... Упражнение... увеличивает силу (душевных и телесных способностей) и может довести ее до высокой, удивительной степени... При этом не надобно забывать, что *воспитание только раскрывает и совершенствует способности, а не делает их*. Большая ошибка учить детей тому, к чему они не имеют способности... кто не способен к наукам, тот лучше сделает, если посвятит себя не им, а какому-нибудь художеству или ремеслу, к которому он *наиболее сроден*» [3, с. 233]. Таким образом, благополучное попечение о «будущих способностях» самым прямым образом связано с правильным (бережным и осторожным) развитием способностей «настоящих».

В статье «Наша университетская наука», опубликованной в журнале «Русское слово» (1863), литературный критик и публицист Д.И. Писарев (1840-1868), употребляет термины «даровитые ребята», «высокодаровитая личность» и др. Даже в настоящее время его советы и наставления не потеряли своего значения не только по отношению к одаренным и талантливым детям, но и в плоскости содержания современной педагогической аксиоматики [2, с. 138-139].

Д.И.Писарев отмечает такие личностные качества «даровитых ребят», как самостоятельность и независимость суждений, решений и поступков. Согласно Писареву, «даровитых ребят» может воспитать (образовать) только «высокодаровитая личность» педагога, поскольку в последнем случае учитель может понять, принять и, в случае необходимости, простить ребенка, поскольку умственные «капризы» зачастую выступают важнейшей стороной-признаком одаренного ученика.

В 1874 г. в газете «Неделя» известный отечественный педагог Н.В. Шелгунов (1824-1891) печатает «Письмо о воспитании», где в разделе «Воспитательные влияния», размышляя о соответствующем значении книги, употребляет термины «счастливо одаренная личность» и «счастливо одаренный, пытливый ум». Ученый отмечает склонную к систематизации «впечатлительную душу» таких детей, которые в каждой книге, даже в условиях внешне бессистемного чтения, могут найти полезное для себя, вплетая нити обретенного знания в «полную, законченную сеть» постижения мира: «Только *счастливо одаренным личностям* не мешает беспорядочное чтение, потому что их *пытливая и впечатлительная душа* в каждой книге может найти то, чего ищет. Такие *счастливые личности* не правила, а исключения. Большинству их работа не под силу и потому производит в них сумбур понятий и залагает обрывки многообразных незаконченных представлений, которых слабый ум никогда не свяжет в одно общее единство» [цит. по 2, с. 210].

Выдающийся русский педагог П.Ф. Каптерев (1849-1922) в историческом очерке развития дидактики (раздел «Экспериментальная дидактика») отмечает, что данное сформировавшееся («экспериментальное») направление, в отличие от предшествующей, преимущественно

«учителецентрированной» точки зрения на методы обучения, уделяет большее внимание личностным качествам обучаемого. Различая задачи, поставленные перед экспериментальной дидактикой, Каптерев употребляет термин «*типы одаренности школьников*» применительно к особенностям умственной работы учащихся - «о типах одаренности школьников по пониманию и вниманию» [5, с. 326]. «По состоянию внимания можно делить и взрослых и детей на людей с *типически сосредоточенным вниманием* и с *типически распределенным вниманием*. Сосредоточенное внимание есть напряжение его (концентрация) на каком-либо одном небольшом круге предметов или мыслей, на какой-либо определенной области наблюдения и исследования... Распределенное внимание – это такое, которое одновременно охватывает несколько разнородных предметов и явлений с одинаковой ясностью и отчетливостью» [там же, с. 335-336]. Из чего следует, что одаренность – наряду с возможным доминированием какой либо одной стороны – предполагает взаимосвязанное (взаимодополняющее) единство сосредоточенного и распределенного внимания, что позволяет одаренному ребенку более широко, дифференцированно и отчетливо охватывать мир как предмет своей мысли и чувства.

А.Н. Острогорский (1840-1917) в статье «Учитель и даровитые ученики» («Педагогический сборник», 1889) также использует характерную, родственную рассматриваемой нами терминологию: «*талантливые ученики*», «*талант*», «*одаренность талантом (талантами)*» [8, с. 319]. «Большое счастье для человека, если он познал, какой *талант* ему дан, и нашел дело по своему таланту. Дело в его руках спорится, становится дорогим, возбуждает мысль и творчество и дает полный результат... Учителю много заботы о том, чтобы передать подрастающему поколению наследие знаний и поэтической мысли, *но он не должен забывать о таланте*. Как передать знания, пробудить мысль и направить ее к известным, установившимся в науке выводам – этому учат методика и дидактика. Как *найти талант*, пробудить его и направить – этого *не говорит методика* да, пожалуй, не говорит и *наука*, потому что для нее *остается в этой области много темного*» [там же, с. 318].

Основной метод выявления, проявления и сохранения таланта, по Острогорскому, – благотворное влияние на ученика «философичной» личности учителя: «Наиболее шансов сделать это дело имеет *учитель с философским мирозерцанием*, убежденный, верящий в науку, в ее метод. Эта сила в учителе способна заставить зазвучать в душе ученика те струны, в которых скажется его талант... Как отзвук таланта учителя зазвучит талант ученика» [там же, с. 318].

Обращаясь к собственному опыту школьного учения, Острогорский приводит конкретные примеры возможного педагогического решения этой проблемы, располагающиеся, главным образом, в плоскости отмечаемого выше «философического» таланта учителя: «...учащиеся в той школе вспоминают с благодарностью *отдельных личностей*, умевших при учебных занятиях выделять из общей массы учеников тех, которые *обнаруживали какие-нибудь дарования*. Вспоминается, что *этого рода внимание к даровитому ученику*, не

входившее в систему, было *явлением довольно распространенным, было в нравах*» [там же, с. 319].

Достаточно узнаваем *личностно-ориентированный подход* в работе с талантливыми учениками, позволявший сохранять «искру божью» таланта: «Припоминается, что прежде учителя, *точно сговорившись*, ценили каждый крупный балл, по какому бы предмету он ни получался. Вы могли иметь высший балл по географии, естественной истории, и учитель всякого *другого предмета*, слушая ваш *слабый ответ* на его уроке, *не третировал вас как бездарность*, а оказывал *снисхождение*. Искорка божия ценилась всюду, где бы они ни затеплилась...» [там же, с.320].

Талантливый педагог, почетный член Академии наук и Академии художеств России К.П. Яновский (1822-1902) в IX главе своей книги «Мысли о воспитании» (1900) «Врожденные качества и способности и развитие последних посредством воспитания», отмечает в интересующем нас направлении значимую роль образовательной среды в развитии «прирожденных душевных качеств» личности, к числу которых ученый относит, в частности, «способность к восприятию внешних впечатлений».

Далее К.П.Яновский отмечает, что «прирожденных душевных качеств» воспитание уничтожить не может, однако оно может противодействовать преобладанию одних за счет активизации деятельности противоположных, «соображаясь с подмеченными индивидуальными способностями субъекта» [10, с. 464].

В следующем утверждении известного педагога речь идет о необходимости *индивидуализации* образовательного процесса в зависимости от различной степени «одаренности к восприятию разнообразных впечатлений» учащихся: «Ввиду различия способностей у разных питомцев к восприятию разнообразных впечатлений, как жизненных, так и духовных, *нельзя не признать крайне неблагоприятными требования школы от разных учеников* одинакового объема научных знаний и умений и назначения им одинакового размера работ, с обязательством выполнения их к известному, одному и тому же сроку. Такие *антипедагогические требования* становятся просто бессмысленными, когда еще, сверх того, сопровождаются разного рода наказаниями за неисполнение их, *часто невольное*, и притом наказаниями, нередко вредными, как для здоровья телесного (например, побои, розги) (и это уже 1900 год! – М.Ф.), так и духовного (брань, унижение перед товарищами и пр.)» [10, с. 465].

Известный ученый, организатор высшего дефектологического образования в России В.П.Кащенко (1870-1943) в своем выступлении на Первом всероссийском съезде по экспериментальной педагогике «Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников?» (1910) подчеркнул общественную значимость таланта и важность адекватной педагогической инструментальной его становления: «...всякое великое дарование, получившее правильное и максимальное развитие, представляет большое *социальное благо*, поскольку оно служит дальнейшему культурному прогрессу» [7, с. 486-487].

В своем выступлении В.П.Кашченко остановился на проблеме отдельного (раздельного) обучения «даровитых детей»: следует ли оставлять их в существующих учебных заведениях обычного типа, или их надо выделить? Остроту и актуальность данной проблемы подчеркивает тот факт, что, по мнению ученого, существенным недостатком школы является ее ориентация на «среднего ученика», забвение «индивидуальной психологии каждого ребенка», а подобный подход совершенной не годится для детей, пребывающих «по ту или другую сторону средней нормы», т.е. и «даровитых», и откровенно «слабых» Тогда как одной из главных и ответственных задач школы выступает развитие способностей учеников «до их возможно высшего уровня».

Отсюда вытекает необходимость теоретического и практического решения проблемы «отдельного обучения» одаренных ребят, как это делается в других развитых странах: «интересы *даровитого ребенка* требуют, чтобы его взяли из неблагоприятной для его развития общей школы и поместили в *специально созданную для него школу*» [7, с. 481]. В такой школе общее образование, общее развитие учащихся будет гармонично сочетаться с возможностью наиболее полного развития дарования ребенка в тех или иных областях [там же, с. 485].

В начале 20-х годов прошлого века русский педагог В.М. Экземплярский в работе «Проблема одаренности», касаясь истории вопроса, также отмечал факт многовековой обращенности отечественной педагогики по преимуществу к интересам так называемого «среднего ребенка» как представителя «большинства недифференцированной массы детей»; начало XX века, по мнению ученого, связывается с повышением внимания не только к «отсталому ребенку», но и выдвиганием «пока больше в качестве задачи идеи *школ для одаренных* и проповедь *культуры таланта*» [цит. по 4, с. 155].

В дальнейшем обозначенные идеи и задачи выступили в качестве руководства к действию для прогрессивно (гуманистически) мыслящей части отечественных педагогов – теоретиков и практиков, определили важнейшие содержательные направления работы с одаренными детьми.



### Литература:

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А.Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
4. Доровской, А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям / А.И. Доровской. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 310 с.
5. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения ; под редакцией А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 271-652.
6. Карамзин, Н.М. История государства Российского в 12-ти томах. Т. I / Н.М. Карамзин ; под редакцией А.Н. Сахарова. – М.: Наука, 1989. – 640 с.
7. Кащенко, В.П. Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников? / В.П. Кащенко // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. ; сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – С. 480-487.
8. Острогорский, А.Н. Учитель и даровитые ученики / А.Н. Острогорский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. ; сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – С. 318-321.
9. Школа и педагогика в культуре Древней Руси. Часть I. Историческая хрестоматия / Составители: Кошелева О.Е., Мошкова Л.В. – М.: Издво Российского открытого университета, 1992. – 208 с.
10. Яновский, К.П. Врожденные качества и способности и развитие последних посредством воспитания / К.П. Яновский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. ; сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – С. 463-465.

# Фролова Т.В. Педагогические аспекты художественно-эстетического развития студенческой молодежи

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Итоговой целью художественно-эстетического развития личности выступает феномен личностной культуры и, прежде всего в силу своей предельной обобщающей возможности – *культуры эстетической*, где ее художественная составляющая выступает важнейшей частью.

Эстетическая – равно как и любая другая – культура личности рассматривается как педагогический феномен в том случае, когда она понимается в виде определенной совокупности индивидуальных качеств, становление и развитие которых осуществляется (или может быть осуществлено) в процессе творческой реализации намеренно созданных (создаваемых) условий формирования (педагогических условий).

Культура понимается как сущностное условие человеческой жизни. В самом широком смысле понятие «культура» охватывает все то, что определяет специфику человеческого существования в мире, в отличие от существования всех других живых и неживых тел. В более узком смысле этим термином обозначают только сферу духовной жизни людей [4, с. 167]. Именно к последней принято относить культуру эстетическую.

Культура эстетическая представляет собой часть культуры общества и характеризует состояние общества с точки зрения его способности обеспечивать развитие искусства и эстетических отношений. К структурно-функциональным элементам эстетической культуры относят, в частности, совокупность функционирующих в обществе художественных ценностей, в которых объективированы эстетические отношения и ценности. Кроме того, эстетическая культура охватывает социальную сферу жизнедеятельности человека – быт, досуг и др. Важнейшей сферой эстетической культуры является система эстетического воспитания. Для того, чтобы стать субъектом эстетической культуры, человек должен овладеть сложившейся до него системой эстетических отношений и ценностей [там же, с. 169-170].

Как овеществленная деятельность человека, эстетическая культура располагается как в сфере практически-духовной (создание произведений искусства, фольклор, дизайн и др.), так и в сфере чисто духовной (специфика эстетического восприятия, особенности эстетического вкуса, развитость воображения и др.)

Если исходить из классического определения А.Ф.Лосевым эстетики как науки о «выразительных формах, в которой изучается выражение внутреннего через внешнее и наоборот или выражение общего через индивидуальное и наоборот» [5, с. 91], то эстетическая сторона становления

человека связывается с развитием его как существа социального и, следовательно, выразительного («выразительной формы»), являя собой важнейшую составляющую его гармоничной (эмоциональной) целостности, прежде всего, в сфере межличностных отношений.

Если наиболее ясные черты эстетического отношения выражаются во внимании к конкретным, неповторимым признакам предмета, в способности представить предмет чувствующим и думающим, наделенным внутренним миром, переживающим состояния, подобные человеческим, в попытках представить внешнюю форму предмета как выражение этой его внутренней жизни, и если, по справедливому утверждению М.М.Бахтина, предмет эстетического отношения никогда не выступает для человека как «безгласная вещь», но всегда представляет собой «выразительное и говорящее бытие»[2], то тем самым вполне ясно и отчетливо очерчиваются антропоморфные грани эстетической культуры как определяющего личностного качества, играющего важнейшую роль во всех сферах человеческой жизнедеятельности: нравственности, искусстве, педагогике и др.

И, наконец, если принять во внимание тот факт, что человеку как живому существу присуща – буквально на уровне инстинкта – потребность созидать и воспринимать окружающий его мир по законам красоты, то содержательная плоскость эстетической культуры человека расширяется до необозримых пределов: эстетика быта, жизнедеятельности, тела, одежды и т.п., равно как и подобному расширению подвергается соответствующая проблемно-задачная область педагогики.

Отсюда можно сделать вывод, что суть формирующих художественно-эстетическое видение человека педагогических воздействий во многом связана с постижением *выразительной сущности*, как предметов восприятия, так и собственно процесса творческой деятельности, осуществляемой по законам красоты, результатом чего всегда выступает постижение, утверждение, открытие субъективно-объективного факта *нового, новизны*.

Под *новизной* понимаются действия, образы, вещи, которые являются деятельным результатом широко понимаемого комбинаторного (комбинаторного) поведения человека. Отсюда максимальная актуализация творческого мышления человека представляется важнейшей сферой его индивидуального (личностного) саморазвития.

Г.В.Суходольский в этой связи подчеркивает, что «акт творчества внешне состоит в том, что в образе или действии появляется нечто новое», отличающее его от «старого», известного, привычного: «Саморазвитие конкретной деятельности состоит в порождении новых прогрессивных ее элементов вместо существующих старых» [10, с. 106]. При этом именно *степень отличия* определяет сам факт наличия новизны, которая непременно оценивается в плоскости полезного, безразличного или вредного [там же, с. 108].

Феномен творческой активности, в том числе проявляющийся в сфере художественно-эстетического видения, выступает также высшим, собственно человеческим уровнем познания окружающей действительности:

«Предвосхищение искомого в ходе процесса мышления относится к числу высших уровней познавательной деятельности человека» (А.В. Брушлинский) [3, с. 99].

Отмеченная творческая активность мышления возникает лишь в том случае, когда человек не может достичь поставленных целей с помощью уже известных ему знаний и способов действия, что происходит в случае появления так называемой *проблемной ситуации*.

В аспекте художественно-эстетического развития личности проблемная ситуация выступает источником активного *категориального осмысления* действительности в плоскости ее выразительного бытия, побуждает к раскрытию и утверждению потенциала красоты во всех направлениях деятельной активности человека. Создание проблемных ситуаций *на красоту* представляется одним из важнейших *механизмов* художественно-эстетического развития личности, поскольку данные ситуации моделируются в условиях значимого общения в расширяющемся пространстве социального взаимодействия. Проблемная ситуация является своеобразным катализатором творческой активности человека, проявляемой во всех сферах его жизнедеятельности.

Структура (психологическая, *мотивационная*) проблемной ситуации по А.М. Матюшкину выглядит следующим образом:

- побуждение к творческой активности через актуализацию когнитивной потребности;
- достижение неизвестных (ранее) результатов путем формирования рациональных способов действия относительно «предмета потребности»;
- активное использование прошлого опыта.

В итоговом обобщении данная структурность выходит на «трехмерную модель» проблемной ситуации – «степень трудности», «этапы становления действия», «структурные компоненты действия», когда в условиях творческого взаимодействия субъекта и объекта осуществляется собственно человеческое (творческое) развитие индивида [7, с. 153].

Вместе с тем, (намеренно) создаваемая проблемная ситуация художественно-эстетического развития личности, предполагает необходимость «творческой подсказки» как условия *проявления* базовых психологических структур *выразительного* постижения мира. По утверждению О.К. Тихомирова «при разработке проблем управления познавательной деятельностью другого человека (планового ее формирования) необходимо учитывать многообразие форм как познавательной деятельности (объект управления), так и деятельности по управлению» [12, с. 166].

Успешность художественно-эстетического развития личности студента в значительной степени связана с особенностями *содержательно-дидактической* системы образовательного воздействия, существующей в вузе (воспитательная система вуза).

Таким образом, индивидуальные задатки и склонности личности *могут* развиваться до уровня способностей лишь в том случае, если для этого будут созданы соответствующие (педагогические) условия. К тому же способности

как психологическая данность позволяют человеку «перестраивать «старые» виды деятельности и открывать новые виды, совершать переходы от одного вида деятельности к другому» (Т.И.Артемьева) [1, с. 120].

Как считает В.С.Мерлин (1964), уровень развития способностей зависит от характера связей между компонентами структуры личности и ее реализующей (развивающей способности) деятельности. Способности могут достигать высокого уровня своего развития, если участвующие в деятельности структурные компоненты личности согласуются с ее интересами и отношениями. В противном случае, если личностные компоненты не содействуют успешному протеканию деятельности, уровень развития способностей снижается [8, с. 141-142], т.е. сущность деятельности и ее структура не могут быть правильно (адекватно) поняты вне соотнесения с их личностной обусловленностью.

Здесь важная роль отводится собственной *активности* личности, направленной на освоение опыта художественно-эстетического отношения. Именно активность не в последнюю очередь позволяет студентам самостоятельно развивать творческие способности как базовую основу *художественно-эстетического видения мира*. Причем если «самостоятельность характеризует активность человека с точки зрения его относительной независимости от внешнего окружения, то творчество характеризует активность человека с точки зрения его возможностей к преобразованию окружения или себя самого в целях эффективного взаимодействия с внешним миром» [13, с. 49].

Становление поведенческой стороны художественно-эстетического видения мира заключается в формировании комплекса практических способностей, позволяющих студенту в реальной жизни утверждать и раскрывать гуманистический потенциал преобразуемой действительности.

Эмоциональная составляющая процесса *художественно-эстетического развития* личности выступает важнейшей детерминантой природосообразного устройства образовательной деятельности в целом. «Эмоциональные состояния являются, образно говоря, дирижером, от взмаха чудесной палочки которого разрозненные звуки превращаются в стройное звучание прекрасной мелодии» (В.А.Сухомлинский) [11, с. 215].

Только при этом условии проблемная ситуация личностного развития выходит на уровень «значимой эмоциональной ситуации» как важнейшей составляющей успешного социально-педагогического моделирования развивающего процесса.

А.Н. Лутошкин понимает под социально-педагогическим моделированием воссоздание такой деятельности, которая отражает целостную картину поведения человека и включает в себя значимые ситуации межличностного взаимодействия. Под значимой ситуацией понимается «такая совокупность жизненных обстоятельств, которая имеет непосредственное отношение к потребностям, интересам, стремлениям коллектива и личностей, и актуализирует проявление их свойств и состояний» [6, с. 34]. В этом отношении А.В.Петровский уточняет: «Система значимых ситуаций развивается и

обогащается на протяжении всей жизни человека, и ее целенаправленное формирование – центральное звено как среднего, так и *высшего образования* (выделено нами – Т.Ф.)» [9, с. 15].

При этом благоприятный эмоциональный фон является важнейшим стимулирующим фактором творческого развития личности: «Эмоциональные состояния выполняют в мышлении различного рода регулирующие, эвристические функции. Эвристическая функция эмоций состоит, в частности, в выделении некоторой зоны, которая определяет не только дальнейшее развертывание поиска в глубину, но в случае, если он приводит к неблагоприятным ситуациям, и возврат его к определенному пункту» [12, с. 96].

Окружающая среда воздействует на человека не просто как определенный «набор» предметов и явлений, но, прежде всего, как определенная *ситуация*. По мнению А.Н.Лутошкина [6, с. 85], ситуативные эмоциональные состояния, как ручейки, питают психологическую атмосферу и психологический климат коллектива. В свою очередь, неся в себе заряд эмоциональных установок, психологический климат вкладывает и определяет своеобразные русла, в которых развиваются ситуативные эмоциональные состояния.

Таким образом, надлежащая развитость сенсорной (ощущения), перцептивной (восприятия) и апперцепционной (представления) составляющих художественно-эстетических способностей личности, обеспечивают успешность педагогической деятельности на всех уровнях и формах ее осуществления, является необходимым условием продуктивной реализации творческой активности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза.

#### **Литература:**

1. Артемьева, Т.И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И. Артемьева. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
2. Бахтин, М.М. Автор и герой в эстетической деятельности / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С.7–180.
3. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
4. Джибладзе, Г.Н. Принцип эстетического воспитания / Г.Н. Джибладзе. – Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1971. – 347 с.
5. Лосев, А.Ф. История античной эстетики (ранняя классика) / А.Ф. Лосев. – М.: Высшая школа, 1963. – 584 с.
6. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
7. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
8. Мерлин, В.С. Психология личности / В.С. Мерлин. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1959. – 173 с.
9. Петровский, А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А.В.

- Петровский. – М.: Московский университет, 1986. – 294 с.
10. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 168 с.
  11. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1971. – 262 с.
  12. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 280 с.
  13. Якунин, В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

# Шаврина В.В. Гуманитарные аспекты образовательной интеграции

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Большинство герменевтических источников определяет интеграцию как понятие, относящееся к теории систем и означающее состояние связанности отдельных частей в единое целое, а также называет с этим термином процесс, ведущий к обозначенному состоянию.

Интеграция (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение; *integer* – целый) это:

– объединение в целое каких-либо частей (противоположный термин – дезинтеграция) [10, с. 257];

– понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [12, с. 501; 11, с. 184];

– процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации [12, с. 501].

Во временном (процессуальном) контексте интеграция представляет собой объединение в одно целое, упорядочение, структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей, частей какого-либо целого. Как следствие – возрастают объем, частота, интенсивность взаимодействия между элементами системы, достигается большая степень ее целостности и устойчивости, автономия и эффективность действия. При этом восстановление, восполнение, объединение частей в целое осуществляется не механически, а посредством взаимопроникновения, взаимодействия, взаимовидения, взаимопредположения, взаимодополнения, взаимосочетаемости, взаимозависимости [16, с. 10-12].

Отсюда интегрировать (от лат. *integrare* – восстанавливать, восполнять) – значит «производить интеграцию», «объединять части в одно целое» [10, с. 257; 7, с. 249].

В объединяющем результате интеграция связывается с «интегрированностью» как состоянием гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования частей целого, содержательно близкого понятиям «система», «структура», «организация», «модель» [15, с. 210]. Отсюда интегральный – это «неразрывно связанный, цельный, единый» [10, с. 257].

Интеграция может рассматриваться в зависимости от характера системной сложности своего объекта-носителя «на уровне личности, группы, региона, города, хозяйственно-культурного комплекса, социальной системы, содружества государств, мирового сообщества» [5, с. 90].

В образовательной плоскости чрезвычайно важным является тот факт, что, по утверждению исследователей, термин «интегративный» образован от корневого слова как уточняющее прилагательное и наиболее часто



используется в тех случаях, когда речь идет о процессах интеграции в обучении, специфика которых – в охвате какой-либо общей идеей частей единого целого с актуализацией качественного своеобразия такого объединения [10, с. 257].

В философском рассмотрении принципиально значим и тот факт, что сущность любого явления носит не простой, а именно системный характер, поскольку интегрирует в единую целостность некоторую совокупность его основных характеристик (А.Д. Урсул) [13, с. 14-15]. Отсюда интегративный подход применим и возможен в своей действительности (действительности) только лишь по отношению к системной образовательной целостности, единство которой обусловлено, в частности, принятием образовательными субъектами целевой составляющей совместного взаимодействия.

Таким образом, интеграция предполагает не только количественно-качественное совершенствование прямых и обратных взаимосвязей между элементами системы, но и существенное изменение функционала взаимодействующих компонентов. Усиление интеграционных процессов ведет к повышению результативности и эффективности любой деятельности, прежде всего, за счет так называемого холистического эффекта (от англ. holism, от греч. holos – целый, весь). Подобный эффект непосредственно связан с появлением эмерджентных свойств системной целостности (от англ. emergence – возникновение, появление нового), т.е. качественных проявлений, возникающих только в результате взаимодействия компонентов системы.

Наряду с расширением возможностей профессиональной составляющей личностного развития, холистический эффект образовательного взаимодействия не в последнюю очередь обращен к целостному, нравственно-духовному становлению личности вследствие гуманистического обогащения мировоззренческих установок и доминант.

В этой связи интегративная функция образования выступает в статусе гуманизирующего социокультурного фактора, способствующего «духовному единению и взаимопониманию людей» на основе «формирования у учащихся целостной картины окружающего человека материального и духовного мира, способствующей осознанию принадлежности каждого из них к единому человеческому сообществу, трансляции из поколения в поколение ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании» [1, с. 28].

Исходя из чего гуманно ориентированное образование составляет специально выстраиваемую среду (образовательное пространство), в рамках которой разворачивается жизнедеятельность ее участников в условиях субъект-субъектного взаимодействия, признания права каждого на свободу индивидуального проявления «в границах социальной приемлемости» (Г.Н.Сериков) [9, с. 6].

Важнейшим средством гуманизации профессионального образования выступает его гуманитаризация, обращенная, прежде всего, к изменению характера содержания образовательного процесса, приоритету «очеловеченного» знания как главного инструмента духовного развития

личности, обогащения ее социокультурного опыта.

Гуманизация профессионального образования связана с созданием условий для максимального проявления и развития индивидуальности будущего специалиста, реализации его потребности в духовном, социальном и профессиональном становлении. При этом уровень гуманности образовательного процесса во многом определяется степенью его педагогичности, позволяющей учитывать многообразие индивидуальных потребностей, создавать условия для формирования и развития творческого потенциала личности.

В этой связи подчеркивается тот факт, что интегративность является характерным признаком любого целостного, в том числе социального, конструкта, обуславливая возникновение нового в процессе развития: появление новых типов целостности, возникновение новых структурных уровней и их иерархическую соподчиненность. В социальных системах подобная взаимосвязь выступает не в виде линейного причинного ряда, но представляется своеобразным замкнутым кругом, внутри которого каждый элемент связи является условием существования другого элемента [15, с. 576].

При этом под целостностью системы понимается общее свойство систем любой природы, характеризующее высокий уровень интегрального развития компонентных связей, способность системы производить новые интегральные качества, не свойственные отдельным ее компонентам. Таким образом, целостность оказывается следствием развития интеграционных процессов: чем выше степень интеграции компонентов системы, тем она целостнее и тем выше ее эффективность и результативность [14, с. 19].

Отсюда можно сделать вывод, что социальная (образовательная) целостность развиваема постольку, поскольку интегративна по своей сути, и, вместе с тем, образовательная системность настолько устойчива в своей целостности, насколько постоянен процесс ее интегративного обновления и усложнения.

В этой связи интеграция понимается как процесс или действия, имеющие своим результатом целостность (от лат. *integer* – полный, целый, ненарушенный). Целостность – это способ внутренней, органичной взаимосвязи таких составляющих, которые сами по себе не самодостаточны и функционируют лишь как элементы или подсистемы единой системы. Подобная целостность взаимосвязи создает так называемый синергетический эффект (от греч. *synergeia* – сотрудничество, содружество), который всегда намного больше простой суммы своих слагаемых [6, с. 39].

Сложные социальные (образовательные) системы являются по своей сути «гуманитарными» (от лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность), т.е. такими социоструктурными данностями, «на поведение которых сильное влияние оказывают суждения, восприятия и эмоции человека» [3, с. 18]. Выступая в статусе «личностноподобных целостностей» (Э.Н. Гусинский), такие системы представляют собой своеобразный симбиоз культурного, личностного и творческого: «гуманитарная система создается посредством

творческих усилий отдельных личностей», при этом «становление и развитие подсистем личности (ее образование, интеллект, культура) и подсистем культуры (науки, искусства и др.) происходят в едином процессе» [2, с. 96].

В контексте существующих социокультурных реалий важное значение приобретает развитие интеграционных тенденций в образовании.

Во многом этому способствует глобальное расширение сферы межкультурного общения, осмысление созидательного потенциала непрерывного образования как главного средства овладения знаниями, развития дарований и способностей человека, позволяющих ему полноправно участвовать в экономической, культурной и политической жизни сообщества, в развитии мировой и национальной культуры [7, с. 3].

Интеграция в образовании рассматривается и проявляется на различных уровнях содержательно-смысловой и системной сложности.

В частности термин «интеграция образования» отражает единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризует систему содержания образования на всех уровнях ее формирования – уровне теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности, структуры личности (В.В. Краевский) [4, с. 264].

В педагогической литературе под интеграцией понимается главным образом процесс и результат взаимодействия структурных элементов образовательной деятельности, сопровождающийся ростом системности обретаемых учащимися знаний.

В аксиологическом аспекте следует отметить чрезвычайно важное обстоятельство, которое, на наш взгляд, в наибольшей степени подчеркивает гуманитарный статус образовательной целостности. Как утверждает Э.Н. Гусинский, при всей значимости для развития системы факта «расхождения» между наличным состоянием и сложившимся идеалами (нормами, целями), гуманитарным системам «свойственно ориентироваться более на ценности, нежели на цели» [2, с. 107]. Поскольку «только для искусственной системы деятельность полностью определяется заранее известной целью, заданной извне; гуманитарная система может ставить себе цели и порой делает это, но по отношению к ценностям (прежде всего, ценностям общечеловеческим, общекультурным, образовательным – В.Ш.) цели занимают подчиненное положение», подобно тому, как «средства по отношению к целям» [там же, с. 107].

Исходя из генерализированного и системного характера принципа интеграции, основные тенденции его реализации в образовательном процессе неотъемлемо связаны с личностным (гуманитарным) становлением будущего специалиста, с расширением возможностей творческой самореализации, утверждаемой на уровне глубинной индивидуальной потребности.

## Литература:

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Гусинский, Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей / Э.Н. Гусинский – М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.
3. Заде, Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений / Л. Заде ;Пер. с англ. – М.: Мир, 1976. – 232 с.
4. Краевский, В.В. Проблема научного обоснования обучения: методологический аспект / В.В. Краевский – М.: Педагогика, 1977. – 287 с.
5. Краткий словарь по социологии / Под общ. редакцией Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М.Коржева, Н.Ф.Наумова. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
6. Левяш, И.Я. Авторитет силы или сила авторитета? Содружество независимых государств: время переоценки ценностей / И.Я. Левяш // Содружество. – 1999. – № 1.– С. 38–43.
7. Мясников, В.А. Развитие интеграционных тенденций в образовании на постсоветском пространстве / В.А. Мясников // MAGISTER.– 2000. – № 3. – С. 2–11.
8. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
10. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (главный редактор) и Л.С.Шаумяна – Изд. 6-е, перераб. и доп. – М.: Советская Энциклопедия, 1964. – 784 с.
11. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е.С. Зенович. – М.: Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 608 с.
12. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
13. Урсул, А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981. – 367 с.
14. Федосеев, Н.П. Философия и интеграция знания. Взаимодействие общества и природы: философско-методологический аспект экологических проблем / Н.П. Федосеев. – М.: Наука, 1986. – 97 с.
15. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Ятайкина, А.А. Об интегрированном подходе в обучении / А.А. Ятайкина // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С.10–15.

# Шагивалеева И.З. Общение как фактор познавательной деятельности

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Взаимодействие субъектов образовательного процесса можно рассматривать в трех аспектах: как учебно-педагогическое сотрудничество, общение и совместную деятельность. Несомненно, между ними существует связь. Общение является не только атрибутом совместной деятельности, но и самостоятельной ценностью. Процесс обучения всегда сопровождается общением между обучаемым и обучающим. В рамках данной статьи мы рассматриваем взаимодействие субъектов образовательного процесса в аспекте общения.

Анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день существует множество определений понятия «общения».

Педагогический словарь Л.С. Глебова, О.Д. Грекулова дает следующее определение: «общение – это взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижение общего результата совместной деятельности» [1].

В.И. Смирнов рассматривает общение как одну из форм активности личности, проявляющуюся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений порождаемую потребностями в совместной деятельности [8, с.173]. Общение – это форма сотворчества, в процессе которого человек познает и преобразует мир.

В.А. Сластенин считает, что общение в педагогической деятельности – это средство решения учебных задач, социально - психологическое обеспечение образовательного процесса, способ организации взаимоотношений педагога и студента, обуславливающих успешность обучения и воспитания [7, с.200].

В определении функций общения В.И. Смирнов выделяет: коммуникативную, интерактивную и социально - перцептивную функции профессионального общения [9, с.177-181].

Коммуникативная функция включает понятие о целях, мотивах, средствах и стимулах общения, умения четко и ясно излагать мысли, убеждать, аргументировать, передавать рациональную и эмоциональную информацию, организовывать и поддерживать диалог, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации.

Интерактивная функция составляет понятия о соотношении рационального и эмоционального факторов в профессиональном общении, умения управлять групповой динамикой, занимать адекватную ролевую позицию, оказывать поддержку, увлекать за собой своими делами, формулировать требования, конструктивно разрешая конфликт. Через данную функцию общение реализуется как взаимодействие людей, как непосредственная организация их совместной деятельности.

Перцептивная функция общения заключается в воспитании и познании

людьми друг друга с последующим установлением на этой основе определенных межличностных взаимоотношений. Социальную перцепцию определяют как восприятие внешних признаков человека, соотношение их с его личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков.

Некоторые исследователи: Б.Г. Лихачев; Е.И. Пассов выделяют другие функции общения:

1. Нормативная (отражает усвоение студентами норм социально – типического поведения);
2. познавательная (отражает приобретение студентом индивидуального социального опыта);
3. эмоциональная (отражает общение как аффективный процесс);
4. актуализирующая (отражает реализацию в общении психологических и индивидуальных сторон личности [5; 6].

На наш взгляд, в процессе общения все функции переплетаются.

Сам процесс общения можно представить как субъект–субъектные взаимоотношения активного обмена информацией, в ходе которого постигается предмет общения.

Немаловажная роль в процессе обучения принадлежит преподавателю, как субъекту межличностных отношений.

А.А. Леонтьев дает определение педагогического общения: «профессиональное общение преподавателя с обучающимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и обучающимся [4, с.65].

Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемое целями и содержанием их совместной деятельности.

По мнению В.Я Кикоть педагогическое общение при подготовке юристов – действие по установлению непосредственного контакта с лицами и группами, представляющими профессиональный интерес, подчиненное обмену информацией, педагогическому изучению, педагогическим воздействиям, прослеживанию происходящих психолого – педагогических изменений и достигаемых результатов [2, с.165].

По мнению А.М. Столяренко педагогическое общение при подготовке юристов – действие по установлению непосредственного контакта с лицами и группами, представляющими профессиональный интерес и подчиненное обмену информацией, педагогическому изучению, педагогическим воздействиям, прослеживанию происходящих психолого – педагогических изменений и достигаемых результатов [9, с.122].

Педагогике известны виды общения:

1. Вербальное (словесное общение, в процессе которого используется в качестве знаковой системы речь;

2. Невербальное общение – общение, в котором используются неречевые знаковые системы;

3. внешнее общение – передача информации партнерам по общению, речь ориентированная на других;;

4. внутренне общение – общение с самим с собой;

5. монологическое общение – устная речь, используемая в форме лекции, доклада, ораторского выступления;

6. диалогическое общение – речевое общение двух или нескольких лиц;

7. кинетическое общение – общение с помощью невербальных средств: жестов, мимики, пантомимики [8, с.178-179].

При подготовке будущих юристов, на наш, взгляд необходимо акцентировать внимание на речевой деятельности обучающихся.

Речевая деятельность – это такая форма жизнедеятельности человека, которая проникает во все аспекты конкретных деятельностей. Эта деятельность обеспечивает все другие виды деятельностей. [3, с. 76].

А.М. Стояновский определяет речевое общение как мотивированный процесс взаимодействия между субъектами, который направлен на реализацию конкретной жизненной установки [10, с. 6].

При любом общении важно применять приемы педагогического общения: выбор места, времени, условий для педагогически важного разговора; педагогическая справедливость во всех оценках поступков обучаемого; построение общения на нормах доброжелательности, уважения, строгости; осуществление дискуссий без нагнетания эмоций; диалогичность;. проявление сопереживания.

Таким образом мы установили, что нет однозначного определения общения. Некоторые теоретики считают, что это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми Другие утверждают, что общение одна из форм активности личности. Третьи характеризуют общение как связь между людьми. Проанализировав различные точки зрения, мы предлагаем понимать взаимодействие, в результате которого изменяются взгляды и убеждения другого человека. Поскольку общение бывает различным, нами выделено познавательное общение, под которым предлагается понимать взаимодействие субъектов образовательного процесса, которое определено личными отношениями между ними, в ходе которого реализуется понимание, принятие целей, мотивов, установок.

### Использованная литература:

1. Глебова, Л.С. Педагогический энциклопедический словарь / Л.С. Глебова, О.Д. Грекулова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.- 527С.
2. Кикоть, В.Я. Юридическая педагогика / В.Я. Кикоть. – М.: Юнити, ? - 895с.
3. Ксенофонтова, А.Н. Речевая деятельность как педагогическая проблема / А.Н. Ксенофонтова // Ученые записки ОГУ Выпуск 1. - Оренбург: ОГУ 2002.- с 76.
4. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев - М.: Смысл, 1999.-365С.
5. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. - М.: ЮРАЙТ, 1999. - С.54 – 57.
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. – 276С.
7. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Б.И. 1998. – 393С.)
8. Смирнов, В.И. Общая педагогика: учебное пособие / В.И. Смирнов. - М.: Педагогическое общество РФ, 1999. – 416С.
9. Столяренко, А.М. Юридическая педагогика. Курс лекций / А.М. Столяренко. - М.: Тандем, 2000. – 190С.
10. Стояновский, А.М., Ситуативная позиция как основа ситуации речевого общения / А.М. Стояновский, Е.И. Пассов // ИЯШ, 2002.- №6.- с 6.)