

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство образования и науки Республики Алтай  
Горно-Алтайский государственный университет  
Редакция международного научного рецензируемого  
журнала «Мир науки, культуры, образования»

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Избранные педагогические труды**

**Выпуск 3**

**Горно-Алтайск  
2017**

УДК 001. 371

ББК 74.0

А 43

Печатается по решению редакционного совета научного международного  
журнала «Мир науки, культуры, образования»

**Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования:** Избранные педагогические труды по материалам Международных научно-практических конференций / под ред. А.В. Петрова, Ю.И. Щербакова. – Горно-Алтайск: РМНКО, 2017. 244 с. – ISSN 1991-5500, Paris – France.

Научные труды посвящены актуальным проблемам и перспективам теории и практики современного образования. В работе предлагаются научно-обоснованные теоретико-методологические подходы и даются конкретные рекомендации, предназначенные для решения частных актуальных вопросов в сфере образования.

Избранные педагогические труды подготовлены на основе четырех Международных научно-практических конференций: «Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования» (19-23 августа 2010 г., Республика Алтай); «Компетентностный подход в системе образования» (7 августа 2015 г., Республика Алтай); «Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении» (10-13 августа 2016 г., Республика Алтай); «Формирование и развитие научных знаний студентов и школьников с опорой на комплексный системный подход» (13-15 июля 2017 г., Республика Алтай) с участием вузов России, Китая, США, Франции, Германии, Польши, Казахстана, Украины, Молдавии, Азербайджана.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, докторантам, специалистам сферы образования и студентам педагогических специальностей, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами современного образования и путей их решения.

#### **Редакционная коллегия**

А.В. Петров - главный редактор международного научного журнала МНКО, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

А.А. Темербекова - доктор педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

Е.И. Кудашова - кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

Н.С. Часовских - кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

#### **Рецензенты**

Ю.И. Щербаков - председатель редакционного совета международного научного журнала МНКО, доктор педагогических наук, профессор МГТУ им. Шолохова (г. Москва)

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. каф. философии и юридической психологии Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса, (г. Владивосток)

Р.В. Опарин - кандидат педагогических наук, доцент Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования (г. Барнаул)

И.Е. Карнаух - кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ISSN 1991-5500

©Редакция научного Международного журнала РМНКО, 2017

---

---

**РАЗДЕЛ I.**  
**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**  
**В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

---

---

УДК 378

*Petrov A. V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief editor of the international journal "World of science, culture, education" (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)*

**A NECESSARY CONDITION OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN THE COUNTRY.** Currently the competence-activity approach is the new approach, which assumes modernization of education. With this approach, practical experience, competencies and expertise should be seen as a didactic unit. This approach focuses on the procedural side of education, helps to focus on specialized training of students, has a high level of professionalism, competence and considering the main aspect in this process the amount of information received, and the ability to creatively identify, assimilate and use it in different problem situations.

**Key words:** modernization of education, knowledge paradigm, competence approach, modernization of education, educational training, activity approach, competence-activity approach, independent productive and creative activities.

*А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, Горно-Алтайск, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)*

**НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНЕ**

Разрабатываемый в настоящее время компетентностно-деятельностный подход является тем новым подходом, с позиций которого предполагается модернизация образования. При таком подходе опыт практической деятельности, компетенции и компетентность должны рассматриваться как дидактические единицы. Такой подход, акцентирует внимание на процессуальной стороне образования, помогает ориентироваться на специализированную подготовку студентов, обладает высоким уровнем профессионализма, компетентности и рассматривает главным аспектом в этом процессе не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею в различных проблемных ситуациях.

**Ключевые слова:** модернизация образования, знаниевая парадигма, компетентностный подход, условие модернизации образования, развивающее обучение, деятельностный подход, компетентностно-деятельностный подход, самостоятельная продуктивная и творческая деятельность.

Российское фундаментальное образование создавалось на «знаниевой» парадигме. Образовательный процесс в системе общего и профессионального образования строился в соответствии с дидактической триадой «Знания - умения – навыки». Причем основное внимание уделялось усвоению знаний. Считалось, что сам процесс усвоения знаний обладает развивающим потенциалом. Многолетняя практика выявила существенные минусы такого подхода.

В рамках «знаниевой» парадигмы всегда актуальной была и остается проблема разрыва знаний от умений их применять.

Интересно обратить внимание на результаты сравнительного исследования выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенного Мировым банком в 2004 году, где было зафиксировано, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9-10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике» (1-2 балла). Студенты из развитых западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты. Такое положение дел, очевидно, объясняется тем, что долгие годы у нас бытовала установка, что молодым людям достаточно дать знания,

благодаря которым они станут успешными и в бизнесе, и на государственной службе. В результате такого подхода Россия пришла к ситуации, когда в избытке оказалось огромное количество специалистов с высшим фундаментальным образованием, а реальная экономика стала испытывать нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров. Сегодня можно констатировать, что Российская экономика перешла на рыночные рельсы, а профессиональное образование все еще не стало рыночным. Оно остается государственным по форме, фундаментальным и академичным по содержанию. Вот почему современное российское образование осуществляет серьезные шаги для переориентации системы образования со «знаниевого» на компетентностный подход. Это является необходимым условием модернизации образования в стране и приведения его в соответствие с Болонскими соглашениями, международными стандартами [1].

Наша высшая школа медленно движется в рамках Болонского процесса и главными причинами в этом, на наш взгляд, являются следующие:

1. Нет теории компетентностного подхода.
2. Нет понятийного аппарата для этого подхода. Даже базовые понятия «компетенция» и «компетентность» не определены однозначно и у них нет родовых понятий. Значит, в научном плане эта проблема практически находится на уровне гипотезы.
3. Нет апробации этого подхода в исследовательских институтах.
4. Нет дидактических оснований для использования этого подхода (соответствующие принципы, методы и приемы обучения).
5. Нет учебников и учебных пособий.
6. Отсутствуют методики и технологии внедрения компетентностного подхода в школе и вузе.
7. Нет специалистов в вузах, готовых внедрять компетентностный подход в систему образования (опора лишь на энтузиастов, уровень которых весьма сомнителен).
8. Нет системы подготовки специалистов в вузах, способных внедрять данный подход в процесс профессиональной подготовки.
9. Нет ни одной страны, в которой реализуется последовательно компетентностный подход. В странах Европы Болонский процесс идет тоже очень медленно и все еще является предметом жарких споров.
10. Если дополнительно к знаниям, умениям и навыкам необходимо формировать компетенции, то потребуется дополнительное время. Но мы сокращаем время подготовки специалистов в вузах!? Все это требует глубокого изучения!

При всех этих глобальных проблемах наше государство принимает волевое решение на внедрение компетентностного подхода в систему образования. В этих условиях на плечи педагогической науки ложатся все нерешенные к настоящему времени проблемы теории, практики, методики и технологии.

Мы считаем, что одной из ведущих проблем при этом является решение вопроса: в какой педагогической системе использовать компетентностный подход? По нашему мнению, это должно быть личностно ориентированное развивающее обучение, в рамках которого, в отличие от классического развивающего обучения, должен быть не деятельностный подход, а компетентностно-деятельностный, решающий проблемы взаимосвязи теории и опыта практической деятельности, приводящей к формированию необходимого комплекса компетенций и как результат – соответствующей компетентности.

Приоритетное место среди ключевых компетенций должно быть предоставлено компетенциям в сфере самостоятельной познавательной деятельности при использовании личностно ориентированного развивающего обучения, так как его конечным продуктом является сформированность способности к самообразованию, самовоспитанию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии [3].

Разрабатываемый в настоящее время компетентностно-деятельностный подход (КДП) является тем новым подходом, с позиций которого предполагается модернизация образования. При таком подходе опыт практической деятельности, компетенции и компетентность должны рассматриваться как дидактические единицы и традиционная триада «Знания — Умения — Навыки» расширяется до секстета: «Знания — Умения — Навыки — Опыт практической деятельности — Компетенции — Компетентность». Компетентностно-деятельностный подход в системе педагогического образования мы рассматриваем как деятельностный подход, акцентирующий внимание на процессуальной стороне образования, способствующей ориентироваться на специализированную подготовку студентов, обладающих высоким уровнем профессионализма, компетентности и рассматривающей главным аспектом в этом процессе не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею в различных проблемных ситуациях.

Работы в рамках компетентностного подхода по существу выступают как новый этап обновления содержания и методов образования, связанный с приведением в соответствие существующего образования требованиям современной, экономики и общественного развития. При этом в большинстве работ [2; 5, с. 131-138; 6, с. 148-151; 7, с. 22-26] компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для ее продуктивной и творческой деятельности, а компетентность – владение человеком соответствующими компетенциями, позволяющее разрешать конкретные проблемы в определенной области [8, с. 28-30; 9, с. 30-32; 10, с. 32-34; 11, с. 61-64; 12, с. 64-67]. Мы считаем, что для разведения этих близких понятий необходимы определения в сопоставлении друг с другом.

Если компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых, но недостаточных для ее творческой и продуктивной деятельности, то компетентность – это результат качественного диалектического скачка, когда количество необходимых качеств личности переходит в новое качество – владение человеком компетенциями, позволяющее проявлять творческий подход для разрешения той или иной проблемы. Таким образом, компетентность – это та целостная система качеств личности, которая делает ее самодостаточной и саморазвивающейся.

Именно введение в образование компетентности позволило осознать, что простая совокупность знаний, умений не решает проблемы формирования специалистов высокого класса. Необходима целостная система личностно осмысленных и освоенных знаний, умений и принятых ценностей, обладающая свойством саморазвития, способная в процессе своего функционирования изменять свою структуру в зависимости от специфики решаемых проблем и позволяющая осуществлять творческий подход в нестандартных условиях.

Обсуждение того, чем учащиеся должны овладеть в результате общего и профессионального образования в системе компетентностного подхода предполагает, что концепция компетенции должна обратиться не только к терминологии, но и рассмотреть организацию образовательного процесса, которая должна учитывать новые требования к сформированной личности. Это умения:

- принимать нестандартные решения, уметь взаимодействовать с другими людьми, обоснованно принимать или отвергать чьи-то действия и т. д.;
- ставить акцент на усилении развития человеческих ресурсов, от которых возможно сегодня более чем когда либо зависит жизнь современного общества;
- переключать внимание по отношению к компетенциям на практическую ситуацию, где и реализуются компетенции;
- включаться в поле компетенций в трех направлениях: на деятельность в будущей профессии и на текущую деятельность, посредством которой и осуществляется развитие компетентности личности, а также на деятельность, выходящую за рамки узко предметной области;
- ориентировать компетентностный подход в сферу компетентностно-деятельностного подхода, который обеспечивает развитие личности с вектором на самообразовательную работу;
- определять ту совокупность знаний, которая носит инструментальный характер, входит в ключевые компетенции и включает в себя необходимые элементы истории, искусства, литературы, науки и технологии, обеспечивающие понимание сегодняшней ситуации, реалий жизни и способность адекватной деятельности в реальной жизни (учитывать замечание А. Эйнштейна о том, что в его творческой деятельности Достоевский дает больше, чем Гаусс);
- формировать цели и структуру компетентностно-деятельностного подхода, в котором компетенции носят не потенциальный (не реализованный), а действенный характер;
- осуществлять главный акцент в обучении, воспитании на результате образовательных усилий и деятельности.

При этом представлять в явном виде студентам, ученикам: что в конце изучения курса, у них должно быть сформировано и развито?

Позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает традиционную точку зрения на содержание образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у учащихся должно быть сформировано и развито. Так, определенная образовательная компетенция интегрирует ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к соответствующим сферам культуры и деятельности. Владение той или иной образовательной компетенцией предполагает, что ученик или студент усвоил не просто некую сумму знаний и умений, а определенную методологическую систему, позволяющую оперативно осваивать новое, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно выбирать методы и

средства в сфере своей деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения. Поэтому саму компетентность можно определять как владение комплексом специфических способностей, качеств, позволяющих оперативно осваивать новое, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно выбирать методы и средства в сфере своей деятельности, принимать эффективные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения в соответствующей области деятельности. Таким образом, компетентность включает в себя не только владение знаниями и умениями, т.е. когнитивными и операционально-технологическими компонентами, но предполагает мотивационную, этическую и социальную составляющие. Учитывая, что эффективность любой системы оценивается с позиции достижения поставленной перед ней цели, очевидно, что центральным вопросом модернизации образования должна быть подготовка новых кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности. Когда говорят о профессионализме в образовании, то в первую очередь подразумевается владение педагогическими технологиями. Компетентность же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, надпрофессиональный характер. Это, в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться, умение вести диалог, быть коммуникабельным, умение организовывать конструктивное сотрудничество и т.д. При этом следует понимать, что компетентность всегда шире, чем квалификация. Компетентность – это проявление «Я» (кульминация личностного развития, самоактуализация [4, с. 331]) сверх квалификации.

Таким образом, компетентность – это та целостностная система качеств личности, которая делает ее самодостаточной и саморазвивающейся. Именно введение в образование компетентности позволяет осознать, что простая совокупность знаний, умений не решает проблемы формирования специалистов высокого класса.

Для внедрения в практику обучения компетентностно-деятельностного подхода важным аспектом является определение инструментария самого принципа компетентностного подхода, которым могут выступать основные дидактические нормативные и процессуальные функции этого принципа. Не претендуя на полноту решения этой проблемы, можно выделить следующие из них:

1. Знание научных методов и приемов познавательной деятельности.
2. Не просто знание методов учебно-познавательной деятельности, но и практическое владение ими. Владение не только декларативными знаниями («Что?»), но и процедурными знаниями («Как?»).
3. Быстрая актуализация знаний в нужной ситуации.
4. Умение самостоятельно порождать новые решения в нестандартных учебно-познавательных ситуациях.
5. Развертывание проектной и исследовательской деятельности в режиме творческой составляющей познавательной компетентности.
6. Не только умение творчески учиться, но и желание учиться.
7. Владение навыками самообразования, самовоспитания, самоактуализации, рефлексии.
8. Формирование ключевых, межпредметных и предметных компетенций, соответствующих новым требованиям рынка труда.
9. Рассмотрение компетентности как многофункционального инструмента измерения качества профессионального образования.
10. Осуществление главного акцента в обучении и воспитании на результате образовательных усилий: «что должно быть сформировано и развито?»

Таким образом, компетентностно-деятельностный подход требует четкого и конкретного описания конечного продукта обучения (воспитания, образования, профессиональной подготовки) как обязательного для освоения всеми учащимися, студентами определенного вида самостоятельной продуктивной и творческой деятельности. При этом конечным продуктом подготовки студентов в вузе является овладение соответствующей профессией и необходимым мастерством на личностно-индивидуальном уровне, что и составляет в целом уровень компетентности выпускников.

#### Библиографический список

1. Петров, А.В. Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования: рекомендации международной научно-практич. конф. – Горно-Алтайск, 2010.

2. Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования: Материалы международной научно-практич. конф.– Горно-Алтайск, 2010.
3. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография.–Челябинск, 1997.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад.–М., 2002.
5. Владимирская, Л.М. Формирование коммуникативно-компетентной личности средствами иностранного языка / Л.М. Владимирская, О.В. Козина // Мир науки, культуры, образования. – 2010; 1(20).
6. Владимирская, Л.М. Обучение иностранному языку в вузе как условие образования компетентного специалиста / Л.М. Владимирская, Н.В. Яценко // Мир науки, культуры, образования. – 2010; 1(20).
7. Алькова, Л.А. Методологические подходы к исследованию процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012; 2(33).
8. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2015;1(50).
9. Гамзаева М.В., Магомедова З.З.Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2015;1(50).
10. Гусейнов М.Д. Интегративная основа технологического образования // Мир науки, культуры, образования. – 2015;1(50).
11. Шпехт М.В. Пути формирования коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза // Мир науки, культуры, образования. – 201;1(50).
12. Вострокнутов Е.В. Возможности научно-исследовательской деятельности в формировании профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2015;1(50).

УДК 159

*Podgorecki Yu., Doctor of psychology, pedagogy and philosophy, Professor, head of Department of social communication University of Opole, Poland; A. dąbrowska, assistant Professor University of Opole, Poland, E-mail: podgorecki@uni.opole.pl*

**ABOUT THE PROCESSES OF COMMUNICATION AND COMPETENCE IN EDUCATION.** Among different problems in this work, the author pays special attention to communicative competence and language use in school. The term linguistic competence is used here interchangeably with the notion of language skill and includes three conceptual planes that constitute the linguistic, communicative and cultural competence. All of these types of competence are interrelated and connected to each other. However, since they contain different codes (limited, expanded, developed) they are often analyzed as functional, situational and pragmatic skills.

**Key words:** communication processes, competences, communicative competence, linguistic competence (linguistic, communicative and cultural), functional, situational and pragmatic skills, social communication.

*Ю. Подгорецкий, д-р психологии, педагогики и философии, проф., руководитель отдела социальных коммуникаций Университет Ополе, Польша; А. Домбровска, ассистент Университет Ополе, Польша, E-mail: podgorecki@uni.opole.pl*

## О ПРОЦЕССАХ КОММУНИКАЦИИ И КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Среди разнообразных проблем в данной работе автор особое внимание отводит коммуникативным компетенциям и использованию языка в школе. Термин лингвистическая компетенция используется здесь попеременно с понятием языкового навыка и включает три смысловых плоскости, которые составляют языковая, коммуникативная и культурная компетенции. Все перечисленные виды компетенции взаимообусловлены и связаны друг другом. Однако, поскольку в них заложены разные коды(ограниченный, развернутый, разработанный) они часто анализируются как функциональные, ситуативные и прагматические навыки.

**Ключевые слова:** коммуникационные процессы, компетенции, коммуникативные компетенции, лингвистическая компетенция (языковая, коммуникативная и культурная), функциональные, ситуативные и прагматические навыки, социальная коммуникация.

Важным, на наш взгляд, является понимание жизни общества и организаций, созданных человеком за счет возможности рационального решения проблем человеческой цивилизации. Задачей общественной коммуникации является понимание рационального в человеческом социальном поведении и созданных им организациях. Было бы величайшим даром науки человечеству, если бы это понимание было использовано таким образом, чтобы сделать отношения между людьми человечнее.

В каждой области науки в каждый период своего развития, есть центры по интересам, которые работают над новыми проблемами, причем иногда давние вопросы вновь формулируются таким образом, чтобы они звучали по-новому. Если посмотреть с определенной точки зрения на настоящее и будущее общественной коммуникации, стоит отметить, что многие важные достижения этой дисциплины сохраняют свою ценность, хотя многие вещи могут выглядеть несколько иначе. Однако крайне трудно определить, какое значение могут иметь работы, сделанные за последнее время, так как современная электроника, трансформатика или информатика вместе взятые могут сделать то, чего коммуникация не смогла бы сделать самостоятельно.

Многие читающие эти замечания, касающиеся роли общественной коммуникации, могут задать вопрос, в чем эта роль состоит. Необходимо отметить сразу, что это отражается во многих описанных в специальной литературе способах определения коммуникации. В отношении новых представленных способов определения коммуникационной проблематики я поступил очень либерально, включая в определение коммуникации все важнейшие понятия, которые подпадают под определение термина “КОММУНИКАЦИЯ”, что не противоречит принятым способам его использования. Мотивом либерализма было желание представить и информировать читателей о важнейших понятиях гуманитарных наук. Кроме того, эти вышеупомянутые понятия могут быть соединены таким образом, что связь между ними становится несомненной. Достижения, а также ознакомить читателя с содержанием этих вопросов, чтобы показать основные пути их решения.

Многие могут заметить, что общественная коммуникация становится все более значима, потому что она с детства навязывается с определенной императивностью. Это верно, но теория, принципы, правила или типы коммуникации особенно важны для механизмов совместной деятельности или консолидации группы. И это всегда верно с точки зрения психологии. Однако существуют определенные способы планирования и построения коммуникационной стратегии, направленной не только на благосостояние человека, но и оказывающей значительное влияние на разные общественные явления. Принимая во внимание, что акцентирование не означает абсолютизации, чтобы отвести все недоразумения, смею высказать свои замечания, сформулировав собственную теоретическую позицию.

Положения, которые являются последовательно построенной системой объясняются не только прагматическими соображениями, но и житейская проблематикой. Потребности в этой области, выражающиеся через социальные отношения настолько элементарны, что в связи с их бесспорной ценностью можно без особого риска говорить об их универсальности. Понимая, что акцентирование общественной коммуникации является *Temporis Signum*, во избежание недоразумений, я выработал собственную концепцию. Выдвигая концепцию, я понимаю, что терминология всегда условна и дискуссионна. Созерцатель жизни не будет подвижной характеристикой для всех потребностью в коммуникации, являющейся не только врожденной, но и вызванной личными интересами, а также условиями общественного функционирования. Педагоги наблюдают у подростков некое отвращение к скептицизму, при этом вера во что-то им необходима, понимание возможностей коммуникации позволяет обществу нормально функционировать.

В этом случае значение коммуникации неоспоримо. Подчеркивая, насколько важна социальная коммуникация и ее исследования в соответствующей литературе, мы отмечаем важность этой субдисциплины. Возможно, проблемы общественной коммуникации не вполне определены, но когда люди говорят о ней, она имеет в виду в первую очередь характеристики и определения взаимодействий, ясно представляя образ, который определяет отношения между людьми. Читатель имеет право задать вопрос, поможет ли данная статья эффективно взаимодействовать с людьми и решению личных проблем. Необходимо ли знание основ коммуникации в эффективном общении с окружающими? Сможет ли он правильно организовать свои отношения с близкими и соратниками? Будет ли легче дружить? Как будет реагировать, испытывая негативные эмоции? Ответить на эти вопросы нелегко! Так как не просто использовать личные знания для решения личных

проблем. Данная статья не является курсом по искусству жить, общаться с окружающими. Если кто-то ожидает, что социальная коммуникация научит его искусству общения, даст знания о поведении человека, то он вправе надеяться, что данное знание даст практические советы по поведению в повседневной жизни. Наука в своей основе является техникой решения практических проблем, основанной на их понимании. Социальная коммуникация с ее междисциплинарной сущностью стимулирует поиск общих правил, законов, которые дают возможность решения проблем практических и общественных. Таким образом, при наличии многоплановых возможностей теоретического и прикладного использования социальной коммуникации, она должна принять на себя такие обязанности, исполнения которых никто от нее уже не ожидает и не требует.

В целом способность критически воспринимать мир нам позволяет глубже понять реальность. Ставя такие вопросы, что и как мы понимаем, особенно, если мы участвуем в процессе линейной и циркулярной (круговой) коммуникации. Преподавание коммуникации должно присутствовать в школах и университетах настолько, насколько она необходима в образовании так называемого «универсума». Подчеркивая, что столь обширный материал может быть основой разнообразных рефлексий и обобщений, обращаю внимание на моменты, которые подчеркивают важность и одновременно сложность проблематики. Тем не менее, способность мышления в этих условиях поддерживается элементами философии, этики, социальной психологии, психо- и социолингвистики. Междисциплинарный характер социальной коммуникации способствует общественной интеграции. Я убежден, что преобразования наследия общественного и культурного происходят благодаря процессу коммуникации и ее видам со значительно меньшим количеством конфликтов, стрессов и фрустраций и решительным образом улучшают качество нашей жизни. Не с сегодняшнего дня, в конце концов, понимание и осознание других людей считается обществом очень желанным в процессах образовательно-воспитательных процессах, как утверждал Теренс: «*veritas odium parit, obsequium amicos*» искренность порождает ненависть, уступчивость – дружбу.

Термин «коммуникационная компетенция» был введен в лингвистическую психологию в 1970 году Кэмбеллом и Валесом. В более широком смысле и противоположном значению определения «языковая компетенция», который был введен Хомским.

Термин «компетенция» использован для определения определенных индивидуальных знаний и потенциала человека. Языковая компетенция определяет способность использовать абстрактные правила языка, а коммуникационная компетенция определяет способность общаться с помощью языка. Языковая компетенция предполагает способность формулировки предложений о известных и принятых структурах на основе какого-то языка. Эта компетенция появляется рано и с такой силой, что нам надо принять, что она биологическая предписанная особенность человеческого вида. Анализируя речь, имеем дело с «исполнением языковым», которое происходит в результате столкновения компетенций с памятью, вниманием, временем, заинтересованностью, эмоциональностью и т.д.

Компетенция, которая представляет собой набор определенных правил, конструкций, предложений, является довольно целостной структурой. Она показывает, как из основных рядов слов можно строить предложения с различными характеристиками, используя все богатство встречаемых конструкций. Большое влияние на развитие коммуникационной компетенции оказывает языковая общественность. Это группа людей, живущая совместно на определенной территории, поддерживающая близкие отношения, а также коммуницирующих друг с другом с помощью различных языковых форм. Таким образом, созданную коммуникационную общину можно определить на основе слабости контактов или коммуникационных связей с соседними общинами.

В круге языковых общностей могут встречаться много разных языков или их вариантов. Совокупность всех языков, используемых членами данной языковой общности, называется языковым репертуаром. Включим сюда только те языковые формы, которые используются в актах коммуникации. Фергюсон выделяет три типа языков в круге данной общности:

- главный язык, использованный не менее чем 25% населения; – язык меньшинства использует по крайней мере 5% населения;
- типы специальных языков, используемых, например, в религиозных целях.

Рассматривая языковые репертуары, необходимо иметь в виду такие способы общения, как пиджины (международный слэнг с упрощенной грамматикой и ограниченным словарем, составленным из разных языков, используемый как средство общения в области общения многоязычных стран), креольские языки –

своеобразные языки двойного происхождения: лексика одного языка, грамматика другого; классовое расслоение также имеет различия в языковом репертуаре.

При рассмотрении разных критериев было уточнено, что доминирующим языком является стандартный язык. Это с одной стороны, это определенная норма или идеальный тип, со второй стороны неопределенный вид репертуара. Стандартный язык выполняет в обществе определенные функции, среди которых можно выделить четыре основные:

- объединяющая: сочетает в себе различные диалекты, возможность идентификации личности с широкой общностью, а именно общностью национальной;
- разделяющая: противопоставляется другим национальным языкам, определяет национальную идентичность, создают эмоциональные связи;
- престижная: существование стандартного языка говорит о высшей организации общества, возможности образования национального государства, делает равноправным в отношении других языков;
- функция относительных рамок: предоставление кодифицированных норм, являющихся мерой правильности, дает возможность оценки самого языка и его вариантов, что позволяет в определенном смысле осознание существования нормы с большим разнообразием видов того самого языка.

При большом разнообразии видов, являющихся диалектами того же языка, стандартный язык является часто единственным инструментом общения. Иное дело, когда люди думают о языке разнородных групп, какое соотношение членов языкового общества и отдельных видов языка, использованных либо в национальных общинах, либо в других общинах. Это особенно очевидно в условиях многоязычия, когда говорящий на разных языках сравнивает их между собой, приписывая им определенные значения и престиж. Так, например, уверенность в существенном превосходстве в отношении языков аборигенов Африки и Америки была доминирующим элементом белого человека. Часто каждая группа считает свой язык наилучшим, других не понимает и не хочет понимать. Однако так не должно быть. Многие люди ценят языки других групп. Так происходит и в обществе одноязычном: одни группы могут увидеть, что люди, имеющие определенный социальный статус, используют другие виды языка, а также тот факт, что они понимают, что этот вид показывает существующие различия между видами. Таким образом, они приходят к выводу, что их собственные языки неправильны.

Можно утверждать, что осведомленность о языковых различиях является важным элементом способа восприятия структуры общества. Каждой единице приписывается особый вариант языка, так называемый диалект. Человек обычно пользуется языком, которому научился в раннем детстве. Степень различия диалектов зависит от его общественного статуса. Изменения роли и изменение обстоятельств может привести к необходимости использовать другие формы языка.

Все это связано с внутренней организацией поведения в обществе, правилам которого ее члены учатся медленно и в основном бессознательно. Новички могут учиться этим канонам значительно быстрее. В таком случае их характеризует коммуникативная компетенция, совершенные знания всех правил языка в зависимости от ситуации и общественной роли.

Компетенция является только определенным идеальным типом, в зависимости ни одна единица не достигает никогда полного совершенства правил, управляющих языковыми действиями или идеального совершенства самого языка или кода. Бернштейн выделил две системы речи, первая названа формальным языком и публичным языком (в своих исследованиях взял под внимание рабочий класс и средний класс). Он показывает, что структура английской системы образования, а также задачи, поставленные перед учениками, явно выделяют детей, умеющих пользоваться разработанным кодом. Отсюда одной из причин неуспеваемости детей в школе может быть фактор, что ребенок умеет пользоваться ограниченным кодом. По словам Бернштейна, большое влияние здесь оказывают акты языковой коммуникации, родительские отношения и опыт.

Характеристики ограниченного кода:

- 1) короткие, простые грамматические, часто не оконченные предложения, бедная синтаксическая конструкция, простые повторяющиеся согласования. Усложнены более сложные структур предложения, передающие тонкие логические соединения между явлениями;
- 2) жесткое ограниченное использование прилагательных и наречий, связанное с тенденцией самого простого определения явлений без предоставления ненужной информации;

3) частое использование коротких приказов, причем приказ, имеющий целью вызвать определенное поведение, трактуется как последний аргумент (Сделай это! Почему? Я так сказал!), на основании авторитета приказывающего;

4) утверждения часто формулируются как вопросы, призванные установить эмоциональную взаимность и понимание;

5) неличные местоимения редко используются как подлежащее;

6) это язык «скрытого значения», высказывания характеризуются низким уровнем обобщения, в большей степени используются конкретные символы.

Развитый код имеет ряд противоречий. Для него характерны: жесткий синтаксический порядок, множество определений – прилагательных и наречий, разнообразие союзов, частое использование сложных грамматических конструкций в предложениях, особенно сложноподчиненных предложений с многочисленными безличными формами.

Развитый код, через развитие индивидуальных отдельных значений, помогает индивиду передавать его личный опыт.

Явление дифференциации кодов необходимо исследовать, обращая внимание, в первую очередь, на те социальные группы, в которых происходит начальная социализация и «усвоение» языка индивидом. Главной среди этих групп является семья.

Нельзя не остановиться на роли культуры в процессе коммуникации. Культура является уникальным средством коммуникации свойственным только человеку. Нет ни одной сферы жизни, которая бы напрямую не была связана с культурой или не подлежала воздействию культуры. Отсюда и положение о том, что культура, носителем которой является человек, это и есть главное, что составляет его идентичность вне зависимости от факта рождения и происхождения; это набор общих коммуникативных стандартов, слова индивида, его поступки, жесты, тон и тембр голоса.

Человек работает, развлекается, любит и защищает самого себя – все это составляет определенную систему коммуникации, в которую заложены смыслы понятные лишь тем, кто знаком с историческими, общественными и цивилизационными контекстами данных стандартов. Преемственность и развитие данного общества поддерживается навыками общения между поколениями.

Набор коммуникативных средств является общим достоянием людей и определяет систему их поведения и отношений. Процесс коммуникации не должен сводиться только к вербальному языку; необходимо, чтобы он включал в себя все принятые в данной культуре формы общения. Общение между поколениями, как это уже было отмечено, происходит благодаря участию молодежи в культуре. Участие это заключается в символической интеракции, т.е. в особенных возможностях создавать знаки и символы и интернационально их использовать, опираясь на уже зафиксированные модели реагирования.

Упомянутый процесс нацелен на формирование, получение и интерпретацию символических смыслов, зафиксированных в нашем сознании. Символические средства передачи информации являются своеобразным посредником, который делает возможным общение между представителями данной культуры. Для полноценного участия в культуре индивиду необходимо, в первую очередь, хорошо усвоить систему знаков, которые отвечают за процесс культурной инициации, а за тем за процесс рецепции. Речь идет о той степени усвоения кодов и конвенций общения в данном обществе, благодаря которому возможным будет понимание и интерпретация поступающих культурных сигналов. Каждое поколение вносит в культуру новые ценности, которые ассимилируются с уже существующими и становятся интегральной частью данной культуры. Участие в культуре молодого поколения происходит в процессе общественной коммуникации и сводится к передаче символических смыслов с присущей им системой ценностей, которая характеризует данную культуру и обеспечивает взаимное понимание. Усвоение этой системы требует определенных личностных изменений и осуществляется в процессе в течение определенного количества времени.

Участие молодежи в создании культуры важно по двум причинам. Во-первых, оно увеличивает вероятность идентификации молодого поколения с системой уже существующей культуры, которую принимает общество. Во-вторых, оно способствует процессу культурной преемственности и созданию языка общения между поколениями. Таким образом, культура является той постоянно присутствующей в жизни человека характеристикой, которая сосуществует с ним во времени и в пространстве и подвергается тем же, что и он общественным модификациям и трансформациям. Культура это фактор, который способствует интеграции групп и более масштабных общественных образований, она составляет точку отсчета для образования

подкультур. Участие молодежи в культуре и особенно те элементы, которые значительно влияют на становление личности, являются составной процесса социализации. Именно они должны нести в себе залог экспрессии и творчества, побуждающие человека к креативному действию. Благодаря перцепции и личному деятельному участию культура с ее многочисленными ценностями становится более близкой и получает признание; интернализация систем, стандартов и ценностей ведет к восприятию их как собственных.

Правила коммуникации это свод норм и обычаев коммуникативной практики. Они определяют, какими должно быть содержание и формы общения, в зависимости от того, кто, с кем, при каких обстоятельствах и с какой целью обменивается информацией. Они помогают выбрать адекватную для данной ситуации модель поведения, а с другой стороны, выражают ожидания связанные с поведением партнера. Неиспользование этих правил (из-за незнания или пренебрежения к ним) может привести к дезориентации, беспокойству или недовольству партнера, а также к нереальным ожиданиям с ним связанным. Стоит обратить внимание, что некоторые из общепринятых правил коммуникации – парадоксально, в значительной мере ограничивают возможность общения и если придерживаться их слишком жестко, могут привести к нарушению процесса коммуникации. Предотвращение данной ситуации и ее корректировка связаны с преодолением эмоциональных и познавательных границ в восприятии участников общения.

По мнению многих психологов, базовой для языкового развития ребенка является не языковая, а коммуникативная компетенция. Потребность в общении с окружающей средой является одной из главных потребностей нормально развивающегося ребенка. Переломный момент здесь наступает тогда, когда ребенок начинает использовать в общении с окружающими язык. Таким образом, языковое развитие ребенка в большой степени зависит оттого, насколько сильно развита у него мотивация в говорении. Мотивация усиливается, если попытки вербального контакта с окружающей средой заканчиваются успехом. В свою очередь, хорошее развитие морфологического, синтаксического и семантического языка ребенка, т.е. высокая степень развития языковой компетенции, обуславливает большие возможности в развитии коммуникативной компетенции. Таким образом, можно считать, что обе формы компетенций дополняют друг друга, однако, базовой, все же, для развития речи, является коммуникативная компетенция.

Отсюда, следует вывод о том, что необходимо обратить пристальное внимание на развитие у ребенка коммуникативной компетенции в дошкольном и младшем школьном возрасте, тем более, что она способствует достижению важных целей интеракции в особенных общественных отношениях при использовании соответствующих средств.

К важным целям интеракции относятся среди других: желание установить контакт и поддержать общение, поощрение кого-то с целью сделать что-то и т.д.

Коммуникативная компетенция [1; 2; 3; 4, с. 61-64; 5, с. 5-6; 6, с. 43-46; 7, с. 185-186; 8, с. 44-48; 9, с. 111-114] включает в себя функциональные, социолингвистические и интерактивные компетенции. В состав функциональных компетенций входит следующее:

- контроль при помощи языка за собственным поведением и поведением других людей;
- адаптация передаваемой информации к возможностям слушателя и контексту;
- четкая формулировка вопросов;
- выражение при помощи языка отрицательных и положительных эмоций.

Социолингвистические компетенции включают навыки использования форм вежливого обращения и участие в обычаях группы. Необходимо, чтобы каждый учитель начальных классов (дети в возрасте 6-7 лет) сознательно развивал у детей все аспекты коммуникативной компетенции. Желательно, чтобы в ежедневной работе с классом создавались ситуации, которые заставят ребенка говорить о своих действиях; необходимо также, обращать особое внимание на коммуникативность детских высказываний. Поскольку уровень коммуникативных компетенций ученика может повлиять на его успехи в учебе, при определении школьной зрелости ребенка необходимо обратить особое внимание на данный аспект его развития.

Социальная коммуникация – независимо от моды и научных направлений приобретает в наше время особое значение. Ее формы и значение рассматриваются, главным образом, не с точки зрения ее структуры, а с точки зрения эффективности реализации поставленных целей. Успешная коммуникация это не искусственно созданный церемониал, унаследованный нами от предыдущих эпох, это вырастающая из социокультурной традиции практическая и необычно востребованная в наше время способность правильно формулировать мысли, понимать себя и других. Умение придерживаться определенных правил коммуникации и, одновременно, уходить от них, импровизировать в общении с другими людьми подчеркивает нашу индивидуальность и

личность, не стесняет и не ограничивает, а наоборот – способствует открытости диалога, вносит чувство независимости и дает возможность быть самим собой. Перефразируя слова других, здесь хотелось бы отметить, что коммуникация это «искусство жизни».

Образовательная лингвистика выстраивает свой тезаурус из разных теорий, понятий и научных утверждений.

В зависимости от степени усвоения языка в ней используются разные теории компетенции. В данной работе используется теория «интегрированной языковой компетенции», которая включает четыре компонента: грамматический, коммуникативный, культурный и дидактический. Образовательная лингвистика исследует язык школьников, начиная с уровня раннего усвоения языка, через образование в начальных классах и заканчивая уровнем реконструкции компетенции. Поскольку данные действия всегда определяются уровнем владения языком, языковые возможности и уровень компетенции ученика определяются с учетом его начального языкового уровня.

Образовательная лингвистика предлагает практические варианты диагностики путем решения языковых компетенций. Выделенные аспекты образовательной лингвистики можно рассматривать в разных аспектах. Так, лингвистический аспект касается т.н. скрытого знания, междисциплинарный аспект касается явного знания и его презентации, процессуальный аспект касается языковых навыков полученных в процессе обучения, теоретический аспект это эталон языковой компетенции напр. Хомского, а аппликационный аспект это приращенные способности или полученные навыки, под коими подразумевается степень усвоения языка.

К языковым компетенциям часто относится также:

- культурная компетенция, т.е. скрытое и поддающееся воспроизведению знание;
- коммуникативная компетенция, т.е. основные навыки;
- лексическо-грамматические компетенции, т.е. умения;
- лингводидактические компетенции, т.н. явное знание: «знать, что» и «знать, как».

Среди обозначенных в данной работе проблем, особое внимание отводится коммуникативным компетенциям и использованию языка в школе. Термин лингвистическая компетенция используется здесь попеременно с понятием языкового навыка и включает три смысловых плоскости, которые составляют языковая, коммуникативная и культурная компетенции. Все перечисленные виды компетенции взаимообусловлены и связаны друг другом. Однако, поскольку в них заложены разные коды (ограниченный, развернутый, разработанный) они часто анализируются как функциональные, ситуативные и прагматические навыки. В этом качестве они могут быть использованы в работе с инвалидами на разных уровнях обучения.

Социальная коммуникация оказывает все большее влияние на ход мыслей каждого из нас. Нравится нам это или нет, это становится все более заметным. Простой человек говорит сегодня на языке Витгенштейна и Хомского, знаком с теорией Бенджамина Ли Уорфа и читает все растущую гору книг по теории коммуникации. Многим критикам не по душе эта тенденция. Некоторые из них до сих пор видят в социальной коммуникации не грамотного выскочку, который с радостью повторяет все то, что когда-то уже было высказано литературой и философией в более изящной и цельной форме. Некоторые усматривают в субдисциплине проявление наглости, осуждают ее за поверхностность знаний. Есть, наконец, и те, кто, чувствуя опасность, бьют тревогу и требуют точности в интерпретации категорий коммуникации.

В мире коммуникации объединяются мнения, теории и экспрессии, в нем зарождается всеобщее понимание.

В этом смысле, социальная коммуникация представляет уникальным способ восприятия действительности. Все мы проживаем в здании языка причудливой архитектуры (но, кто знает, как правильно?). Здание имеет ограниченное количество окон. Для одних они всегда открыты, у других слегка завешаны, а третьи видят мир под разными углами.

У нас у всех нет выбора, нам приходится обозревать ту структуру, которую позволяет увидеть это здание. Социальная коммуникация позволяет это увидеть.

#### Библиографический список

1. Podgórecki, J. Social Communications for teachers, Wydawnictwo: Jużnouiukraińskij Regionalnyj Instytut Poślediplomnego Obrazowania Pedagogicznych Kadrow. – Cherson – Ukraina, 2009.
2. Podgórecki, J. Problemy socjalnoji profesjonalnoj komunikacji. Komunikacyj na kultura predprynimatelia, Wydawnictwo: Izdatielstwo Rausch mbh. – Tomsk, 2009.
3. Podgórecki, J. Socialna komunikacja i polikulturnoje obrazowanie, Wydawnictwo: Szkoła. – Kazań, 2009.

4. Шпехт М.В. Пути формирования коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза// Мир науки, культуры, образования. – 2015;1(50).
5. Абдулаева Х.С., Везиров Т.Г. Роль мультимедиа технологий в формировании коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования(профиль «иностранный язык») // Мир науки, культуры, образования. – 2015;3(52).
6. Кондрашова Н.В. Иноязычная коммуникативная компетенция как составляющая общей профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2015;4(53).
7. Гантемирова З.Э. Коммуникация как фактор успешности профессиональной деятельности будущего юриста// Мир науки, культуры, образования. – 2015;6(55).
8. Щебельская Э.Г., Циммерман Г.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза в рамках системно-деятельностных характеристик учебного сотрудничества // Мир науки, культуры, образования. – 2017;5(66).
9. Сивцева А.Р. Интерактивные технологии как средство формирования коммуникативной компетенции студентов// Мир науки, культуры, образования. – 2017;5(66).

УДК 378

*Abdurazakova D.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Decan of the faculty of pedagogy and psychology of the Dagestan state pedagogical University", Makhachkala, E-mail: timop2012@mail.ru*

*Saieva L.H., post-graduate student of the Chechen state pedagogical Institute, Makhachkala, E-mail: timop2012@mail.ru*

*Shakhbanova P.G., assistant of the Department. General and pedagogical psychology, DGPU, Makhachkala, E-mail: timop2012@mail.ru*

**FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF STUDENTS.** The paper offers a socio-legal project "children's Rights" aimed at formation of legal competence of students. The project is based on the concept of holistic education, the target direction of which is the formation of respect for the law, law and human rights, raising legal competence. This project involves the unification of the system of training and education in curricular and extracurricular activities for the optimal development of critical thinking skills, analyze and solve problems, participate in the discussion, selection of alternative solutions.

**Key words:** socio-legal project "children's Rights", critical thinking skills, legal competence, legal relations.

*Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, декан факультета педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru*

*Л.Х. Саиева, аспирант Чеченского государственного педагогического института, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru*

*П.Г. Шахбанова, ассистент каф. общей и педагогической психологии ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В работе предлагается социально-правовой проект «Права ребёнка» направлен на формирование правовых компетенций у учащихся. Проект основан на концепции целостного образования, целевым направлением которого является формирование уважения к закону, праву и правам человека, воспитание правовой компетентности. Данный проект предполагает объединение системного обучения и воспитания в урочной и внеурочной деятельности для оптимального развития навыков критического мышления, анализа и решения проблемы, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения.

**Ключевые слова:** социально-правовой проект «Права ребёнка», навыки критического мышления, правовая компетентность, правовые отношения.

Формирование правовой компетенции учащихся является сегодня актуальным направлением развития школы, предполагающим включение учащихся в систему общественных отношений и деятельность по

воспроизводству правовых отношений в микросоциуме, включение в систему ролей, прав и обязанностей гражданина Отечества.

На протяжении длительного периода правовое образование понималось как нравственное и гражданское воспитание и не рассматривалось российскими учёными как отдельное направление общеобразовательного педагогического процесса. Гражданско-правовое образование было направлено просто на изучение основ конституционного устройства государства [1].

Анализ литературы показал, что правовая компетентность - это процесс усвоения индивидуумом социального опыта, обусловленный комплексом социально-экономических, психолого-педагогических факторов. В юридическом справочнике правовая компетентность характеризуется как процесс усвоения социальных норм, умений, стереотипов, установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. В нашем исследовании правовая компетентность школьников - это характеристика личности, включающая объем правовых знаний, осознание социально-правового опыта, накопление опыта позитивного социального поведения. Структурными компонентами правовой компетентности являются: когнитивный (правовые знания), мотивационный (правовая позиция) и деятельностный (социально-правовой опыт). Для системного формирования правовой компетенции учащихся необходимо, в первую очередь, воспитать у них уважение к закону того или иного социума, чтобы они приняли его и, как правило, следовали ему. Для этого необходимо поднять теоретический и интеллектуально-правовой уровень знаний учащихся, что требует совершенствования содержания обучения школьников теоретическим основам прав и активизацию их внеучебной деятельности.

Однако нельзя всегда считать человека компетентным в правовых вопросах, хотя он теоретически приобрел достаточно знаний по праву, если он не способен использовать их в своей жизнедеятельности как формы поведения соответствующие стереотипам, принятым в обществе и выступающие как варианты жизненного стиля. Включению школьников в правовую деятельность, обогащению их опыта социально-правовой деятельности примерами позитивного правового взаимодействия с социумом способствует совместная работа с социальными институтами, заинтересованных проблемами правового образования и воспитания.

В педагогическом опыте формирования правовой компетенции и активной жизненной позиции учащихся имеется множество инновационных технологий, позволяющих творчески развивать личность учащихся в этом направлении. В нашем исследовании рассматривается проектная деятельность учащихся, организованная и наполненная новым содержанием по компетентностной парадигме, как один из результатов общего среднего образования [2; 3].

Предлагаемый нами социально-правовой проект «Права ребёнка» направлен на формирование правовых компетенций у учащихся. Социально-правовой проект учащихся «Права ребёнка» основан на концепции целостного образования, целевым направлением которого является формирование уважения к закону, праву и правам человека, воспитание правовой компетентности [4]. Данный проект предполагает объединение системного обучения и воспитания в урочной и внеурочной деятельности для оптимального развития навыков критического мышления, анализа и решения проблемы, участия в дискуссии, выбора альтернативного решения.

Цель проекта: создание нравственно-правового пространства школы для формирования правовой компетентности учащихся, защиты прав всех субъектов образования.

Задачи проекта: развивать интерес к познанию права, прав человека, интеллектуальные, творческие и коммуникативные возможности учащихся, определяющие формирование правовой компетентности личности, способствующей к самоопределению в жизнедеятельности правового общества в соответствии с и нормами общества своими ресурсными возможностями.

Социально-правовой проект построен на принципах интеграции, непрерывности и межпредметности. В проекте «Права ребёнка» предусмотрены следующие направления деятельности: правовые консультации, конфликтные комиссии, рабочие группы по работе с нормативно-правовыми документами, лектории по праву, информационно-аналитическая группа.

Ожидаемый результат: правовая компетентность учащихся и активная жизненная позиция.

Инновационная деятельность социально-правового проекта ориентирована на:

- построение логической последовательности формирования правовой компетентности учащихся на основе повышения мотивации через деятельность;
- организацию проектной деятельности учащихся при тесном сотрудничестве учителей, родителей и представителей социальных институтов, занимающихся проблемами правового воспитания молодежи;

- формирование исследовательской культуры учащихся;
- приобретение коммуникативных умений; создание условий для самоопределения и самореализации учащихся в области права.

Фиксируя положительное влияние социально-правового проекта учащихся на каждом из этапов работы, мы заметили, что учащиеся изменились: они стали открытыми для общения, уверенными в себе для отстаивания точки зрения, диалогичными для поддержания полемики. В результате по инициативе школьников был организован «круглый стол», где обсуждались актуальные вопросы: «Почему современные школьники имеют слабое представление о правовой культуре?», «Для чего нужны знания о правах человека?», «Приведите примеры ситуаций, где недостаток правовой компетентности затруднил решение каких-либо проблем», «Поделитесь примерами правомерного поведения, с которыми вы столкнулись в повседневной жизни» и т. д.

Благодаря свободному обмену мнениями, учащиеся учились грамотно и к месту использовать правовую терминологию, оценивать свою деятельность в соответствии с нормами, принятыми в обществе, анализировать социальные явления с позиций высокой нравственности и права. Результаты опроса учащихся показали положительное влияние социально-правового проекта на формирование правовой компетентности. Учащиеся положительно оценили характер работы в проекте, в котором они смогли обсуждать как теоретические вопросы соотношения экономики, права и культуры, так и участвовать в решении актуальных социально-правовых вопросов, возникающих в повседневной деятельности. Постепенно включаясь и создавая собственное правовое поле деятельности в рамках школы, учащиеся постепенно приобщались к более свободному и открытому правовому взаимодействию, и учились правомерному поведению в соответствии стереотипами общества

Результаты нашего исследования подтверждают, что социально-правовой проект оказывает непосредственное влияние на повышение уровня правовой компетентности личности учащегося как ее характеристики.

#### Библиографический список

1. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*. Москва: ВЛАДОС, 2003.
2. Абдуразакова Д.М., Исмаилова С.А. Подготовка студентов к реализации прав ребенка в дошкольном образовательном учреждении // *Мир науки, культуры, образования*. - 2014; 6(49): 120 - 122.
3. Абдуразакова Д.М., Магомедова Р.М. Социально-правовая активность как условие формирования правосознания студентов // *Мир науки, культуры, образования*. - 2013;3 (40): 38 - 39.
4. Гантемирова З.Э. Коммуникация как фактор успешности профессиональной деятельности будущего юриста // *Мир науки, культуры, образования*. - 2015;6 (55): 185-186.

УДК 378

*Shcherbakov Yu.I., Doctor of Pedagogy Sciences, Professor, head. DEP. of pedagogy and psychology of Moscow state Humanitarian University. M. A. Sholokhov, Moscow, E-mail: drpmgopu@bk.ru*

**THE DEVELOPMENT OF RELATIONS BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER AND GENERAL MANAGERS.** The article reveals the content of cooperation of educational institutions of General education and scientific subdivisions of universities. At the initiative of the Department of pedagogy and psychology of Moscow state humanitarian University named after M. A. Sholokhov among one of the leading universities and secondary school signed a cooperation agreement, which aims to improve communications in the field of education and science, the development and promotion of new forms of relations between educational institutions of higher and General managers, ensuring continuity, continuity of education.

**Key words:** cooperation of educational institutions, universities and secondary schools, improvement of communications in the field of education and science, continuity, continuity of education, psychological and pedagogical technologies, competence approach.

*Ю.И. Щербakov, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии Московского гос. Гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: [drpmgopu@bk.ru](mailto:drpmgopu@bk.ru)*

## РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ЗВЕНА

В работе раскрывается содержание сотрудничества образовательных организаций общего образования и научных подразделений вузов. По инициативе кафедры педагогики и психологии Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова между одним из ведущих вузов и средней общеобразовательной школой был подписан договор о сотрудничестве, целью которого является совершенствование коммуникаций в сфере образования и науки, развитие и продвижение новых форм взаимоотношений между образовательными организациями высшего и общего звена, обеспечение преемственности, непрерывности образования.

**Ключевые слова:** сотрудничество образовательных организаций, вузы и средние общеобразовательные школы, совершенствование коммуникаций в сфере образования и науки, преемственность, непрерывность образования, психолого-педагогические технологии, компетентностный подход.

В настоящее время активны изменения в структуре управления, в содержании системы образования Российской Федерации. Это обусловлено различными обстоятельствами, в том числе и научной обусловленностью психолого-педагогических технологий в деятельности образовательных организаций, приоритетом компетентностно-деятельностного подхода в современном образовании.

В разных регионах России проводятся исследования, начинают работу экспериментальные площадки, преследующие цель приблизить образование, обучение и воспитание к требованиям, предъявляемым государством, обществом с учётом научного прогресса, инновационных технологий, компетентностного подхода [1-9].

В образовательной системе Московского региона происходят позитивные преобразования и в структуре образовательных учреждений, и в содержании их деятельности. Особое внимание в работе данных образовательных организаций уделяется поиску наиболее оптимальных и эффективных путей, обучения и воспитания детей в соответствии с требованиями времени, государственных образовательных стандартов.

Немаловажное значение в этой работе имеет тесное сотрудничество образовательных организаций общего образования и научных подразделений ВУЗов. Ярким примером такого содружества является деятельность ФГБОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова и ГБОУ СОШ № 1191 г. Москвы. По инициативе кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, между одним из ведущих вузов и средней общеобразовательной школой был подписан договор о сотрудничестве, целью которого является совершенствование коммуникаций в сфере образования и науки, развитие и продвижение новых форм взаимоотношений между образовательными организациями высшего и общего звена, обеспечение преемственности, непрерывности образования.

Актуальность подобного сотрудничества не вызывает сомнения, так как взаимодействие сторон позволяет создать условия для выполнения требований государственных образовательных стандартов специальностей и федеральных государственных образовательных стандартов направлений подготовки, для конкурентоспособности выпускников на рынке образовательных услуг. Результатом такого взаимодействия, по замыслу организаторов, должно стать создание научного школьного центра «Успешное развитие для всех». Целью центра является психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса в образовательном комплексе, что позволит выявить проблемы, связанные с образованием, наметить пути их решения, а в конечном итоге – повысить уровень качества знаний обучающихся в данном образовательном учреждении.

Как показывает практика, ресурсов образовательного учреждения не всегда оказывается достаточно для формирования личности, готовой адаптироваться к высокотехнологичному, конкурентному миру. Не вызывает сомнений и тот факт, что вне образовательной системы невозможно решать проблемы подготовки человека к жизни, развития у него качеств, необходимых в условиях научно-технических, социально-экономических, индивидуально-личностных реалий постиндустриального мира. Так же общеизвестно, что среднее образование – это ступенька в системе непрерывного образования подготовки, необходимых обществу работников высокой квалификации. Поэтому системное взаимодействие с высшей школой и тесное сотрудничество с научным центром психолого-педагогического сопровождения «Успешное развитие для всех» становится важной составляющей в образовательном процессе.

Центром психолого-педагогического сопровождения предполагается оказание консультативной и методической помощи всем участникам образовательных отношений: обучающимся и их родителей; разработка

научных, методических материалов по вопросам в сфере образования, педагогическим работникам на всех уровнях общего образования: дошкольное отделение, начальной, основной и старшей школы.

Немаловажным является тот факт, что в план-график взаимодействия МГГУ им. М.А. Шолохова и центра психолого-педагогического сопровождения ГБОУ СОШ № 1191, составленного в соответствии с договором, включены мероприятия по организации работы как с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, так и той организация исследований по взаимодействию с семьями обучающихся. Кроме того, в рамках повышения квалификации педагогических работников школы предусмотрены научные исследования в рамках государственного федерального стандарта высшего образования.

В плане мероприятий отражены основные проблемы, связанные с инклюзивным образованием, а именно, предполагается проведение семинаров, круглых столов, научных конференций и других мероприятий по актуальным научным проблемам: «Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребёнка, как в норме, так и с особенностями ...физического развития с использованием интегративных инновационных технологий», «Взаимодействие педагогов с детьми с учётом возрастных особенностей и имеющих трудности в обучении», «Синдром эмоционального выгорания педагогов в процессе их профессиональной деятельности и методы его предупреждения» и др.

Практическая значимость данных мероприятий заключается в проведении индивидуальных консультаций по научным направлениям (преемственность в образовании, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся), а так же в разработке проекта коррекционных образовательных программ на всех уровнях общего образования: дошкольного, начального, основного и старшего уровня.

Отдельного внимания заслуживает и тот факт, что теоретические научные исследования студентов-выпускников, аспирантов и магистрантов кафедры «педагогика и психология» МГГУ им. М.А. Шолохова подтверждаются практикой. В рамках сотрудничества ВУЗа и Школы предусмотрена организация и проведение практики студентов (педагогических специальностей/направлений) во исполнение закона РФ «Об образовании» и Федерального государственного образовательного стандарта ВПО. Таким образом, теоретическое и практическое ознакомление студентов с различными направлениями учебно-воспитательной работы, в том числе с особенностями профилактической и коррекционной работы с детьми с особенностями психологического и физического развития, с ограниченными возможностями здоровья является обязательной профессиональной подготовкой.

Организация взаимодействия школы и ВУЗа через создание научного школьного центра психолого-педагогического сопровождения – непростая задача. Она требует больших кадровых и организационных ресурсов, готовности педагогических коллективов образовательных организаций к плотному постоянному взаимодействию по научному сопровождению образовательной и инновационной деятельности для обеспечения успешного развития каждого.

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе выявили потребность в людях активных, творчески и неординарно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи.

Деятельность научного школьного центра психолого-педагогического сопровождения в этой ситуации неопенима. Квалифицированные специалисты способны не только оказать помощь ребёнку, оказавшемуся в ситуации, создающей угрозу его развитию и здоровью, обеспечивая ему, его семье и педагогам поддержку и содействие в проблемных ситуациях, но и провести комплексную диагностику возможностей и способностей ребёнка, разработать программы преодоления трудностей в обучении, школьной неуспешности и дезадаптации, а также создать условия личностного становления ребёнка в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является неотъемлемым элементом гуманизации системы образования России в условиях ее модернизации. В ближайшие годы такое сотрудничество, без всяких сомнений, будет активно развиваться.

Таким образом, сотрудничество кафедры «педагогика и психология» МГГУ им.М.А. Шолохова с ГБОУСОШ №1191 г. Москвы позволит обучать и воспитывать детей в соответствии с требованиями времени, а это, в свою очередь, позволит обеспечить выпускникам школы перспективную и интересную работу в будущем, конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

#### Библиографический список

1. Гусейнов М.Д. Интегративная основа технологического образования. Мир науки, культуры, образования. 2015;1(50): 32-34.

2. Рыжова Н.И., Ускова С.А., Залялютдинова З.А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности // Мир науки, культуры, образования. - 2015;1 (50): 115-119.
3. Абдуразакова Д.М., Бускаева Л.М. Возможности интерактивных методов в активизации познавательной деятельности учащихся // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 101-103.
4. Алиева М.Б., Ахмедпашаева К.А. Определение уровней готовности подростков к самообразовательной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2 (51): 33-36.
5. Солодовникова И.В. Субъектность подростка в творчестве // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 225-228.
6. Малахова В.Р. Программа развития профессионального самоопределения школьников на основе рефлексивных процессов // Мир науки, культуры, образования. - 2015;5 (54): 229-231.
7. Михайлова В.Е., Гам В.И. Взаимодействие общественных и общеобразовательных организаций: Методологические и организационные аспекты // Мир науки, культуры, образования. - 2017;2 (63): 106-109.
8. Додонова Л.П., Додонов А.П. Интенсивный путь, принципы, факторы и внутренние условия развития человека // Мир науки, культуры, образования. - 2017;4 (65): 40-46.
9. Ежов В.С., Матвеева Е.Ю. Образовательный процесс как творчество // Мир науки, культуры, образования. - 2017;5 (66): 142-145.

УДК 37.015.3

*Kolmogorov L.S., Doctor of psychological Sciences, Professor of Altaistate pedagogical University, Barnaul, E-mail: kolmogorova52@mail.ru*

**THE RATIO OF THE CONCEPTS "CULTURE" AND "COMPETENCE" IN THE CONTEXT OF GENERAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL EDUCATION.** The article describes the relation of the concepts "culture" and "competence" in the context of General psychological education. It is shown that the competence approach is more narrow, private in relation to the cultural approach. For example, psychological education-based, according to cultural approach, examines the formation of psychological culture of the younger generation.

*Key words: psychological culture, its function, psychological competence, General psychological education.*

*Л.С. Колмогорова, доктор психологических наук, профессор АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: kolmogorova52@mail.ru*

## **ОТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «КУЛЬТУРА» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье описано отношение понятий «культура» и «компетентность» в контексте проблемы общего психологического образования. Показано, что компетентностный подход представляется более узким, частным в отношении культурологического подхода. На примере психологического образования, ориентированного, согласно культурологического подхода, рассмотрено становление психологической культуры подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** психологическая культура, её функции, психологическая компетентность, общее психологическое образование.

В современном образовании компетентностный подход зачастую декларируется в качестве основополагающего и, таким образом, доминирующего над деятельностным и культурологическим подходами [1 - 6]. В нашем представлении компетентностный подход тесно связан с двумя названными подходами, однако, он ни коим образом не может их подменять. Более того, компетентностный подход представляется нам более узким, частным в отношении, например, культурологического подхода. Покажем это на примере психологического образования, ориентированного, согласно культурологического подхода, на становление психологической культуры подрастающего поколения.

Современное молодое поколение, несмотря на достаточный уровень образованности, имеет довольно низкий уровень общей психологической культуры. Возникают вопросы: для чего она нужна? Почему в предшествующие десятилетия не уделялось внимания её формированию? Анализ функций психологической культуры показывает, что помимо многих других она способствует сохранению и укреплению психического здоровья человека. В то же время, как показывает анализ проблем, связанных с психическим здоровьем населения, в том числе детей и молодёжи, в последние десятилетия оно резко ухудшилось. Однако многие десятилетия в школах психология не преподавалась из-за опасения, что психологически образованными людьми сложнее управлять, им труднее что-либо внушать и т.д.

В целом психологическая культура выполняет следующие основные функции:

1. Сохранение и передача тех достижений в психологических взглядах, знаниях, умениях, способах деятельности, методах, которые создали бы преемственность поколений и условия для последовательного прогресса человечества (репродуктивно-трансляционная).
2. Обеспечение социальной адаптации, эффективного взаимодействия, взаимопонимания, общения людей, различающихся по национальным, возрастным, половым и другим признакам, обеспечение эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем на основе имеющегося жизненного опыта, образованности, развития психических процессов и качеств (конструктивно-адаптационная).
3. Ориентирование, планирование в процессе жизненного самоопределения, сознательное проектирование, «построение» человеком своей жизни, судьбы (проективно-ориентационная).
4. Обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля (регулятивная).
5. Активизация процессов самосовершенствования, самореализации, саморазвития (развивающая).
6. Гармонизация внутреннего мира человека, создание целостной непротиворечивой Я-концепции, состояния внутреннего благополучия, обеспечение полноценной духовной и душевной жизни человека, повышение качества жизни (гармонизирующее-профилактическая).
7. Обеспечение прогрессивных изменений, обновления индивидуального и общественного бытия во всех сферах жизни человека (продуктивная).

Следовательно, возникает вопрос: какова роль системы образования в формировании основ психологической культуры, начиная с её «азов» - психологической грамотности? Анализ состояния общего среднего образования, учебных планов школ показал, что в нём крайне недостаточное внимание уделяется познанию человека, не реализуются фундаментальные потребности подрастающего человека в самопознании, самоопределении, эффективном общении и построении отношений с другими людьми и т.д. Психологические курсы, факультативы редко встречаются в современной школе и многие педагоги, управленцы не осознают значимости психологической подготовки как в плане построения собственной карьеры, семьи, так и в решении многих других жизненных проблем.

В то же время современные психологи разработали множество различных учебных программ, учебников для средней школы с 1-го до 11-го классов с психологическим содержанием (интегрированные, парциальные, предметные), что позволяет каждой школе сделать свой выбор. Теоретическое обоснование содержания школьного психологического образования в последние годы входит в научную проблематику педагогики и психологии (Ю.Д. Бабаева, Е.А. Климов, Л.С. Колмогорова, В.Я. Ляудис, Б.Г. Мещеряков, М.В. Попова и др.). На наш взгляд, существует острая необходимость включения как учебных предметов с психологическим содержанием и ориентированных на приобщение школьников к психологической культуре, так и осуществления систематического психологического просвещения учащихся, родителей.

Как соотносятся психологическая культура и психологическая компетентность? Психологическая культура является одной из важнейших составляющих общей культуры человека. Проанализировав основания, по которым различается множество видов культуры человека, мы выделяем три основания, в соответствии с которыми могут быть выделены виды общей культуры человека:

- 1) онтологическое основание характеризует наиболее общие виды культуры человека по проявлениям в различных сферах бытия человека, сферах его жизни. В эту группу можно отнести культуру быта, культуру семейных отношений, культуру досуга и т.д.
- 2) близко к предыдущему феноменологическое основание выделения видов культуры по присущим человеку видам активности, видам и сферам деятельности: коммуникативная культура, игровая культура,

культура познавательной деятельности, культура труда, культура эмоций и чувств, культура личной безопасности, физическая культура, культура питания, нравственная культура, сексуальная культура, культура жизненного самоопределения и т.д.

3) научное основание позволяет охарактеризовать виды культуры в соответствии с областями науки и искусства, отражающими культурный опыт человечества: математическая, психологическая, экономическая, филологическая, историческая, экологическая, художественная, педагогическая и т.д.

Учебные предметы ориентированы на определённые аспекты общей культуры человека. И, таким образом, психологическая культура входит составной частью в общую культуру выпускника школы и без этой составляющей общее образование не может быть полноценным.

Понятие «психологическая культура» является сравнительно новым в психологической науке и пока довольно редко употребляемым в научной литературе понятием. Анализ литературных источников показал, что в современной психологии нет единого понимания феномена «психологическая культура». В работах А.А. Бодалева, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Н.Н. Обозова, Л.С. Колмогоровой, О.И. Моткова, В.В. Семикина, Л.Д. Деминой даны авторские определения понятия «психологическая культура» личности, определены ее основные параметры, структурные компоненты, функции, виды, раскрыта роль психологической культуры в процессе становления личности.

Психологическая культура - это многомерное и системное психическое явление, и его следует рассматривать в диалектическом единстве общих, особенных и единичных проявлений человеческой психики. Психологическая культура как психическое образование имеет иерархическое многоуровневое строение и многокомпонентный состав.

Мы за основу взяли следующее понятие психологической культуры: это составная часть общей культуры человека, являющаяся сложно структурированным и многокомпонентным образованием, позволяющая ему понимать внутренний мир человека, эффективно решать жизненные психологические проблемы, адаптироваться и самоопределиваться в социуме, способствующая самореализации, саморазвитию, гармонизации внутреннего мира и отношений с окружающими, порождающая состояние внутреннего благополучия. Мы выделяем следующие составляющие или структурные компоненты общей психологической культуры человека:

- 1) когнитивный (психологические знания и умения);
- 2) психологическая компетентность;
- 3) ценностно-смысловой;
- 4) рефлексивно-оценочный;
- 5) культуротворческий.

Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т.д. Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т.д.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологических знаний и умений, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Психологическая компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Она предполагает соединение отвлеченных психологических знаний со знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры человека представляет собой совокупность, систему личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. Это некие «духовные опоры», придающие человеку смысл жизни, ориентирующие его в жизни, способствующие противостоянию разрушительным и негативным влияниям. Эти характеристики составляют основу внутреннего мира личности.

Рефлексия представляет собой осмысление человеком целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нем происходят, себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Рефлексия человека как

субъекта психологической культуры охватывает все ее компоненты: осмысление собственного уровня психологической грамотности и компетентности, особенности ценностно-смысловой сферы, культуросотворчества.

Культуросотворчество означает, что человек уже в детском возрасте является не только творением культуры, но и ее творцом. Объектом психологического творчества могут выступать образы и идеи, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. Творчество как шаг, следующий за освоением психологической культуры, или как особый путь приобщения к культуре имеет множество граней: от создания собственных теорий, открытия психологических закономерностей до нахождения нестандартных решений, проявлений самостоятельности, размышлений над новой для себя проблемой в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, общая культура человека, выпускника школы, рассматриваемая с позиций феноменологического подхода, включает в себя культуру психической деятельности (мышления, эмоций и чувств и т.д.), культуру общения, игры, практической, учебной деятельности, поведения и отношений, культуру жизненного самоопределения и т.д. С точки зрения наук и учебных предметов – математическую, психологическую, филологическую, историческую, экологическую и т.д. Некоторые аспекты общей культуры человека (такие как психологический) вообще целенаправленно не развиваются в современной школе. К сожалению, образование зачастую ограничивается формированием таких компонентов культуры как грамотность и компетентность. И существует опасность, что компетентностный подход закрепит эту тенденцию редуцирования общей культуры подрастающего поколения до формирования лишь отдельных её компонентов. В этой связи ставится под угрозу дальнейшее развитие культуросотворческого подхода как одного из достижений отечественной психолого-педагогической науки.

#### Библиографический список

1. Тихонова А.Ю., Новичкова Н.М. Формирование проектной культуры у магистров в условиях практико-ориентированной профессиональной подготовки //Мир науки, культуры, образования. - 2015;1(50): 16-21.
2. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности //Мир науки, культуры, образования. - 2015;1(50): 28-30.
3. Гамзаева М.В., Магомедова З.З. Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения //Мир науки, культуры, образования. - 2015;1(50): 30-32.
4. Астафьева Н.А. Формирование лингвокультурологической компетенции финских студентов в процессе обучения русскому языку (на материале национальной модели суточного цикла) //Мир науки, культуры, образования. - 2015;3(52):97-99.
5. Агарагимова В.К. К проблеме антропокультурной компетентности социального работника //Мир науки, культуры, образования. - 2015;5(54):5-6.
6. Веницкая Н.В., Шабалина Е.П. Формирование общекультурных компетенций студентов на основе историко-культурного наследия алтайского региона //Мир науки, культуры, образования. - 2015;5(54): 48-51.

УДК 378

*Schantz, E.A., Candidate of pedagogical Sciences, sgpi, G. Shadrinsk, E-mail: sokrovische@glstar.ru*

#### ON THE QUESTION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PERSONALITY.

Changes taking place currently in Russia predetermine the formation of appropriate to these processes of socio-pedagogical conditions determining the need of meaningful reform, creative design and implementation of a new model of education. The decision of problems of higher professional education is impossible without increasing of pedagogical intellectual culture without active influence on public opinion, without necessarily overcoming established stereotypes, conservatism in the pedagogical science and practice, which raises new research issues in pedagogy.

**Key words:** competence, personality, educational environment.

*E.A. Шанц, кандидат педагогических наук, ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: [sokrovische@glstar.ru](mailto:sokrovische@glstar.ru)*

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Перемены, происходящие в настоящее время в России, предопределяют создание адекватных этим процессам социально-педагогических условий, обуславливая тем самым необходимость осмысленного реформирования, творческого проектирования и внедрения новой модели образования. Решение проблем высшего профессионального образования невозможно без повышения педагогической интеллектуальной культуры, без активного воздействия на общественное мнение, без обязательного преодоления устоявшихся стереотипов, консерватизма в педагогической науке и практике, что обуславливает появление новых исследовательских проблем в педагогике.

*Ключевые слова:* **компетентность, личность, образовательное пространство.**

Инновационной разработкой, значительно обогатившей современное образовательное пространство, стал термин «профессиональная компетентность педагога» [1-13], который выступает на сегодняшний день критерием качества подготовки выпускников высших учебных заведений. Сущность концептуальных требований к профессиональной компетентности сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения эффективности профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Необходимость включения в педагогический тезаурус указанной категории обусловлена тем, что профессиональная компетентность, является сущностной характеристикой профессионализма, показателем педагогического мастерства, наиболее полно и всесторонне отражает те параметры, которые характерны для педагога нового типа. Тогда термин «профессионализм», широкий и емкий, не дает точного толкования совокупности тех компонентов, которые предъявляет социум специалисту в сфере образования XXI века. Историография изучения профессиональной компетентности педагога, направленности его личности, профессионально-значимых качеств, педагогических способностей, структуры деятельности, профессионального мышления, достаточно обширна (Н.Ф. Гребенкин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, И.Н. Игнатова и др.). С начала нового столетия процесс формирования профессиональной компетентности педагога рассматривался исключительно с целью повышения как качества образования в целом, так и качества профессионально-педагогического образования в частности. В последнее время отечественные ученые значительно расширили данную область изучения профессиональной компетентности педагога за счет исследования взаимодействия инновационных технологий в становлении профессионализма и профессиональной компетентности педагога, на базе исследования профессионального становления педагога в постсоветский период: Л.К. Гребенкина, К.М. Левитан, Л.И. Луценко, А.К. Маркова, А.П. Ситник, С.С. Савельева и др.

Профессиональная компетентность обеспечивает эффективность ведущей деятельности. Различают (И.А. Мазурок, Б.С. Братусь и др.) следующие виды профессиональной компетентности: специальная, общественная, личностная, индивидуальная.

*Специальная компетентность* заключается во владении собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, наличии способности проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие. Однако следует отметить, что данная способность предполагает не только овладение специалистом проектировочными умениями, но в первую очередь, наличие у него потребности в развитии, а также изменение им своих установок, способов мышления и деятельности. Это происходит только в результате огромной духовной работы по определению содержания, осознанию собственных целей, ценностей, путей их достижения, что возможно только в результате рефлексивной деятельности субъекта.

Содержанием *общественной компетентности* является владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения.

*Личностная компетентность* определяется как владение приемами личностного самовыражения и саморазвития. Она предполагает наличие у педагога личных ценностных установок, которые, в принципе, должны согласовываться с приоритетными социокультурными и целевыми установками своего времени. Большое значение в формировании личностной компетентности имеет личностная рефлексия, являющаяся средством переосмысления субъектом содержания своего самосознания, что дает личности возможность более целостной реконструкции своих представлений о себе, позволяет осмыслить собственную жизненную программу и осознать то, как в ней соотносятся цели, мотивы, ценностные установки.

*Индивидуальная компетентность* заключается в готовности к профессиональному росту, владении приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии.

В психолого-педагогических исследованиях выделяются базовые функции профессиональной компетентности:

- информационно-коммуникативная – связана с созданием необходимого информационного потока в процессе взаимоотношений, обуславливает развитие социально значимых связей в коллективе;
- аналитико-конструктивная – обеспечивает овладение знаниями, необходимыми для выполнения данного вида деятельности, способность к оценке обстановки, принятию решений, анализу труда и его результатов;
- деятельностно-регулятивная – включает организацию исполнения управленческих решений, обеспечивает корректировку труда, состоит в создании социально-психологических и педагогических условий, побуждающих к продуктивному выполнению обязанностей и социально-ценностных функций в коллективе;
- формирующе-развивающая – состоит в активном влиянии на процесс развития и саморазвития у будущих педагогов;
- профилактико-воспитывающая – заключается в прогнозировании, предупреждении и ликвидации нежелательных проявлений поведения и черт характера будущих педагогов в интересах формирования и развития социально-ценностных образований.

Одной из характерных особенностей профессиональной компетентности педагога является повышение роли субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствования его способности понять динамику процессов и воздействия на их ход.

В контексте изучаемой проблемы важным является вопрос изучения особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса. При этом достаточно долго он рассматривался и изучался вне определенной парадигмы образования.

Идеи самоорганизации, саморазвития, самоопределения, самореализации и самоактуализации, провозглашенные синергетикой, гуманистической философией и психологией, оказались особенно востребованными в современной социокультурной ситуации, что определило появление личностно-ориентированной парадигмы образования, сущность которой заключается в следующем:

- человек рассматривается как сложная саморазвивающаяся система, признается уникальность и неповторимость каждой личности и траектории ее развития, ее самоценности;
- целевые установки образования смещаются с информатизации личности на создание условий и помощи в развитии и саморазвитии личности в целом. С точки зрения вероятностной модели мира, степени его освоения определяется не столько его познанием, сколько пониманием, т.е. овладением смыслами. Цели и ценности личностно-ориентированного образования заключаются не столько в «наукоучении», усвоении системы знаний и способов деятельности, результатом, которого должно стать овладение миром, сколько понимание мира и самого себя, самоопределение в окружающем мире и культуре;
- меняется позиция обучающегося в образовательном процессе. Он должен строиться в соответствии с потребностями, интересами и возможностями обучающегося, обеспечивать личностный смысл деятельности, создавать пространство для проявления и развития этих потребностей, интересов, возможностей.

Появление новой парадигмы влечет за собой разработку педагогических концепций личностно-ориентированного образования и обучения, вызывает потребность педагогов-практиков в преобразовании своей деятельности на их основе. Однако содержание, которое вкладывается в понятия «личностно-ориентированное образование» и «личностно-ориентированное обучение», неоднозначно как на обыденном, так и на научном уровне. Существующие концепции личностно-ориентированного обучения видят его специфику и отличие от традиционного, предметно-ориентированного обучения, прежде всего в том, что усваиваемые знания и способы деятельности являются не самоцелью, а средством, условием для реализации потребности человека «быть личностью» (А.В. Петровский), для «становления его субъектности», обогащения личностного субъектного опыта (И.С. Якиманская), для реализации «личностных функций» (В.В. Сериков), для становления индивида как человека культуры (Е.В. Бондаревская). Стремление отождествлять процессы личностно ориентированного образования и обучения связано с его, личностно-ориентированным обучением, «культурносообразным, человекообразующим и жизнеобеспечивающим» характером, направленностью на реализацию, прежде всего не дидактических, а воспитательных целей.

Основными характеристиками личностно-ориентированного образовательного процесса становятся, таким образом, его иная целевая направленность и позиции участников: превращение студента в подлинного субъекта учебного процесса, полноценно реализующего в нем свой способ жизнедеятельности, свою индивидуальность, а преподавателя – в организатора, координатора деятельности студента, в связующее звено между ним и культурой, обеспечивающее вхождение студента в культуру и самоопределение в ней.

Проблема ориентации на личностную модель взаимодействия в настоящее время рассматривается как неотъемлемая часть личностно-ориентированного подхода в образовании. В качестве целей педагогической деятельности в рамках данного подхода выступают: обеспечение психологического здоровья (состояние физического и духовного социального благополучия); воспитание духовности (освоение нравственных и эстетических эталонов); формирование чувства эмпатии (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, сочувствия); соблюдение педагогического такта (оптимальное сочетание ласки и твердости, доброты и взыскательности, доверия и контроля, шуток и строгости, гибкость поведения и воспитательных воздействий); развитие педагогической зоркости (умение видеть, слушать, чувствовать аудиторию, понимать ее психическое состояние); способность к педагогической рефлексии (самоанализ проделанных шагов, оценка полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью).

Характер взаимодействия между педагогом и студентом в процессе профессионально-педагогического обучения, закономерное появление субъект-субъектных отношений признается важной особенностью профессионально-педагогической компетентности в современных исследованиях (Г.С. Вяликова).

Существует множество различных концепций построения личностно-ориентированной дидактики. Этой проблеме посвящены работы А.Б. Орлова, И.С. Якиманской, В.А. Петровского, В.В. Серикова и др.

Правоммерно встает вопрос определения эффективности формирования профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов с позиций личностно-ориентированного подхода к обучению. Решение этой проблемы требует рассмотрения некоторых основополагающих аспектов вопроса об условиях и факторах формирования компетентности будущего педагога, а также поиска с этих позиций тех механизмов, заложенных в личностно-ориентированной парадигме, которые могли бы быть определяющими в успешном решении означенной проблемы.

Профессиональное становление педагога в рамках компетентностного подхода опирается на следующие концептуальные идеи:

- образование – это особая «организация» среды, деятельности, отношений;
- главная цель – пробуждение и стимулирование активности субъектов образовательного процесса.

Эти два аспекта взаимосвязаны, поэтому можно обоснованно говорить, прежде всего, о необходимости построения особой образовательной среды, побуждающей, пробуждающей, стимулирующей активность студента, будущего педагога как важном условии формирования его профессиональной компетентности. Для построения такой среды необходимо понимание того, что особенность любой компетентности – это результат личностного опыта, личностного саморазвития, личностного и профессионального роста. Другими словами, это индивидуально-неповторимое сочетание субъективно-личностного восприятия мира и особого, личностного способа существования знаний, умений и навыков (И.Н. Игнатьева). Выстраиваемая таким образом своеобразная триада: «среда-деятельность-отношения» – вполне четко подводит к выделению личностно-ориентированной модели обучения как концептуальной модели, которая может обеспечить развитие уникальности и своеобразия студента, его профессиональной компетентности по индивидуальной образовательной траектории, выдвигая на первый план не информированность, а такие категории, как умение и опыт в решении задач, что отражает сущностную особенность компетентностного подхода.

А.В. Хуторский, исследуя проблемы компетентности в образовании, отмечает, что «компетентность включает личностное отношение человека к ней и предмету деятельности», а личностно-ориентированное обучение наилучшим образом позволяет выстраивать смысловые ориентации личности студента. Положения А.Н. Леонтьева о том, что значение – это средство связи человека с действительностью, а смысл – это то, что связывает личность с реальностью ее собственной жизни в этом мире, дают четкую ориентацию в выделении основных акцентов в образовательном процессе, определении его этапов, которые максимально способствовали бы актуализации механизмов формирования личности студента, его профессионализма.

А.Б. Орлов выдвигает принцип диалогизации педагогического взаимодействия как один из центральных принципов личностно-ориентированного подхода. Автор подчеркивает, что указанный подход к образованию

предполагает совместный личностный рост, личностное развитие педагога и студента. «Личность ученика развивает только развивающаяся личность педагога» (В.Г. Ражников).

Таким образом, можно уверенно говорить о личностно-ориентированном учебно-воспитательном процессе как необходимом условии формирования профессиональной компетентности.

#### Библиографический список

1. Завзанова З.У. Анализ практики формирования компетенций будущего педагога профессионального обучения. Мир науки, культуры, образования. 2015;2 (51):86-88.
2. Петренко Д.А. Формирование профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров по физической подготовке для органов внутренних дел российской федерации. Мир науки, культуры, образования. 2015;2 (51): 98-100.
3. Рязина О.Р., Борисова Е.Н. Реализация структурно-функциональной модели формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов музыкальных специальностей //Мир науки, культуры, образования. - 2015;2 (51): 100-102.
4. Масюкова Н.Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя //Мир науки, культуры, образования.- 2015;3 (52): 67-68.
5. Орбодоева Л.М. Уровни профессиональной метакомпетенции (иноязычное образование) //Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52):72-76.
6. Кондрашова Н.В. Иноязычная коммуникативная компетенция как составляющая общей профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза //Мир науки, культуры, образования. - 2015;4 (53):43-46.
7. Юстус Г.В. Развитие профессиональных компетенций специалистов с помощью педагогических тренингов //Мир науки, культуры, образования. - 2015;5 (54): 107-109.
8. Вазкаева С.С.-А. Математические пакеты как средство формирования профессиональной компетентности у бакалавров профиля «математика, информатика» //Мир науки, культуры, образования. - 2015;5 (54): 201-203.
9. Уколова Л.И., Долгопольский Л.Л. Оценка сформированности метапредметных компетенций в результате продуктивного музицирования школьников //Мир науки, культуры, образования. - 2017;2 (63): 32-34.
10. Горбачёв А.В. Формирование профессиональных компетенций как педагогическая проблема //Мир науки, культуры, образования. - 2017;2 (63):85-86.
11. Джахбаров М.А. Профессиональная компетентность учителя школы: структурно-функциональная модель //Мир науки, культуры, образования. - 2017;2 (63): 86-88.
12. Азизова Н.А., Готская А.И., Храмова Т.Ю. Непрерывное образование как фактор повышения профессиональной компетентности специалистов сферы детского отдыха и оздоровления //Мир науки, культуры, образования. - 2017;4 (65): 46-49.
13. Нурмагомедова Н.Х., Магомедова З.З. Практика формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров в условиях педвуза //Мир науки, культуры, образования. - 2017;5 (66): 181-183.

УДК 378.02:372.8

*Kudashova E.I., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior tecturer of Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**APPLICATION OF TECHNOLOGY OF REMOTE TRAINING MOODLE IN TERMS OF DEVELOPMENTAL EDUCATION STUDENTS IN HIGH SCHOOL.** The article discusses the use of computer technologies for the formation and development of conceptual complexes in the study of General physics course in terms of developing the training of students in pedagogical University.

**Key words:** developing training, conceptual systems, and information and communication technologies, the learning management system Moodle.

*Е.И. Кудашова, кандидат пед. наук, доцент ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)*

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье рассматривается возможность использования компьютерных технологий для формирования и развития понятийных комплексов при изучении курса общей физики в условиях развивающего обучения студентов в педагогическом вузе.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, понятийные комплексы, информационные и коммуникационные технологии, система управления обучением Moodle.

Информационные и коммуникационные технологии с каждым днем все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности [1]. Этому способствуют как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества и необходимостью соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появлением необходимого опыта информатизации у все большего количества педагогов. Все это вызывает необходимость не только все большего использования компьютерных технологий на учебных занятиях, но и обучение качественному использованию студентами новых технологий на занятиях по общей физике, в частности при формировании понятий. Однако очень часто педагоги не учитывают соответствия между возможностями компьютерной технологии и применяемой с ее помощью методикой, либо чрезмерно увлекаются какой-либо узкой стороной технологии. Так, НИТ и ресурсы сети Интернет чаще всего применяются для разработки различных учебных сайтов, то есть пополнению сети информацией. Тем не менее, педагоги, использующие в своей работе НИТ, осознают все проблемы и возможности их использования. И, так же, как в педагогике, здесь понимают необходимость «отказаться от накопления знаний в пользу освоения способов деятельности...» (Гузев В.В.), отдавая предпочтение информационно-деятельностной технологии.

Учитывая особенности не только компьютерных технологий, но и особенности разработанной нами методики комплексного формирования понятий, нами был сделан выбор в пользу свободно распространяемой системы управления обучением Moodle. Данный выбор был сделан не случайно. В частности, в пользу применения ее в рамках нашей методики говорило то, что изначально среда обучения Moodle проектировалась для организации деятельностного обучения, в основе которого лежит взаимодействие всех участников учебного процесса. Далее мы рассмотрим более подробно, какие именно характеристики данной среды обучения позволили нам адаптировать ее под нашу методику.

*Первой* привлекательной для нас стороной применения данной технологии было то, что в рамках этой программы можно легко организовать не только знакомство студентов с теоретическим материалом, но и общение между участниками: обсуждение проблем, отдельных вопросов, обмен мнениями, представление конечного продукта обучения (самостоятельно разработанный комплекс по предложенной теме). Для этого в Moodle существует большое количество инструментов (таких как форумы, wiki, глоссарии, семинары, блоги, личные сообщения), которые позволяют студентам создавать различные контенты. Кроме того, очень гибкая система ролей позволяет расширить систему прав учеников вплоть до полного слияния по возможностям с ролью преподавателя.

*Второй* стороной, заинтересовавшей нас возможностью данной технологии, является то, что она позволяет студентам самим участвовать в роли преподавателей. Как известно, лучше всего запоминается тот материал, который мы пытаемся объяснить другим. В этом случае возрастает персональная ответственность, больше времени уделяется самопроверке и самооценке, что также сказывается на качестве усвоения материала. Кроме того, общее обсуждение вопросов способствует повышению креативности процесса обучения.

Для реализации всего вышеперечисленного хорошо подходят следующие инструменты программы:

- форумы и блоги, позволяющие организовать пространство для представления и обсуждения результатов своей деятельности;

- wiki как особая категория программного обеспечения, предоставляющего группе людей особый способ создания редактирования и связывания гипертекстовых документов, с помощью которой можно организовать совместную работу с документами;
- wiki относится к таким электронным ресурсам, в которых за единицу содержания взято отдельное понятие;
- глоссарии, позволяющие организовать коллективную работу над списком терминов, которые будут автоматически связываться по всему содержимому курса;
- базы данных, являющиеся расширением идеи глоссариев до работы над любыми структурированными записями;
- семинары, позволяющие организовать многопозиционное, многокритериальное оценивание работ студентов.

*Третий* положительный момент применения данной технологии заключается в возможности фиксировать личную информацию об обучающихся и об их активности и успеваемости посредством использования различных анкет и опросов. Кроме того, применение различных видов опросов позволяет осуществить предварительный мониторинг качества усвоения некоторых понятий и оценить эффективность применения нашей методики.

Таким образом, полноценное использование системы управления обучением Moodle позволяет обеспечить:

- многовариантность представления информации;
- интерактивность обучения;
- многократное повторение изучаемого материала;
- структурирование контента и его модульность;
- создание постоянно активной справочной системы;
- самоконтроль учебных действий;
- выстраивание индивидуальных образовательных траекторий;
- соответствие принципам развивающего обучения.

Кроме того, данная система дистанционного обучения составлена согласно тем же принципам, которые мы положили в основу разработанной нами методики, а именно, принципам последовательности (преемственности) и системности, наглядности, самостоятельности и активности в обучении, а также прочности полученных знаний и сформированных умений и навыков.

Перейдем непосредственно к описанию реализации нашей методики с помощью технологии дистанционного обучения Moodle. Непосредственно перед ознакомлением обучаемых с курсом им предлагается пройти тест, который позволит оценить уровень сформированности у них основополагающих физических понятий, таких как энергия, теплота, работа, энтропия. Эта информация интересна нам сразу по ряду причин: 1) студенты сами смогут оценить уровень сформированности у них основополагающих понятий (эмпирический, теоретический,

практический) и смогут контролировать процесс обогащения понятий по мере знакомства с предлагаемой методикой; 2) мы сможем оценить эффективность предлагаемой нами методики комплексного формирования понятий.

Далее следует курс лекций, который знакомит обучаемых со структурой предлагаемой им методики. Причем по окончании каждой лекции студентам предлагается список вопросов для проверки эффективности усвоения материала, список литературы, рекомендуемой для самостоятельного рассмотрения с целью углубления знаний по тем или иным вопросам, и словарь терминов (глоссарий), рассмотренных на лекции для окончательного закрепления материала. После ознакомления с лекционным материалом студенты переходят к выполнению практических заданий, итогом которых становится создание своего собственного понятийного комплекса по предложенной преподавателем теме.

При знакомстве с курсом студенты имеют широкий доступ к глоссарию, в котором собраны определения понятий, встречающихся в теоретическом материале, и который студенты могут вносить свои дополнения и замечания. Тем не менее перед тем, как эти дополнения будут вынесены в глоссарий, их вычитывает преподаватель и решает стоит ли их выкладывать в глоссарий или же они нуждаются в доработке. До этого они могут выноситься на обсуждение только в рамках форума.

Через привлечение студентов к формированию содержания гипертекстовой системы посредством творческих заданий организуется самостоятельная познавательная понятийная деятельность предметного, методологического и профессионального характера. При этом происходит централизованное накопление знаний,

благодаря чему возможна процедура использования их другими студентами в качестве справочного материала. Благодаря предлагаемой в работе методике формирование системы понятий у студентов происходит индивидуально, но не обособленно. Появляется возможность дидактические функции *программированного обучения* [2] использовать в сочетании с идеями *развивающего обучения* [3-5], организуя взаимодействие и общение студентов на базе учебного материала и реализуя обучение через это общение. Используется механизм, обеспечивающий циклическую смену этапов индивидуальной и коллективной работы. Работая над структурированием понятийного комплекса (творческое задание), студенты убеждаются, что содержание любого понятия раскрываются лишь во взаимосвязи с другими: «Сами по себе понятия ничего не могут сказать о содержании предмета обучения, но будучи связанными определенной системой, они раскрывают структуру предмета, его задачи и пути развития. Отдельные понятия – это только содержательный элемент, а множество понятий в системе связей – самое содержание» [6, с.334].

Данная методика формирования сложных физических понятий предоставляет возможность включаться в работу над фрагментами системы понятий нескольким студентам одновременно. При этом рождается коллективная деятельность уже не над фрагментами содержания, а над единым общим содержанием. При этом студент каждый раз неизбежно возвращается к необходимости индивидуальной работы, так как без нее общение становится проблематичным. Это находится в полном соответствии с законом ЛС. Выготского о развитии высших психических функций ребенка: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность **индивидуальная**, как внутренний способ мышления ребенка» (выделено нами, Е. Кудашова). Необходимость индивидуальной деятельности студентов в первую очередь обосновывается тем, что овладеть педагогической профессией и педагогическим мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний, умений и навыков осваивается субъектом в личностном контексте. Однако при этом поощряется и стимулируется совместная работа студентов, общение в процессе обучения, а это есть характерная черта развивающего обучения. Дело в том, что именно переходы от одной фазы взаимодействия к другой обеспечивают становление самоуправления учением в целом и ведут к регуляции собственной позиции и отношений. Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение субъекта превращается в самоуправляемый процесс, то, прежде всего, в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности студента. Различные формы сотрудничества обеспечивают управление обучением не по типу кибернетической модели, а по типу, где студент чувствует себя капитаном, который самостоятельно прокладывает курс.

Это хорошо согласуется с выводами СЕ. Каменецкого о достоинствах компьютерных технологий при обучении физике, согласно которому «возможности компьютерных технологий используются не столько для поддержки традиционных форм и методов обучения, сколько для реализации идей **развивающего обучения**, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, подготовки подрастающего поколения к условиям жизни в информационном обществе» (выделено нами, Е. Кудашова) [7, с. 360].

#### Библиографический список

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под. ред. Е.С. Полат. – М.: Изд-й центр «Академия», 2002.
2. Томас К. Перспективы программированного обучения / К.Томас, Д. Девис, Д. Берд. - М., 1966.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
4. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Проблема развивающего обучения и готовности современного педагога к его осуществлению //Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 131-133.
5. Агарагимова В.К., Валиева П.В., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе //Мир науки, культуры, образования. - 2015;5 (54):6-8.
6. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб. методическое пособие. – М.: Высш. школа, 1980.

7. Каменецкий, С.Е. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важевская [и др.]; под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М. «Академия», 2000.

УДК 378.02:372.8

*Chasovskikh N.S., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior tecturer of Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**THE RATIO OF COMPETENCE AND INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS.** In the work we are talking about the formation of teachers such professional qualifications and competence, which are defined not so much by the amount available in their Arsenal of knowledge but the skills to own them for the implementation of certain ideas in the theory and practice of teaching.

*Key words: competence, competency, key competence, self-educational activity.*

*Н.С. Часовских, кандидат педагогических наук, докторант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)*

## **СООТНОШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В работе речь идет о формировании педагогов такой профессиональной квалификации и компетентности, которые определяются не столько объемом имеющихся в их арсенале знаний, сколько умениями самостоятельно владеть ими для реализации тех или иных идей в теории и практике обучения.

*Ключевые слова: компетенции, компетентность, ключевые компетенции, самостоятельная познавательная деятельность.*

Федеральная стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены компетентности, которые интегрируют ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к соответствующим сферам культуры и деятельности. **Владение той или иной образовательной компетенцией предполагает, что ученик или студент усвоил не просто некую сумму отрывочных знаний и умений, а комплексную процедуру, включающую методы и приемы познавательной деятельности, систему методологических знаний на операционном уровне, позволяющем эффективно осуществлять определенные виды и направления деятельности созидательного характера.** Такого рода деятельность позволяет принимать эффективные решения, ставить и решать новые задачи, разрешать возникающие проблемы в различных сферах человеческой деятельности. Такая деятельность *включает в себя не только знания и умения, т.е. когнитивный и операционально-технологический компоненты, но предполагает мотивационную, этическую, социальную составляющие, а также такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и практического мышления, умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество, умение постоянно учиться и т.д.*

Таким образом, сегодня речь идет о формировании педагогов такой профессиональной квалификации и компетентности, которые определяются не столько объемом имеющихся в их арсенале знаний, сколько умениями творчески владеть ими для реализации тех или иных идей в теории и практике.

При этом необходимо учитывать, что компетентностно-деятельностный подход не абсолютно нов для нашей отечественной педагогики. Например, в трудах С.Т. Шацкого, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, И.С. Якиманской, а также в работах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского делается упор на опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений. Кроме того, деятельность доминанта учения школьников и исследовательский характер управленческой деятельности руководителей школ обоснованы Т.И. Шамовой. К восприятию компетентностного подхода мы подготовлены работами Г.П.

Щедровицкого, Ю.В. Громыко и их последователей. Поэтому в своих исследованиях мы опираемся не только на публикации зарубежных исследователей, но и работы отечественных ученых[1].

В соответствии с традиционным разделением содержания образования на общее для всех предметов, межпредметное для цикла предметов и предметное для каждого учебного предмета в настоящее время предлагается следующая типология образовательных компетентностей [2, с. 102-103]:

► **ключевые компетентности**, которые относятся к общему содержанию образования; являются надпредметными, междисциплинарными, применимыми в различных сферах;

► **межпредметные компетентности**, которые относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;

► **предметные компетентности**, которые формируются в рамках конкретных учебных предметов.

Приоритетное место среди ключевых компетентностей, обозначенных федеральной стратегией модернизации образования, предоставлено компетентности в сфере **самостоятельной** познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Данная компетентность занимает приоритетное место в совокупности компетентностей личности, так как обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры.

Результаты теоретического и экспериментального исследований позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Для повышения качества предметной, методологической и профессиональной подготовки студентов в педвузе обучение должно быть ориентировано на организацию познавательной самостоятельной деятельности, выработку у студентов научных методов и приемов познания, формирование профессиональной учебно-познавательной компетентности. С этой целью необходимо использовать систему личностно ориентированного развивающего обучения [3-5], где формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, решение которых позволяет достигать подлинной организации самостоятельной познавательной активности студентов в учебном процессе.

2. Исследования надежно показали целесообразность и необходимость внесения в содержание учебных занятий по курсу общей физики дидактического материала на применение приемов самостоятельной познавательной деятельности, как средств обучения и как элементов содержания образования. Такой материал позволяет: 1) учесть специфику обучения физике в условиях РО; 2) отобразить методологическую направленность курса общей физики; 3) реализовать на практике *методику*, способствующую *формированию способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности студентов*.

3. В предлагаемой нами методике проведения учебных занятий по общей физике используются последовательно такие методы учения (исполнительский, репродуктивный, продуктивно-практический метод учения, частично-поисковый, поисковый), которые позволяют поэтапно усиливать самостоятельность познавательной деятельности студентов. Тем самым реализуется принцип *многообразия* методов обучения не ради самого многообразия, а с целью охвата всех сторон педагогического процесса и включения студентов в деятельность по формированию профессиональной компетентности. Это приводит, в конечном счете, к готовности студентов к серьезной научно-исследовательской работе (рефераты, курсовые, выпускные работы, совместные с преподавателем публикации).

4. Установлено, что опыт традиционного обучения физике базируется на гиперболизации информационных функций учителя. Следствием этого является деформация соотношения форм проявления самостоятельности студентов в учебном процессе по предмету. При этом наблюдается в среднем очень медленный рост учебной самостоятельности студентов по мере их обучения. Предложенные в настоящем исследовании методика и технология обучения обеспечивают прогрессивные изменения в уровне развития самостоятельности студентов в учебном процессе по общей физике. Меняется соотношение в формах проявления самостоятельности в учении. Предложенная в работе методика обучения меняет положительным образом характер распределения студентов по уровню их самостоятельности в выполнении заданий творческого характера на лабораторных занятиях по общей физике.

Данная методика создает необходимые условия для успешной разработки преподавателем учебно-методических комплексов для учебных занятий по общей физике, ориентированных на развитие самостоятельности студентов в учении и формирование у них более высокой культуры познавательной деятельности, обеспечивает успешное развитие всех форм самостоятельности в учении, приводит к

формированию самостоятельности как стиля учебной деятельности. Это позволяет на практике реализовать компетенции в сфере **самостоятельной** познавательной деятельности

5. Проведенное исследование позволяет выделить перспективные направления в разработке проблемы развития самостоятельности студентов в учебном процессе по общей физике. Это проблемы, связанные с разработкой технологий развития самостоятельности студентов на тех видах учебных занятий, которые в настоящее время не реализуют большие дидактические и методические возможности в этой области, а также с развитием организационных форм самообразования и их дидактического обеспечения, поддерживающего процессы становления у студентов культуры самостоятельной образовательной деятельности и формируют у них соответствующий профессионализм.

6. Выдвинутые в работе теоретические положения и полученные в ходе исследования результаты имеют практическое значение. Предложенная методика может быть использована преподавателями общей физики, учителями физики и методистами на курсах повышения квалификации учителей и распространена на все виды учебных занятий по физике. Особую ценность данная методика представляет для преподавателей и учителей, которые в основание своей деятельности положили компетентностно-деятельностный подход, а в качестве педагогической системы определили для себя личностно ориентированное развивающее обучение, позволяющее формировать способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности студентов и их рефлексии.

**Учебно-познавательную компетентность студентов мы определяем как владение индивидуальной учебно-познавательной деятельностью, которая соответствует существующей в культуре социума научной системе принципов, ценностей и методов познания.** Образование, формирующее учебно-познавательную компетентность, призвано привить ценности и раскрыть цели познания, обеспечить овладение теорией основных современных методов познания и специальными технологиями, техниками познания. Основанием учебно-познавательной компетентности являются общеучебные умения, освоенные в структуре научной методологии самостоятельной познавательной деятельности.

**В рамках профессиональной подготовки учителей физики в педвузе мы выделяем круг объектов действительности и познания, по отношению к которым вводится компетентность.** В качестве таких объектов познания в учебном процессе могут выступать: 1) объективный мир в целом с его количественным и качественным многообразием; 2) мир человеческой культуры; 3) ценности познания, учения, обучения, образования (гносеологические, социокультурные, этические парадигмы); 4) теории познания и обучения (диалектический метод познания, системный подход, деятельностный и информационный подходы к познанию);

1) умения и техники, повышающие эффективность учения (общеучебные умения; техники, обеспечивающие эффективность интеллектуальной деятельности: внимание, память и т.д.). При этом стараемся найти оптимальное соотношение между минимумом знаний, умений, навыков учащихся, которые позволяют владеть ими на уровне созидательной деятельности. Эту задачу считаем приоритетной для формирования любой компетентности.

Владение учебно-познавательными компетенциями предполагает не только наличие особым образом организованных знаний декларативного (знаний о фактах, законах, теориях, понятиях) и процедурного характера (знания о принципах, методах, приемах и способах познания), позволяющих применять их при решении стандартных и нестандартных проблем, но и сформированность современного научного стиля мышления, являющегося регулятивным принципом дальнейшего углубления знаний об окружающем физическом мире и мире человеческой культуры.

Учитывая многоаспектность значимости, ценности и актуальности формирования учебно-познавательной компетентности, мы рассматриваем ее в трех плоскостях: **во-первых**, как фактор развития личности, ее академической мобильности; **во-вторых**, как фактор, повышающий эффективность профессиональной деятельности педвуза; **в-третьих**, как фактор, обеспечивающий реализацию современной политики непрерывного образования, получения профессии, повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности личности; **в-четвертых**, как фактор развития государства и, **в-пятых**, как фактор развития человеческого общества.

Покажем на примере проведения лабораторных работ по курсу общей физики, каким образом реализуется приоритетная компетенция в профессиональной подготовке учителя физики в педагогическом вузе.

При этом выбор лабораторных занятий не случаен. Дело в том, что эти занятия по своему содержанию являются комплексными и в наибольшей степени требуют активной деятельности студентов по сравнению с

другими формами организации обучения. Они включают в себя: знания физических теорий, моделей, понятий; методологических знаний, включающих научные методы эмпирического и теоретического исследования; умения решать физические задачи; обязательное общение преподавателя с каждым студентом и позволяют эффективно управлять его самостоятельной работой. Таким образом, *лабораторные занятия можно рассматривать не только как форму организации учебного процесса, на которой формируются умения применять полученные теоретические знания при постановке и проведении экспериментальных исследований, практические навыки обращения с оборудованием, но и как базовую форму организации учебного процесса, на которой должны формироваться у студентов научные методы и приемы самостоятельной познавательной деятельности и соответствующие компетенции профессионального характера.*

Самостоятельность нами определяется как один из ведущих принципов обучения студентов, разработаны его соответствующие *нормативные и процессуальные функции*, которые положены в основу методики организации лабораторных занятий по общей физике в качестве дидактического инструментария по реализации этого принципа в учебном процессе. Основными требованиями реализации дидактических функций являются:

- повышение *степени* самостоятельности в процессе осуществления непрерывного перехода от указаний преподавателя к самостоятельному отысканию подобных знаний и действий;
- организация работы, при которой студенты самостоятельно используют научные методы и приемы познавательной деятельности для получения новых знаний;
- осознание студентами необходимости овладения целостной структурой самостоятельной познавательной деятельности;
- методически целесообразное взаимодействие продуктивных и репродуктивных видов деятельности;
- единство репродуктивного и продуктивного характера деятельности, обеспечивающее последовательное формирование у студентов умений и навыков самостоятельной учебной деятельности;
- разработка дидактического материала, направленного на повышение степени самостоятельности студентов в познавательной деятельности и усиление их творческой активности;
- использование дидактического материала в процессе самостоятельной работы, включающего содержательные и операционные структуры деятельности субъекта обучения.

На лабораторных занятиях нами используется поэтапная методика обучения студентов [6], которая позволяет, опираясь на основные положения развивающего обучения, эффективно использовать дидактические возможности принципа самостоятельности при формировании предметных, методологических и профессиональных знаний, умений и навыков.

Каждый этап преподавания и *учения*, согласно этой методике, представляется в виде бинарных методов. При этом каждый последующий этап отличается от предыдущего *степенью возрастания самостоятельной интеллектуальной деятельности студентов*. Диалектически взаимосвязанное сочетание методов и приемов преподавания и учения составляют **систему**, обеспечивающую реализацию идеи развивающего обучения на практике. Содержание каждого этапа процесса развивающего обучения студентов на лабораторном практикуме по общей физике можно представить следующим образом.

**Первый этап** характеризуется тем, что обучаемый владеет лишь **исполнительским и репродуктивным** методами учения. Предметные знания формируются на эмпирическом уровне.

*Лабораторные работы выполняются только при подробном описании всех необходимых действий. При этом у студента складывается впечатление, что он самостоятельно выполняет лабораторные работы.*

**Самостоятельная работа осуществляется по образцу. Студент не акцентирует внимание на методах и приемах самостоятельной познавательной деятельности.**

**Второй этап** характеризуется использованием **продуктивно-практического** метода учения, который предполагает отработку соответствующих навыков и умений не только в плане предметных, но и методологических знаний. Знания, в основном, формируются на эмпирическом уровне. **Система указаний - ориентиров** в этом случае **выступает в виде алгоритмов**.

*Студент при защите лабораторных работ достаточно грамотно сообщает об используемых научных методах и приемах познавательной деятельности в ходе выполняемой лабораторной работы. Однако, это лишь «сообщение», а не процесс развертывания самостоятельной познавательной деятельности, но студент уже понимает важность научных методов познания для развития самой науки и исследовательской деятельности.*

**На данном уровне самостоятельная работа осуществляется по алгоритму.**

**Третий этап** представляет собой шаг к *большей самостоятельности*, а, следовательно, и проявлению продуктивных и творческих способностей студентов. Он обусловлен использованием **частично-поискового** метода учения, который приводит студентов к восприятию лабораторных работ как исследовательских и требующих самостоятельной творческой деятельности, хотя бы на отдельных этапах познавательного процесса. Знания уже формируются не только на *эмпирическом, но и теоретическом уровне*. **Система указаний - ориентиров** в этом случае **представляет собой обобщенные исследовательские задания** к отдельному этапу решения проблемы.

*Студенты способны не только самостоятельно выполнить исследования, но могут раскрыть сущность используемых понятий, моделей, законов, получить самостоятельно соответствующие следствия и на примере развития этих знаний продемонстрировать использование приемов познавательной деятельности.*

**На данном этапе самостоятельная работа осуществляется как частично-поисковая при самостоятельном планировании отдельных этапов познавательной деятельности и при выполнении их с использованием научных методов познания с обращением при необходимости к преподавателю.**

**Четвертый этап** представляет собой шаг к еще большей самостоятельности, он обуславливает возникновение исследовательского (поискового) метода учения, который характеризуется тем, что студент без существенной помощи преподавателя, самостоятельно **планирует** свою деятельность, выполняет ее, анализирует, сознательно использует для этих целей научные методы и приемы получения новых знаний, рефлексировать, видит проблему в целом.

*Сформированность* данной стадии характеризует способность студентов осуществлять творчески самостоятельную работу, которая выполняется благодаря усвоению необходимых методологических знаний. **Система указаний - ориентиров преподавателя сворачивается** по существу до его **совместной со студентами постановки целостной проблемы**, требующей самостоятельной исследовательской деятельности.

*Понимание содержания курса общей физики находится не только на фактологическом и теоретическом уровне, но и на философском, методологическом. Студенты, используют научные методы исследования, показывают границы применимости тех или иных физических знаний, делают методологические выводы и представляют пути развития научных знаний.*

**На данном этапе самостоятельная работа осуществляется на уровне самообразования при сформированности исследовательского метода учения.**

Ставя перед собой задачу разработки методики и технологии организации проведения лабораторных занятий с использованием системы РО, мы исходили из того, что весь учебный процесс, построенный на этом виде учебных занятий, должен быть сориентирован в направлении усиления самостоятельной познавательной деятельности студентов, на формирование научных методов познания как способов получения новых знаний и развитие рефлексии, а также на том, что в современное время приоритетной компетенцией в образовании является самостоятельность. При этом дается следующее авторское определение самостоятельной работе:

*«Самостоятельная работа - это такой вид деятельности, который определяется способностью студентов сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность, реализовывать ее, осуществлять самоконтроль и рефлексировать. Учитывая, что каждый элемент, характеризующий такую деятельность, формируется и развивается в процессе обучения, самостоятельная работа должна рассматриваться как уровневое понятие: репродуктивная, продуктивная и творческая работа».* Это, в свою очередь определяет и **уровень компетентности** студентов как будущих учителей физики.

#### Библиографический список

1. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2015;1(50): 28-30.
2. Воровщиков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова. – 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2007.
3. Горюва В.И., Петрова Н.Ф. Проблема развивающего обучения и готовности современного педагога к его осуществлению // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 131-133.

4. Агарагимова В.К., Валиева П.В., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2015;5 (54):6-8.
5. Алиева М.Б., Ахмедпашаева К.А. Определение уровней готовности подростков к самообразовательной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2 (51): 33-36.
6. Часовских Н.С. Развитие познавательной самостоятельности на лабораторных занятиях по общей физике: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов / под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2006.

УДК 378

*Rupasova G.B., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior tecturer of Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)*

**COMPETENCE FOR THE IMPLEMENTATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS.** The paper discusses the required learning competencies for the implementation of cognitive independence of students of pedagogical University. It is shown that the possession of leading knowledge necessary, but not sufficient for the manifestation of autonomy in teaching. For the success of the current educational process it is necessary the possession of methods, ways, receptions of cogitative activities, i.e. skills to analyze the observed phenomenon, to highlight a significant, important, find common objects and phenomena; the ability to reveal causal relationships.

**Key words:** educational competence, cognitive independence, tools and techniques of cognitive activity, intrinsic, normative and procedural aspects of scientific methods and techniques of cognitive activity.

*Г.Б. Рупасова, кандидат педагогических наук, доцент ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)*

## **КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

В работе рассматриваются необходимые учебные компетенции для реализации познавательной самостоятельности студентов педагогического вуза. Показано, что владение ведущими знаниями необходимо, но недостаточно для проявления самостоятельности в учении. Для успешности течения познавательного процесса необходимо обязательно владение методами, способами, приемами мыслительной деятельности, то есть умениями анализировать наблюдаемое явление, выделять в нем существенное, главное, находить общее в предметах, явлениях; умениями вскрывать причинно-следственные связи.

**Ключевые слова:** учебные компетенции, познавательная самостоятельность, приемы и методы познавательной деятельности, сущностные, нормативные и процессуальные аспекты научных методов и приемов познавательной деятельности.

Положение о том, что развитие учащихся зависит от характера обучения, сегодня уже стало аксиоматичным [1-3]. В современном обучении существенно возрастает роль *методологии*. Студенты должны не только запоминать информацию, но и уметь ее анализировать, сравнивать, делать правильные выводы, получать новые знания посредством использования методов и приемов познавательной деятельности. Это хорошо согласуется с образовательными ориентирами, которые к началу 90-х гг. получили международное признание в качестве рабочих ориентиров в программах ЮНЕСКО [4], где среди глобальных образовательных тенденций выделена «ориентация на активное освоение человеком *способов познавательной деятельности*». Эти же тенденции отражаются в государственной «Концепции структуры и содержания общего и среднего 12-летнего образования» [5]. В ней особо выделяется принцип «усиления *методологической* составляющей содержания образования, обеспечивающей универсальность получаемых знаний, изучение основных теорий, законов, принципов, понятий, основополагающих проблем..., возможность применения полученных знаний в новых ситуациях». При этом подчеркивается необходимость формирования «нового качества обучения: от репродуктивного - к продуктивному, ориентированному не столько на ретрансляцию прошлого, сколько на

конструирование будущего»; выделяются «личностное содержание образования», «умение и желание выполнять любую задачу творчески», отмечается необходимость формирования «критического и прогностического мышления, самоконтроля, самооценки, умения выстраивать доказательства». Все это, очевидно, возможно при обучении учащихся физике только в случае использования личностно ориентированного развивающего обучения, которое позволяют, наряду с предметными, формировать методологические знания, умения и навыки. Именно «в условиях развивающего обучения, формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач... подлинная организация познавательной активности возможна лишь в том случае, если учащихся, в ходе овладения знаниями, умениями и навыками специально и систематически обучают приемам познавательной деятельности» [6, с.17-18].

Очевидно, что эффективен не тот, кто просто много знает, а тот, кто владеет приемами, методами, средствами приобретения, организации и применения знаний из различных источников информации, что, собственно, составляет содержание учебно-познавательной компетентности студентов.

Высокий уровень учебно-познавательной компетентности студентов предполагает:

1. Знание научных способов, методов и приемов познавательной деятельности. Различие между просто знающим и компетентным человеком очевидно: компетентный человек не просто обладает обширными и глубокими знаниями, его знания определенным образом организованы для принятия эффективных решений в различных видах деятельности. Такая организация знаний предполагает, в первую очередь, концептуальный характер знаний, их развертывание вокруг общих подходов, общих идей и общих принципов. Концептуальность знаний приобретает действенный характер благодаря их технологичности: студент должен владеть не только декларативными знаниями («Что»), но и процедурными знаниями («Как»). Составляющей компетентности является и быстрая актуализация знаний в нужной ситуации, возможность их переноса и применения в стандартных и нестандартных ситуациях.

2. Не просто знание научных методов познавательной деятельности, но и совершенное владение ими. Учитывая ключевой тип учебно-познавательной компетентности, можно утверждать, что ее сформированность у студентов предполагает владение важнейшими умениями, входящими в содержание образования. Традиционно умения в содержании образования подразделяют на *предметные*, т. е. умения специфические для той или иной учебной дисциплины, *общеучебные*, т. е. универсальные для многих предметов способы получения и применения знаний, *общедеятельностные*, т.е. умения универсальные для многих сфер деятельности человека.

В дидактике и методике обучения физике к настоящему времени можно выделить два подхода к использованию методологических знаний. В первом случае *методологические знания* рассматриваются как *средства обучения* физике. Они используются для формирования системных физических знаний. Во втором случае они рассматриваются как *элементы содержания* образования, которые усваиваются студентами в процессе обучения физике. Однако, как показывают исследования (Н.В. Кочергиной, Е.Н. Поляковой и других) оба эти подхода слабо внедряются в практику обучения общей физике студентов педвузов.

3. Не только умение воспроизводить уже известные решения, ранее найденные вместе с преподавателем, но и умение самостоятельно порождать новые решения в нестандартных учебно-познавательных ситуациях. Творческая составляющая учебно-познавательной компетентности наряду с репродуктивной пронизывают предметный, межпредметный, воспитательный, институциональный и проектный уровни и формы профессионального образования.

4. Не только умение творчески учиться, но и желание учиться, наличие широких познавательных интересов в различных учебных дисциплинах, яркие интеллектуальные потребности. Владение учебно-познавательной компетентностью предполагает, что студент понимает ее значимость и ценность: как актуального фактора развития его личности, академической мобильности; как перспективного фактора, обеспечивающего его профессиональный уровень, повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности личности. Таким образом, учебно-познавательная компетентность студента педагогического вуза - это и умение, и желание, и опыт самостоятельного приобретения новых знаний, умений, навыков, продуцирования и воплощения тех или иных идей в области предметных, методологических и профессиональных знаний, освоения субъективно новых векторов деятельности. Это готовность выходить за пределы программного материала и включать в нестимулируемую извне интеллектуальную деятельность различного рода. Это открытая

познавательная позиция, которая во многом определяет качество профессионального образования, позволяющего эффективно организовать процесс своего учения на протяжении всей жизни.

В основе технологической составляющей учебно-познавательной компетентности студентов лежат ключевые, межпредметные и предметные компетенции. Формирование и развитие ключевых компетенций относится к разряду постоянно актуальных проблем педагогики.

Развертывание проектной и исследовательской деятельности не только создает ситуации востребованности указанных компетенций для эффективного решения студентами реальных познавательных проблем, но и развивает, закрепляет их в режиме творческой деятельности. Все это является реальным движением, переходом школы от знаниевой парадигмы к компетентностно-деятельностной.

Превращаясь в субъективное достояние молодого человека, компетенции служат инструментом деятельности в ходе самостоятельного познания, становятся обязательными компонентами его познавательных процессов. Чтобы компетенции являлись действительно опорой в приобретении собственными силами новых знаний, умений, навыков они должны быть хорошо усвоены студентами на уровне свободного владения.

Владение ведущими знаниями необходимо, но недостаточно для проявления самостоятельности в учении. Для успешности течения познавательного процесса необходимо обязательно владение методами, способами, приемами мыслительной деятельности, то есть умениями анализировать наблюдаемое явление, выделять в нем существенное, главное, отбрасывать второстепенное и находить общее в предметах, явлениях; умениями вскрывать причинно-следственные связи и отношения объектов, систематизировать факты на новом уровне; умениями концентрировать общие положения, отыскивать доказательства, путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий; умениями видеть задачу (проблему) и находить наиболее рациональный путь ее решения, самому грамотно ставить вопрос и отыскивать на него ответ; умениями ставить цель и определять направления поиска, осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия.

При рассмотрении понятий компетенции и компетентности мы придерживаемся мнения о том, что:

- **компетенция** представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для ее продуктивной и творческой деятельности;
- **компетентность** – это владение комплексом необходимых компетенций, позволяющих самостоятельно выбирать методы и средства при решении различных проблем в той или иной области.

С целью формирования и развития учебно-познавательной компетентности нами предложено разрабатывать содержательные, нормативные и процессуальные функции научных методов познавательной деятельности. Это дает возможность введения дидактических аналогов общенаучных методов познания в процесс преподавания курса общей физики и предоставления учителям инструментария для реализации научных методов в учебный процесс.

Например, для использования научного метода *формализации* мы выделяем следующие нормативные и процессуальные требования к содержанию обучения физике:

- использовать эвристическую возможность формализации как познавательного методологического приема, связанную с упрощенным подходом к объективной физической реальности;
- для реализации эвристической силы метода формализации учить студентов выявлять существенные и закономерные стороны исследуемого явления и сосредоточивать на них внимание. С этой целью предъявлять к решению многофакторных сложных физических объектов следующие требования: нельзя ограничиваться лишь констатацией, что задача решена; необходимо выявлять меру этого решения, то есть степень приближения к реальности;
- для развития формализации и совершенствования ее как приема научного познания включать студентов в деятельность по наращиванию степени абстрактности идей и концепций;
- показать, как сама концепция отвлечения от ряда несущественных факторов формирует динамическую способность к непрерывному преобразованию научных знаний при соответствующем учете иного множества факторов;
- на конкретных примерах показать, что нет ничего практичнее и конкретнее добротной абстрактной теории;
- использовать методологический метод функционального абстрагирования как один из важнейших видов формализации в физическом научном познании;

- при использовании методологического приема формализации показать студентам не только его положительные, но и отрицательные моменты;
- убедить, что установка на абсолютную формализацию научного физического познания несостоятельна;
- управлять, в отличие от традиционного обучения, не только внешней деятельностью студентов, но и мыслительными процессами;
- обеспечить высокую прочность усвоения знаний за счет формирования системы умственных действий, подчиняющихся методологическим приемам научного познания;
- использовать такую структуру учебных действий, которая обуславливает возникновение психических новообразований (мотивационной учебной деятельности, теоретического и практического мышления, рефлексии), приводящих к самодвижению, самообразованию и сознательной активности в процессе научного познания.

Таким образом, мы полагаем, что методика и технология развивающего обучения должна включать в себя не просто методы и приемы обучения как некие декларации, а как дидактический инструментарий. Они должны иметь сущностные, нормативные и процессуальные функции.

В своих работах [7], подобным образом мы даем соответствующие дидактические функции и для других методов и приемов познавательной деятельности.

Не ставя своей задачей полностью раскрыть сущностный, нормативный и процессуальный аспекты рассматриваемых методов и приемов познавательной деятельности, так как это представляет собой самостоятельную область исследования педагогики, мы стараемся выделять те аспекты, которые необходимы при исследовании реализации идеи формирования наряду с предметными знаниями методов и приемов познавательной деятельности в учебном процессе высшей школы при использовании развивающего обучения. Указанные функции должны выступать в качестве дидактического инструментария в методике и технологии такого обучения.

#### Библиографический список

1. Горюва В.И., Петрова Н.Ф. Проблема развивающего обучения и готовности современного педагога к его осуществлению // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 131-133.
2. Агагаримова В.К., Валиева П.В., Ибрагимов Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2015;5 (54):6-8.
3. Алиева М.Б., Ахмедпашаева К.А. Определение уровней готовности подростков к самообразовательной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2 (51): 33-36.
4. Naisbitt J., Aburdene P. Mega-trends 2000. - N.Y., 1990; Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms - Bangkok; 1992.
5. Федеральная программа развития образования в России на 2000-2005 гг.: Проект «Национальная доктрина образования Российской Федерации» // Учительская газета, 1999.
6. Якиманская И.С. Развивающее обучение. - М.: Педагогика, 1979.
7. Рупасова Г.Б. Методика формирования приемов продуктивного мышления при обучении общей физике: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2005.

УДК 372.853

*Sus' B.A., Doctor of pedagogical Sciences, Professor National technical University of Ukraine, Kyiv, E-mail: [bogdansus@gmail.com](mailto:bogdansus@gmail.com)*

*Zabolotny V.F., Candidate of Phys-math. Sciences, senior lecturer of VGPU them. Michael Kotsyubynsky Vinnytsya, E-mail: [zabvlad@online.ua](mailto:zabvlad@online.ua)*

*Myslitskaya N., Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of VGPU them. Michael Kotsyubynsky Vinnytsya, E-mail: [mislitska@rambler.ru](mailto:mislitska@rambler.ru)*

*Minochkin A.I., Director of the Institute of telecommunications and Informatization National technical University of Ukraine, Kyiv, E-mail: [bogdansus@gmail.com](mailto:bogdansus@gmail.com)*

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS.**

Effective means of formation of professional competence in the learning process, students can be involving them in the creation of e-learning when using active learning method.

*Key words: competence, activity method, e-learning.*

**Б.А. Сусь**, доктор педагогических наук, профессор Национального технического университета Украины, г. Киев, E-mail: [bogdansus@gmail.com](mailto:bogdansus@gmail.com)

**В.Ф. Заболотный**, кандидат физ.-мат. наук, доцент ВГПУ им. Михаила Коцюбинского, г. Винница, E-mail: [zabvlad@online.ua](mailto:zabvlad@online.ua)

**Н.А. Мыслицкая**, кандидат педагогических наук, доцент ВГПУ им. Михаила Коцюбинского, г. Винница, E-mail: [mislitska@rambler.ru](mailto:mislitska@rambler.ru)

**А.И. Миночкин**, начальник института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины, г. Киев, E-mail: [bogdansus@gmail.com](mailto:bogdansus@gmail.com)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ**

Эффективным средством формирования профессиональной компетентности в процессе обучения студентов может быть их привлечение к созданию электронных средств обучения при применении деятельностного метода обучения.

*Ключевые слова: компетентность, деятельностный метод, электронные средства обучения.*

**Постановка проблемы.** Компетентность является важнейшей характеристикой каждого специалиста своего дела и учителя особенно. Быть компетентным – означает иметь актуальные глубокие знания и умения, которые приобретаются в процессе трудовой деятельности, но основы которых закладываются при обучении в высшей школе. Поэтому формирование профессиональной компетентности в процессе обучения студентов имеет чрезвычайно большое значение [1-6] и эффективным средством в этом деле может быть деятельностный метод в обучении. Однако, в научно-педагогической литературе нет однозначного понимания самого понятия термина "деятельностный", а, значит, нет возможности адекватно оценивать эффективность его применения в учебном процессе. Мы рассматриваем деятельностный метод как эффективное средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

**Рассмотрение проблемы.** В последние годы деятельностному подходу по вопросам организации обучения в научно-педагогической литературе уделяется много внимания [7-10]. Перспективность подхода связывается прежде всего с активизацией процесса обучения и рассматривается как обучение деятельности [9;10]. Причем, под деятельностью понимается именно учебная деятельность, которая включает в себя все известные в педагогике способы организации и активизации учебного процесса - проблемное обучение [11], научную и конструкторскую деятельность [12] и т.п. Однако следует признать, что в дидактике в настоящее время четкого определения и однозначного трактования деятельностного подхода нет. На данном этапе - это еще какая-то "виртуальная реальность", что-то такое, что, несомненно, существует, но к чему нельзя прикоснуться, нельзя ни увидеть, ни ощутить, так как оно проявляется лишь в элементах, а не целостно и образно. Вместе с тем, по нашему убеждению, деятельностный подход (или деятельностный метод) - это не новый, а может самый древний метод обучения, которому можно дать четкое и однозначное определение, не противоречащее существующим. Безусловно, деятельностный подход связан с учебной деятельностью учащегося или студента, как это справедливо отмечается в [9], поскольку обучение - это тоже деятельность. Тем не менее, это все-таки не "обучение деятельности" [9;10], так как при таком толковании возникает неопределенность в понимании этого термина, поскольку непонятно, о какой именно деятельности идет речь. Традиционно обучение «знать» предшествует обучению «уметь». При деятельностном подходе (или методе) на первое место выходит **обучение "уметь"** или **обучение через умение**. Это обучение осуществляется через деятельность продуктивную, т.е. через участие учащегося, в общественно-полезной работе, в создании общественно-полезного продукта.

Рассмотрим особенности деятельностного подхода на конкретных примерах.

В давние времена, когда педагогика не была еще развита как наука, ученик учился у мастера не чему-то отстраненному от практики, а выполнял конкретные задания при изготовлении того или другого продукта. То ли

месил глину для изготовления посуды гончаром, то ли растирал краски у художника или сучил нити у ткача, т.е. он учился прежде всего **уметь**, принимая участие в этой продуктивной деятельности. Со временем постепенно усваивая все более сложные элементы профессиональной деятельности, он сам становился мастером. Подобный подход в обучении существует и в настоящее время. Например, во время подготовки студента к научной конференции, он осуществляет обзор литературы по определенной проблеме, а потом готовит доклад. При этом он лично приобретает как новые знания, так и умение работать с литературой, отбирать, оценивать и передавать другим полученную информацию. Такая работа студента приобретает особые признаки,  $\square$  она является общественно- полезной, поскольку другие студенты, которые слушают доклад, получают новую для них информацию. Рассмотренная на примере деятельность студента **является обучением через общественно- полезную деятельность**, по- этому ее можно считать элементом деятельностного метода в обучении.

При организации научной работы лучшие студенты привлекаются к участию в разработке новых лабораторных работ по физике, новых демонстраций, к изготовлению лабораторных установок (“Определение удельного заряда электрона методом магнетрона”, “Исследование поляризации света при отражении”, “Демонстрация силовых линий магнитного поля”, “Демонстрация принципа действия туннельного диода” и др.). Студенты с большим интересом занимаются исследовательской и конструкторской деятельностью, приобретая при этом не только теоретические знания, но и ценные практические умения. Результаты их творческой конструктивной деятельности докладывались на конференции, представлялись на выставках, отмечались грамотами, медалями. Очевидно, что такая учебная деятельность студентов имеет общественно- полезную ценность, поскольку результаты используются на учебных занятиях, что дает основание такую организацию учебного процесса сопоставить в соответствии с деятельностным подходом.

В Кировоградской летной академии при обучении курсантов (будущих диспетчеров международных авиалиний) общими усилиями преподавателей кафедры иностранного языка и кафедры организации безопасности полетов организована научная работа курсантов по переводу записей разговоров английских диспетчеров с пилотами самолетов, которые потерпели катастрофу, а также анализа на английском языке их действий перед катастрофой [14]. Такой подход также можно назвать деятельностным, так как кроме обретения ценных знаний и определенных умений курсанты докладывали работы на научной конференции, что имело общественно- полезную ценность, поскольку к обсуждению привлекались другие курсанты.

Деятельностный метод активно используется на кафедре методики преподавания физики и информатики Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского при создании дидактических электронных пособий по физике, где студенты и магистранты в процессе обучения привлекаются к выполнению поисковых и исследовательских задач разной сложности, включая работу на занятиях, домашние задания, курсовые и дипломные работы. Они приобретают конкретные умения и получают полезные знания. Причем, речь идет об **актуальных знаниях и умениях**, необходимых им как будущим учителям в организации учебной деятельности. К таковым на современном этапе развития образования нужно отнести конкретные знания в области информатики и умение их применять для организации учебного процесса учителем. Набор на компьютере текстов, рисунков, исправление ошибок, подготовка к печати (такая работа, кроме знаний, дает конкретные практические навыки и имеет общественно- полезную ценность, поскольку изданные с участием курсантов (студентов) дидактические пособия или средства используются в учебном процессе. Еще большую ценность имеет работа студентов и преподавателя над созданием компьютерных анимационных представлений демонстраций физических явлений, процессов, сложных выводов и доказательств. Выполняя такие задачи преподавателя, они приобретают умения и создают учебную продукцию, имеющую ценность не только для них лично, но и для других студентов или преподавателей, которые используют эту учебную продукцию - электронные пособия с "оживленными" рисунками, формулами, видеоклипами физических процессов, демонстраций. Таким образом, у студентов формируются актуальные знания и умения как необходимые условия профессиональной компетентности.

В качестве примера деятельностного подхода и формирования компетентности рассмотрим участие студентов в создании электронного учебного пособия по физике "Колебание и волны", что само по себе является научным поиском и эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики.

Такое пособие разработано на основе курса лекций и содержит электронные разработки, выполняемые студентами и магистрантами, что значительно расширяет его дидактические возможности.

**Особенности электронного учебного пособия.** По сравнению с обычным учебником, электронная версия учебного пособия имеет как преимущества, так и недостатки. Основным недостатком электронного пособия можно считать привязанность к компьютеру и неудобство чтения текста на экране. Однако такой недостаток в принципе легко устраняется. Для этого необходимо, чтобы электронное пособие имело печатный аналог, причем электронный и печатный варианты должны быть идентичными. В таком случае раскрываются все преимущества электронного варианта, которые расширяют его учебные возможности. Студент может работать с традиционным пособием и при необходимости прибегать к электронному варианту, учебная ценность которого значительно усиливается за счет дидактических возможностей компьютерных технологий, анимационных эффектов, видеоклипов, аудио-сопровождения, представления изображений в цветах, использования словарей и т.п.

Нами был выбран короткий вариант пособия. Исходили из тех соображений, что текст учебника должен быть максимально лаконичным, хорошо структурированным и понятным для студента. Как правило, таким требованиям более всего отвечают тексты лекций, материал которых старательно и многократно отрабатывается, обновляется и совершенствуется преподавателем. Учебное пособие на основе курса лекций имеет минимальный объем и из него может быть легко изготовлен печатный вариант. Углубление же и расширение знаний студента осуществляется с помощью **гиперссылок**. Возможность дополнительных объяснений отмечается как в печатном тексте, так и в электронном варианте учебника. Через гиперссылку подается также повторение материала, справочная информация и самоконтроль. Для проведения интерактивного диалога текст обеспечивается контрольными вопросами, которые требуют соответствующих действий студента, а также проблемными задачами. Студент может ознакомиться с оценкой своих ответов и при неудачных ответах по желанию имеет возможность получать подсказки. В таком случае реализуется учебная функция контроля. Нужно отметить, что создание электронного пособия по физике имеет свои специфические особенности. Они заключаются в том, что описание физических явлений нуждается, с одной стороны, в формализации, применении математического аппарата, а с другой – в развитии пространственного воображения, моделировании, ощущении динамики физических процессов, чувствительного восприятия. Электронное пособие дает возможность во всей полноте реализовать эти задачи.

К характерным особенностям учебного пособия по физике нужно отнести:

- 1) сложные геометрические представления физических процессов;
- 2) математическое обоснование физических процессов;
- 3) демонстрации физических процессов;
- 4) пространственные и временные измерения физических процессов.

В учебниках по физике очень часто используются графические изображения, которые логически выстраиваются, дополняются и, в конечном варианте, рисунки приобретают довольно сложный вид, трудный к восприятию в традиционном представлении. Компьютер дает возможность упростить и сделать наглядным этот процесс благодаря постепенному усложнению, когда предыдущие кадры сохраняются, а следующие постепенно добавляются. Такое трудно сделать в традиционном печатном варианте из-за значительного роста объема учебника, но полностью доступно в электронном варианте.

Просмотр клипа в динамике дает возможность не только создать эффект подачи учебного материала лектором на доске, но и делает этот процесс более наглядным, что существенно способствует пониманию и усвоению информации. Поскольку в пособии каждый рисунок объясняет определенный физический эффект, предоставляется возможность просмотра его в "оживленном", подвижном варианте. Таким образом, анимации служат большим подспорьем для развития образного мышления, умения анализировать и сравнивать.

Подобным образом можно выполнять также сложные доказательства с помощью формул, когда приходится использовать физические законы, применять теоремы, ссылаться на предыдущие выводы, делать замену величин, припоминать функциональные зависимости, соотношения. Традиционными методами и способами делать это бывает трудно. Если выводы формул делать на доске, написанные формулы приходится вытирать и при этом теряется наглядность, конспекты получаются несовершенными. Печатных текстов своих лекций преподаватели, как правило, не имеют, поэтому студентам бывает не просто разобраться в учебном материале. Существующие учебные пособия часто не отвечают объему учебной информации, предусмотренной кредитами. В электронных учебных пособиях такие проблемы отсутствуют. Более того, появляются возможности процесс сложных доказательств делать наглядным, демонстрировать замены величин в формуле путем переноса, смещения, изменением цвета, ссылаться на те или другие законы, функциональные зависимости.

Заметим, что обсуждение способов представления сложных рисунков или сложных математических доказательств проводится преподавателем вместе со студентами, сообща разрабатывается сценарий наглядного представления. Общая творческая работа студентов и преподавателя является проявлением деятельностного подхода и способствует развитию знаний и умений как необходимого условия развития компетентности.

Большое значение для осознания физических процессов имеют демонстрации. Однако даже в условиях физического кабинета существуют проблемы их постановки. Более того, современные реальные условия таковы, что занятия по физике часто вообще проводятся без демонстраций. И хотя эквивалентной замены реальных демонстраций нет, компьютер дает возможность моделировать физический процесс и осуществить показ его в динамике, что способствует большей наглядности и пониманию материала. Демонстрации в электронном пособии можно представить **электронной имитацией физического явления или процесса**, однако наиболее эффективное представление демонстрации, по нашему мнению, получается при **объединении модели физического явления и видеосъемки реального** (имитация продольных и поперечных волн, распространения волн на воде и возникновение интерференционной картины, демонстрация фигур Лиссажу). Для этого можно использовать демонстрации, описанные в учебных пособиях, а также подготовленные самостоятельно [12]. Большое значение для активизации процесса обучения имеет демонстрация видеоклипов из научно-популярных фильмов, кинофильмов о жизни и деятельности ученых, учебных заведений и исследовательских лабораторий, в которых они работали, экспериментальных установок и другое. Эту работу также выполняют студенты, всесторонне обсуждая ее с преподавателем. Студентами и магистрантами изготовлен ряд клипов для учебного пособия "Колебания и волны" с электронной имитацией эксперимента [13].

**Выводы.** Эффективным средством формирования профессиональной компетентности студентов в процессе обучения может быть активное использование деятельностного метода обучения в форме привлечения их к созданию общественно-полезной продукции – подготовка рефератов о достижениях науки, разработка демонстраций, изготовление демонстрационных и лабораторных установок, дидактических средств обучения.

#### Библиографический список

1. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2015;1 (50): 28-30.
2. Завзанова З.У. Анализ практики формирования компетенций будущего педагога профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2 (51): 86-88.
3. Егорова Ю.А. Метакомпетентность целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность - социум»: суть, структура, содержания // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2 (51): 165-110.
4. Шибаев В.П. Становление компетентностного подхода в зарубежной и отечественной образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 197-199.
5. Соколов Д.А. Концептуальные аспекты методики определения уровня сформированности компетенций // Мир науки, культуры, образования. 2017;1 (62): 206-208.
6. Горбачёв А.В. Формирование профессиональных компетенций как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. - 2017;2 (63): 85-86.
7. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
8. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение в поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. - С236-278.
9. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. - Донецк, "ЕАИ - пресс", 2001.
10. Атанов Г.А. Проблемный характер обучения // Сборник избранных трудов Международной конференции "Современные проблемы дидактики высшей школы". - Донецк: Изд. Донгу, 1997. - С. 137-157.
11. Сусь Б.А., Шут М.І. Проблеми дидактики фізики у вищій школі. Наук.-метод. вид. друге, виправлене і доповнене. - К.: ВЦ "Просвіта", 2003.
12. Щербина С.В. Формирование профессиональной надежности авиационных операторов при ведении радиообмена на английском языке в рамках научно-исследовательской работы // Наука и современность. Сборник научных работ Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова. - К.: Логос, 2000. Том XXIII. Выпуск 2.4.3. - С. 179-183.

13. Сусь Б.А., Заболотний В.Ф., Мисліцька Н.А. Коливання і хвилі: навчальний посібник для самостійної роботи студентів з електронним представленням. – К.: ВІПІНТУУ "КПІ", 2009.

УДК 378

*Gnitetskaya T.N., Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Far Eastern State University, Vladivostok, E-mail: gnts@phys.dvgu.ru*

*Ivanova E.B., Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of, Far Eastern State University, Vladivostok, E-mail: ivanovael@imcs.dvgu.ru*

**THE USE OF THE ACTIVITY APPROACH IN THE FRAMEWORK OF THE MODULAR SYSTEM OF TRAINING STUDENTS OF PHYSICS.** In this article we propose a method of forming a training module, the steps of which are consistent with the theory of gradual formation of mental actions (ТПФУД). The stages of this theory are compared to the stages theory of social learning, on the basis of which the conclusion about possibility of application of the provisions of ТПФУД to the learning process in universities.

**Key words:** modular training, the theory of gradual formation of mental actions, the learning process, the structure of activities, the theory of social learning, education technology.

*Т.Н. Гнитецкая, доктор педагогических наук, профессор ДВГУ, г. Владивосток, E-mail: [gnts@phys.dvgu.ru](mailto:gnts@phys.dvgu.ru)*

*Е.Б. Иванова, кандидат педагогических наук, доцент ДВГУ, г. Владивосток, E-mail: [ivanovael@imcs.dvgu.ru](mailto:ivanovael@imcs.dvgu.ru)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКЕ**

В данной статье предложен способ формирования учебного модуля, этапы которого согласуются с теорией поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД). Этапы данной теории сопоставлены этапам теории социального научения, на основе чего сделан вывод о возможности применения положений ТПФУД к учебному процессу в вузах.

**Ключевые слова:** модульное обучение, теория поэтапного формирования умственных действий, учебный процесс, структура деятельности, теория социального научения, технология обучения.

Поиск путей повышения эффективности обучения в настоящее время сфокусирован на исследовании организации деятельности студентов как самостоятельной, так и в аудитории. Реализация разработок, выполненных в рамках изложенной выше идеи, в учебном процессе получила название деятельностного подхода к обучению. Популярность данного подхода вполне объяснима, если обратиться к его методологическим основам.

Еще В.П. Беспалько рассматривал знания как «информацию о способах умственной или физической деятельности...» [1]. Данная трактовка согласуется с заключением психологов о том, что «группирование материала в процессе его запоминания является перекодированием информации, поступающей в сознание для длительного хранения, и, можно сказать, что субъективно отражается не количество информации, а условия, которые создаются для перекодирования этой информации» [2]. Под названными условиями следует понимать технологию обучения, содержащую необходимый набор операций, выполняемых преподавателем в рамках регламентированных форм обучения для успешного овладения студентами учебной информацией.

Еще в первой половине прошлого века психологами В.В. Репкиным, П.И. Зинченко [2] на основе продолжительных психологических исследований учебного процесса, были сформулированы факторы его эффективности. Первый фактор выявлен при изучении закономерностей усвоения знаний - знания успешно усваиваются тогда, когда обучающийся овладевает целенаправленными действиями, раскрывающими содержание этих знаний. Второй фактор эффективности вытекает из явно выраженной зависимости прочности запоминаемых произвольно знаний от степени включения целенаправленного действия, которое привело к их запоминанию, в систему других действий. Вместе с тем, было отмечено, что недостатком практики обучения является как раз то, что нужные для осознания, понимания знаний целенаправленные действия специально не

организуются. В рамках настоящей статьи мы рассмотрим только первый фактор эффективности. Обсуждение механизма, обеспечивающего наличие в учебном процессе второго фактора эффективности, было проведено в рамках информационной модели внутри- предметных связей в диссертационном исследовании Т.Н. Гнитецкой [3].

По-нашему мнению, наличие первого фактора эффективности обучения может быть обеспечено, если целенаправленную деятельность обучающихся организовывать в рамках модульной системы процесса обучения. Для этого модуль предлагается рассматривать, как единицу педагогической системы [3], представляющей собой по В.П. Беспалько открытую динамическую систему, находящуюся под воздействием социальной среды. В этом случае функционирование элементов системы в рамках модуля подчинено достижению диагностируемых целей обучения, как общих в целом для модуля, так и оперативных, достигаемых в процессе изучения отдельной темы модуля. Целенаправленная деятельность учащихся обеспечивается также системной организацией модулей.

Если структура модуля известна - она повторяет структуру педагогической системы и включает все ее инвариантные компоненты, которыми являются: учащиеся, цели обучения и воспитания, содержание обучения и воспитания, учителя, дидактические процессы, организационные формы обучения, то, поддерживающие целенаправленную деятельность учащихся этапы изучения темы модуля и их последовательность, требуют дополнительного исследования.

Можно связать этапы изучения темы модуля с этапами многоплановых психологических изменений, вызванных в результате образования у человека новых действий, образов и понятий. Что адекватно развитию, отражающему процесс достижения учебной цели. Названные этапы детально исследованы П.Я. Гальпериным [4], который продвинул взгляды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на проблему взаимосвязи учения и развития. В его теории поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД) психические процессы рассматриваются как особый вид ориентировочной деятельности, а знания, как производные образования от действий и их усвоения. Единицей анализа любой человеческой деятельности, по мнению П.Я. Гальперина, является действие, в котором можно выделить три составляющие: ориентировочную, исполнительную и контрольную. Указанные части составляют структуру деятельности, включая учебную. Таким образом, все три отмеченных компонента и совокупность устойчивых связей между ними могут определить последовательность этапов изучения темы модуля и выбор адекватных форм и методов в модульной технологии обучения.

Опираясь на приведенные выше рассуждения, предлагаем последовательность этапов изучения темы модуля построить в соответствии с этапами теории формирования умственных действий [5]. Эта идея была реализована нами в процессе обучения физике студентов физического факультета и студентов колледжа Дальневосточного государственного университета. Каждый этап изучения темы модуля приведен в соответствие с этапами ТПФУД.

Так, нулевой (мотивационный) этап теории ПФУД предлагается организовать как самостоятельное проведение опыта, разбор проблемной задачи. Мотивационный этап существенен для школьников. Данный этап не входит в дидактический цикл изучения темы модуля, предназначенный студентам университета.

На следующем этапе осуществляется знакомство с пакетом дидактических материалов, который содержит диагностируемые цели, планы-вопросники по темам модуля, комплексное самостоятельное задание [3]. Этот этап сопоставляется составлению ориентировочной основы действия.

На втором этапе студенты самостоятельно пишут конспект по плану-вопроснику, используя рекомендованную к каждому вопросу учебную литературу. Данная деятельность по Н.Ф. Талызиной называется формированием действия в материальном виде [6].

На первый взгляд кажется спорной предлагаемая последовательность изучения материала на первых этапах, где обучающиеся впервые встречаются с новыми терминами и соотношениями самостоятельно, а не из объяснений преподавателя. Однако на этих этапах учащиеся самостоятельно преодолевают барьер неизвестности, приобретая собственные, пусть не полные, представления об изучаемых явлениях, а также формируя спектр вопросов, ответы на которые будут получены на следующих этапах. Тем самым формируется мотивация к обучению.

Третий этап – это этап обсуждения накопленных знаний по теме во время коллоквиума и защит типовых и индивидуальных задач. На этом этапе все действия представлены в форме внешней речи, что трактуется ТПФУД как этап формирования действия как внешнеречевого. На данном этапе осуществляется первый уровень контроля и коррекции самостоятельной деятельности учащихся.

В теории подчеркивается, что внешнеречевое действие успешно формируется не только в форме устной (громкой) речи, но так же и в форме письменной. Поэтому во второй части третьего этапа целесообразно ставить лекцию, на которой будут рассмотрены сложные для самостоятельного изучения вопросы по теме модуля.

На следующем - четвертом этапе, учащимся предлагается выполнить лабораторную работу и индивидуальное самостоятельное задание или смоделировать изучаемые явления на компьютере. Данный этап соответствует формированию внешней речи про себя. Здесь, по мнению П.Я. Гальперина, «действие, принимая умственную форму, начинает быстро сокращаться и автоматизироваться, приобретая вид действия по формуле» [4; 6].

На пятом этапе (этапе внутренней речи) учащиеся защищают индивидуальные задачи и лабораторные работы. Заканчивается изучение модуля обобщающим семинаром. Определение дидактического маршрута изучения каждого структурного элемента (занятия, темы, модуля) предмета предполагает включение массива элементов знаний, умений и навыков в целенаправленную учебную деятельность в виде системы взаимосвязанных вопросов и задач, разработанных в соответствии с логикой модульного подхода и на основе внутри – и межпредметных связей.

Чтобы исключить сомнение в правомочности использования положений теории поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения не только в период раннего развития, но и в общеобразовательной, и в высшей школе, мы сравнили этапы этой теории с этапами теории социального научения разработанной американским психологом А.Бандурой [8], независимо от П.Я. Гальперина и его последователей в тот же период времени. Теория социального научения рассчитана на разные возрастные группы людей, опыт и знания которых формируются в результате взаимодействия с социальной средой. В этой теории научение осуществляется в четыре этапа, которые определяются автором, как процессы. Процессы внимания (понимание модели), когда обучающийся выбирает из моделируемого действия те составные элементы, которые важны для него при формировании представления о модели. Этот этап включает в себя организацию стимула, ориентированного на характеристики наблюдателя. Структуру процессов сохранения или процессов запоминания составляют два этапа кодирования информации о модели: символическое (запоминание образов) и вербальное (мысленное повторение действия), что представляет второй этап. Моторно-репродуктивные процессы соответствуют третьему этапу, на котором информация о модели, закодированная в символы или слова, преобразуется в реальное действие. Здесь же осуществляется коррекция этих действий на основе обратной связи. И на четвертом этапе реализуются мотивационные процессы (косвенное, внешнее и внутреннее подкрепления).

В исследованиях А. Бандуры подчеркивается, что, по сути, мотивация сопровождает все упомянутые процессы, но особенно выражена перед пятым этапом, когда моделируемое событие уже сформировано, стало собственным и может перейти в соответствующее исполнение на заключительном этапе. В приведенной последовательности этапов теории социального научения отчетливо прослеживается присутствие трех составляющих действия, выделенных П.Я. Гальпериным: ориентировочная (процессы внимания и сохранения), исполнительная (моторно-репродуктивные процессы) и контрольная (моторно-репродуктивные и мотивационные процессы). Что позволило нам провести аналогию между теориями и их соответствующими этапами (см. табл.) [8].

Таблица

Сравнение этапов теории поэтапного формирования умственных действий и этапов теории социального научения

Этапы теории поэтапного формирования умственных действий	Этапы теории социального научения
<b>0 – Мотивационный</b> (привлечение внимания обучаемого, пробуждение интереса получить соответствующие знания)	<b>5 - Мотивационные</b> процессы, которые в той или иной мере сопровождают каждый этап.
<b>1 -Ориентировочная основа действия</b> (учащимся показывают, как и в каком порядке выполняются все три вида операций, входящих в действие – ориентировочная, исполнительная и контрольная)	<b>2 –Процессы внимания</b> <b>3 - Процессы сохранения</b> (моделируемое событие, символическое кодирование, вербальное кодирование)

<b>2 - Этап формирования действия в материальной или материализованной форме</b>	<b>4 – Моторно-репродуктивные процессы</b>
<b>3 - Этап формирования действия как внешне-речевого (здесь все элементы представлены в форме внешней речи)</b>	<b>4 – Моторно - репродуктивные процессы</b>
<b>4 - Этап формирования действия во внешней речи про себя (действие выполняется беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя)</b>	<b>Соответствующее исполнение</b>
<b>5 – Этап формирования внутренней речи</b>	<b>Соответствующее исполнение</b>

Взаимодополняемость положений обеих теорий убедительно подтверждает непротиворечивость положений теории П.Я. Гальперина психологическим процессам, протекающим при усвоении информации обучающимися, как в высшей, так и в общеобразовательной школе и, таким образом, позволяет нам экстраполировать этапы ТПФУД на последовательность процесса изучения темы модуля, а объединяющим стержнем изучения модулей принять подчиненность учебного процесса целенаправленной деятельности учащихся.

Достижение уровня усвоения (по В.П. Беспалько [10]), заданного диагностируемыми целями модуля, контролируется на соответствующем этапе по следующему алгоритму. Если учащийся справился с первой частью задания (проведением опыта и написанием конспекта) на первом уровне усвоения знаний (алгоритмическая деятельность при внешне заданном алгоритмическом описании), то он переходит к следующему этапу обучения. Если же на контрольном этапе обучения выясняется, что задание не выполнено или выполнено частично, тогда учащийся должен выполнить работу над ошибками и устно защитить ее на дополнительном еженедельном занятии. В противном случае он не допускается к выполнению следующего самостоятельного задания.

Управление процессом обучения обеспечивается его системностью в проектировании модулей. Предусматривается контроль и коррекция самостоятельной деятельности учащихся на каждом этапе обучения. Что обеспечивает цикличность и непрерывность управления процессом обучения.

При написании конспекта по теме параграфа понятие усваивается на I - ом уровне. II - ой уровень усвоения достигается при выполнении учащимися самостоятельного задания и решении типовых задач, а III-ий – в результате выполнения лабораторной работы и решения индивидуальных задач.

Описанная организация учебного процесса характеризуется наличием устойчивой тенденции, направленной на повышение эффективности обучения в соответствии с первым фактором эффективности. А творческая деятельность студентов, обеспеченная приведенной выше комбинацией форм и методов и последовательностью этапов изучения модуля, способствует накоплению опыта мыслительной деятельности и соответственно формированию устойчивых навыков, которые могут стать инвариантными по отношению к различным предметам познания.

#### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров. / В.П. Беспалько. - М.: Изд. Московского психолого-социал. ин-та; Воронеж: Изд. НПО «Модэк», 2002. – 352с.
2. Зинченко П.И. Проблемы инженерной психологии. Вып. 3. Психология памяти / под ред. П.И. Зинченко. Л.: 1965. – 223с.
3. Гнитецкая Т. Н. Информационные модели внутри- и межпредметных связей как основа технологии обучения физике. Дисс... На соискание уч. степени доктора пед. наук./ Т.Н. Гнитецкая. - Москва – 2006. 321с.
4. Гнитецкая Т.Н. Современные образовательные технологии: монография. Т. Н. Гнитецкая.– Владивосток. Изд. Дальневост. ун-та, 2004.- 256с.
5. Гальперин П.Я. Управление процессом учения. «Новые исследования в педагогических науках» вып. IV / П.Я. Гальперин. - М.:1965.
6. Гнитецкая Т.Н. Об универсальной педагогической технологии – тезисы докладов региональной конференции студентов, аспирантов, молодых ученых по физике / Т.Н. Гнитецкая, Е.Б. Иванова, А.Д. Акимов. Владивосток 2003. С.76-77.
7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд. Московского ун-та, 1975–343с.

8. Бандура А. Теория социального научения, А. Бандура. –Сб.:«Евразия», 2000. –320 с.
9. Гнитецкая Т.Н. Психологическая основа эффективности процесса обучения // Матер. XLVIII межвузовской научно-технической конференция. Т.111 Фундаментальные и прикладные вопросы естествознания. / Т.Н. Гнитецкая, Е.Б. Иванова. - Владивосток: Изд. ТОВМИ, 2005. -188с.
10. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. В.П. Беспалько. -М.: Педагогика, 1989. –192с.

УДК 378.14

*Temerbekova A.A., Doctor of pedagogical Sciences, Professor of GAGU, Gorno-Altaiisk, E-mail: tealbina@yandex.ru*

*Chugunova B.I., Candidate of pedagogical Sciences, senior teacher of GAGU, Gorno-Altaiisk, E-mail: chugirina@yandex.ru*

*Solovieva L.A., senior lecturer GAGU, Gorno-Altaiisk, E-mail: solov-la@yandex.ru*

**ACADEMIC DEBATE AS AN ACTIVE FORM OF VOCATIONAL TRAINING STUDENTS.** The work deals with the organizational foundations of educational discussions as one of the active forms of learning. Historical aspect and modern approaches to the educational debate, describes the various forms of educational debate. In the system of University education the training discussion is used as a didactic approach to the organization of the educational process.

**Key words:** debate, academic discussion, a method form of instruction, discussion approach, the competetnosti, personal development, development, logical thinking, result.

*A.A. Темербекова, доктор педагогических наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

*И.В. Чузунова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель ГАГУ, E-mail: chugirina@yandex.ru*

*Л.А. Соловьева, старший преподаватель ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: [solov-la@yandex.ru](mailto:solov-la@yandex.ru)*

## **УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Работа посвящена рассмотрению организационных основ учебной дискуссии как одной из активных форм обучения. Представлен исторический аспект и современные подходы к учебной дискуссии, рассмотрены различные формы учебной дискуссии. В системе вузовского обучения учебная дискуссия используется как дидактический подход к организации учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** дискуссия, учебная дискуссия, метод, форма обучения, дискуссионный подход, компетентность, развитие личности, развитие, логическое мышление, результат.

Дискуссия в общепринятом смысле (от латинского *discussio* – рассмотрение, исследование) – это обсуждение какого-либо вопроса в собрании, «думание сообща».

Учебная дискуссия как форма выражения отношений между людьми имеет глубокие исторические корни. Она возникла из практических потребностей общественной жизни. Учебная дискуссия зародилась в Древней Греции, где дискуссионная речь обслуживала диспуты на философские темы. Мыслители Эллады обратили внимание на то, что знания, полученные в ходе столкновения и борьбы различных точек зрения, имеют более прочный характер. Более того, они значительно определяют поведение человека, создают условия для осознанного единства мышления и действий. Аристотель, который считался создателем теории спора, различал три его вида: а) диалектику – искусство спорить в целях выявления истины; б) эвристику – искусство любой ценой оставаться правым в споре; в) софистику – стремление добиться победы в споре путем преднамеренного использования ложных доводов. Цицерон ставил перед оратором три основные задачи: 1) доказать свою правоту; 2) доставить слушателям эстетическое удовольствие; 3) воздействовать на волю и поведение слушателей, побудить к активной деятельности. Механизм воспитательного воздействия дискуссионной речи был рассмотрен Цицероном в его работе «Три трактата об ораторском искусстве», где ариадновой нитью проходит мысль апробации содержания своего выступления в полемике, споре. Свободный обмен мнениями в

дискуссионной речи помогает критически осмыслить свои взгляды и убеждения, учит доказательно опровергать ошибочность взглядов оппонентов, что неизбежно ведет к стремлению получить новые знания, к совершенствованию самого человека, повышению его интеллектуального уровня и формированию убеждений.

Традиционно под понятием «дискуссия» понимается обмен мнениями во всех его формах. Опыт истории показывает, что без обмена мнениями и сопутствующих ему прений и споров никакое развитие общества невозможно. В первую очередь это относится к вопросам сферы духовной жизни и профессионального развития человека.

Дискуссия как коллективное обсуждение может носить различный характер в зависимости от изучаемого процесса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказанных суждений.

В современных условиях развития информационно-коммуникативных технологий [1-5] дискуссия рассматривается как универсальное явление, которое, по существу, механически можно переносить без изменения из одной области в другую, например, из науки в профессиональную педагогику или методику обучения, хотя в научной педагогической литературе дискуссии не классифицируются по компонентам деятельности (субъекту, объекту, средствам, целям, операциям, потребностям, условиям, результатам).

Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т. е. то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории.

Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат, как правило, уже заранее известен. Целью здесь является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения обучающихся, новому знанию. Причем этот поиск должен закономерно вести к запланированному педагогом заданию. Это может быть, на наш взгляд, только в том случае, если поиск решения проблемы (групповая дискуссия) полностью управляем со стороны педагога.

Дискуссия может использоваться и как метод, и как форма обучения. Она может проводиться в рамках других занятий, мероприятий, являясь их элементом. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии. Дискуссию можно использовать как отдельный педагогический прием, и как подход к организации учебно-воспитательного процесса. В процессе дискуссии, по моему мнению, наиболее полно представлена возможность:

- моделировать реальные жизненные проблемы;
- вырабатывать у школьников умение слушать и взаимодействовать с другими;
- продемонстрировать характерную для большинства проблем многозначность решений;
- обучить анализировать реальные ситуации, отделять главное от второстепенного. Дискуссия выявляет многообразие существующих точек зрения на какую-либо проблему.

Можно выделить следующие специфические черты оптимально организованной и проведенной учебной дискуссии:

- 1) высокая степень компетентности в рассматриваемой проблеме педагога-организатора и, как правило, имеющийся достаточный практический опыт решения подобных проблем обучающихся;
- 2) высокий уровень прогнозирования решения типичных проблемных ситуаций благодаря серьезной методической подготовке педагога-организатора, т. е. относительно низкий уровень импровизации со стороны педагога. Одновременно достаточно высокий уровень импровизации со стороны обучающихся, отсюда необходимость управляемости педагогом процессом проведения учебной дискуссии;
- 3) целью и результатом учебной дискуссии являются высокий уровень усвоения обучающимися истинного знания, преодоление заблуждений, развитие у них диалектического мышления;
- 4) источник истинного знания вариативен. В зависимости от конкретной проблемной ситуации это либо педагог-организатор, либо обучающиеся, либо последние выводят истинное знание при помощи педагога.

Следует отметить, что этот метод позволяет максимально полно использовать опыт обучающихся, способствуя лучшему усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт.

Учебные групповые дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот активный метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления, практики, мотивации и переноса знаний и навыков из одной области в другую.

Дискуссии могут носить стихийный, свободный и организованный характер. Это разделение видов дискуссии проводится в соответствии со степенью ее организованности: планировании выступающих, их очередности, тем докладов, времени выступления. При этом стихийная дискуссия по этим параметрам не регламентируется, а свободная предполагает определение направления и времени выступлений. Организованная дискуссия проводится по регламенту и в установленном заранее порядке.

В учебном процессе дискуссионный подход можно использовать в различных формах: дебатов, диспутов, полемик, споров. В целом в мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии: круглый стол, форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание, мозговой штурм и др. Среди форм дискуссии наиболее интересными, с нашей точки зрения, являются «техника аквариума» и «мозговой штурм».

Техника аквариума (Clark L. H., Staff I. S., 1991) представляет собой особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

Мозговой штурм (Brain storming, мозговая атака) является одним из наиболее известных методов поиска оригинальных решений различных задач, продуцирования новых идей. Он был предложен американским психологом А. Осборном в 50-е годы. В настоящее время считается одним из методов активизации обучения и лежит в основе многих деловых и дидактических игр. Метод тщательно разработан и предполагает реализацию требований по организации группы участников, технологии проведения и правилам поведения.

Широкое распространение метода мозговой атаки привело к созданию ряда модификаций, в числе которых называют:

- метод Дельфи (Дельфийская процедура). Метод предложен О. Хелмером. Предусматривает индивидуальное генерирование идей и их публичную защиту.

- метод Мысле-решето (Калдер Х. Я., Руттас В. И., 1989). В соответствии с этим методом процедура начинается с письменного оформления индивидуальных предложений, желаний, идей каждого участника. Затем следует их «просеивание» в малых группах, то есть фиксация и генерация предложений, представляющих общий интерес для всех членов группы, оформление сводных предложений, их представление на общее обсуждение, комментирование и дополнение, сравнительное оценивание с целью выработки наилучшего варианта и, наконец, дополнение этого варианта наиболее ценными дополнениями других групп.

Поскольку цель дискуссии – не элементарная проверка усвоения, а оценка понимания материала студентом и его способности сопоставлять теорию с практическими примерами, то и к дискуссионным темам предъявляются следующие требования: соответствие теме (тематическому блоку); противоречивость; научность – не стоит делать темой дискуссии ненаучные факты и явления; проблемность – наличие в теме определенных противоречий; привязанность к практике, тема не должна быть излишне абстрактной; диалогичность; рефлексивность; самостоятельность.

Таким образом, дискуссия – одна из наиболее эффективных форм учебной деятельности. Участие в дискуссии действительно помогает получить более глубокие знания по учебному предмету, знания обучающихся становятся более глубокими, более прочными и действенными, так как студенты учатся выделять главное в учебном материале, схематизировать знания при запоминании, использовать логическую память; оперировать понятиями, использовать знания по алгоритму и в новых учебных ситуациях;

- участие в подготовке и проведении учебной дискуссии позволяет приобрести такие умения, как умение слышать и слушать оппонента, вести полемику, отстаивать собственные взгляды, оценивать и систематизировать информацию, применять полученные знания, освоить навыки исследования, анализа информации, культуры дискуссии, поиска компромисса;

- дискуссии в учебном процессе формируют логическое мышление, системное видение проблем, помогают увидеть несколько подходов к решению вопроса;

- дискуссия позволяет выработать навыки исследования, работать с источниками, формулировать проблему, анализировать её с различных точек зрения, находить поддержку своей точки зрения в различных источниках, в результате чего появляется интерес к исследовательской деятельности, формируются навыки представления и защиты результатов исследовательской деятельности.

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин.—М., 1979.—С.237-280.
2. Гительман, Л. Д. Преобразующий менеджмент: Лидерам реорганизаций и консультантам по управлению: учеб. пособие / Л. Д. Гительман. — М.: Дело, 1999. — 496с.
3. Корнеева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л. И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. — 2004. — № 4(32). — С.78-83.
4. Абдуразакова Д.М., . Бускаева Л.М. Возможности интерактивных методов в активизации познавательной деятельности учащихся // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 101-103.
5. Рабаданова А.А. Влияние инновационных методов обучения на развитие творческой деятельности студента //Мир науки, культуры, образования. - 2017;3 (64): 29-32.

УДК 37.015.3

*Chernyavskaya V.S., Doctor of pedagogical Sciences, Professor of Vladivostok state University of Economics and service, Vladivostok, E-mail: tina\_v@rambler.ru*

*Klenina A.N., senior lecturer of VGUES, Vladivostok, E-mail: tina\_v@rambler.ru*

**ANALYSIS OF COMPETENCIES NECESSARY FOR DESIGN STUDENTS TO ADAPT IN THE LABOUR MARKET.** The results of the analysis of competencies necessary for design students to adapt in the labour market. The deficiency of social intelligence-related competencies of the socio - professional nature, the discrepancy between objective parameters and subjective self-assessment of social intelligence, which prevents adecvetnoy professional adaptation

**Key words:** adaptation, social intelligence, self-esteem, student, future designer, competencies, vocational education.

*Чернявская В.С., доктор пед. наук, проф. каф. философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru*

*А.Н. Клемина, старший преподаватель ВГУЭС, г. Владивосток, E-mail: [tina\\_v@rambler.ru](mailto:tina_v@rambler.ru)*

**АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ, НЕОБХОДИМЫХ СТУДЕНТАМ-ДИЗАЙНЕРАМ ДЛЯ АДАПТАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА**

Представлены результаты анализа компетенций, необходимых студентам-дизайнерам для адаптации на рынке труда. Выявлен дефицит социального интеллекта, связанного с компетенциями социально-профессионального характера, несоответствие объективных параметров и субъективной самооценки социального интеллекта, что препятствует адекватной профессиональной адаптации

**Ключевые слова:** адаптация, социальный интеллект, самооценка, студент-будущий дизайнер, компетенции, профессиональное образование.

Рост значимости образования в условиях глобализации существенным образом связан с человеческим капиталом, который является производной от профессионального образования оценкой результатов будущей созидательной деятельности, в которой человек использует накопленные знания, умения, компетенции. Однако качество подготовки в вузах часто не соответствует требованиям инновационного развития личности, общества и государства. Как отмечают В.Е. Лепский, В.И. Аршинов, Р.Г. Васильев и др., формулировка образа будущего, национальных интересов для России связаны с проектом формирования и воспитания субъекта, способного сделать реальным именно этот образ будущего, который формируется и развивается в процессе профессионального становления будущего специалиста[1]. В настоящее время в качестве деятельности по формированию потребного будущего в самых разных контекстах рассматривается дизайн. Профессия дизайнера стала одной из самых востребованных.

Настоящий период характеризуется сменой критериев эффективности высшего образования, в частности для оценки вуза особенно важным становится критерий востребованности выпускников рынком труда. Вместе с

тем рынок труда формируется как элемент социальной системы, в рамках которой взаимосвязь и взаимозависимость образовательной системы вуза с рынком труда детерминирует новые пути и методы образовательной деятельности.

В процессе профессионального образования, отмечают А.А. Вербицкий, В.И. Слободчиков, студент является субъектом учебной деятельности, критериями успешности которой, как правило, являются учебная (академическая) успешность, рейтинговая оценка, но к моменту окончания вуза он должен стать субъектом профессиональной деятельности, критерием успешности которой является уже профессиональная продуктивность, социально-профессиональная адаптированность. Указанный разрыв в рамках профессионального образования ранее смягчался организованным трудовым распределением, которое ушло в прошлое с изменением социально-экономических условий.

В настоящее время мероприятия, связанные с адаптацией студента к ситуации рынка на этапах окончания вуза, для студента существенно устаревают. Как правило, студенты, стремящиеся к профессиональной самореализации, к этому периоду уже имеют профессиональный опыт, связанный, а часто и не связанный, со специальностью, которую получает студент. Также он обретает опыт проб и ошибок в этой сфере не благодаря, а вопреки действующей системе профессионализации, не учитывающей потребность личности в своевременной подготовке к действиям на рынке труда. По данным Центра занятости Приморского края, а также на основании собственного анализа (более 7 лет), к моменту окончания вуза более 65% студентов имеют опыт профессиональной деятельности.

Будучи важным компонентом конкурентоспособности и профессиональной культуры будущего выпускника вуза, компетенции, связанные с адаптированностью к рынку труда, целый ряд социально-профессиональных компонентов деятельности в образовательном процессе вуза, как правило, не является целью, не имеют программного приложения и не связаны со специальными условиями развития. Вместе с тем, спектр компетенций в сфере трудоустройства весьма широк и включает: знание видов, типов и местонахождения организаций, вакансий, особенностей организации трудовых отношений; путей и методов обращения к работодателю; владение способами самопрезентации; умениями составлять резюме, эссе, портфолио; владение коммуникативными умениями и навыками, связанными с успешным прохождением собеседований, интервью; владение методами саморегуляции, формирования уверенности в себе, как в профессионале (адаптанте); умения связанные с проявлениями гибкости, социального интеллекта: понимание людей, их чувств, эмоциональных проявлений; практические навыки выбора и составления вариативного ряда документов для трудоустройства на предприятиях с разной спецификой деятельности; осознание ценностей и деонтологии своей профессии, своего призвания, собственных личностных качеств способствующих и препятствующих успешному трудоустройству. В целом у выпускника для его адаптации к рынку труда должен быть достаточным уровень социального интеллекта. Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, «гладкость в отношениях с людьми».

Адаптация студентов к рынку труда, понимается нами как процесс активного взаимодействия саморазвивающейся личности студента с изменяющейся социально-профессиональной средой, связанный с включением субъекта адаптации в новую для него проблемную ситуацию (ситуацию трудоустройства) и направляющий его на отбор знаний, моделей поведения, качеств, свойств, умений, навыков, компетенций связанных с профессиональной деятельностью и создающий возможности для дальнейшего развития в профессиональной сфере.

Компетентностный подход в вузе лишь начинает определять практику образования [2-4]. При этом в практике лишь отчасти принимается положение о том, что качество образования зависит не от объема фактических знаний индивида, а от овладения им ключевыми компетенциями и компетентностями.

Возникают противоречия: между требованиями к студентам в формате академической успешности в процессе профессионального образования и необходимостью адаптации к рынку труда сразу после окончания вуза без временного интервала; между потребностью личности в знаниях, умениях, компетенциях связанных с успешной профессионализацией, конкурентоспособностью на рынке труда и отсутствием в рамках профессионального образования специального обучения в этой сфере; между востребованностью специальности «Дизайн» в структуре вузовских специальностей, большим количеством студентов этой

специальности и трудностями адаптации креативной личности будущего дизайнера в профессиональном социуме.

Исследователи констатируют, что чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

В течение нескольких лет (с 2006 г. по настоящее время) мы проводили исследования связанные с адаптацией к рынку труда студентов-дизайнеров. **Первый** этап исследования, который мы хотели бы представить в настоящей статье, был связан с анализом адаптации выпускников вуза к рынку труда. По результатам анкетирования выпускников - выборка состояла из студентов пятого курса - 125 человек, из них студентов-дизайнеров 42 человека. Ответы респондентов на вопросы анкеты показывают, что на первое место выходят «недостаток профессионального опыта» – 65 человек (52%) и «недостаток профессионального опыта» – 39 человек (31%) - этот вариант ответа предложили сами выпускники. На второе место выпускники поставили «недостаток знаний по профессии»

- 31 человек (41%), «незнание рынка труда» - 12 человек (15%) и «недостаточный навык самопрезентации» - 8 человек (12%).

В целом сумма ответов по первым трем местам в рейтинге трудностей существенно превышает остальные. Представление о трудностях адаптации к рынку труда для молодых специалистов представлено ниже (Табл. 1).

Таблица 1.

Трудности реализации карьерных планов выпускников

	Трудности реализации карьерных планов	Выпускники (%)
1	Недостаток профессионального опыта	52
2	Недостаток знаний по профессии	41
3	Незнание рынка труда	15
4	Незнание как строить карьеру	10
5	Рынок труда насыщен специалистами данного профиля	10
6	Недостаточный навык самопрезентации	8
7	Низкооплачиваемая должность по специальности	8
8	Специальность не востребована на рынке труда	2

Анализ представленных и других эмпирических данных подтвердил необходимость реализации специальной работы по адаптации к ситуации трудоустройства студентов.

**Второй** этап был связан с определением спектра вербальных компетенций студентов-дизайнеров и параметров социального интеллекта. Ниже представлена указанная часть работы.

Исследование проходило во Владивостокском Государственном Университете Экономики и Сервиса (ВГУ-ЭС) в научно-исследовательском институте профессиональной педагогики и психологии (НИИ ППП) в рамках проекта № 7315 «Ценностно-мотивационные и организационно-деятельностные основания профессионального образования в сфере дизайна: культурно-антропологическая, гуманитарно-художественная, конструктивно-графическая модели компетентностей» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)». Выборка состояла из студентов 3-4 курса (экспериментальная группа, в количестве 46 человек). В исследовании принимали участие студенты обоего пола. Средний возраст студентов составил 19-22 года. В качестве предмета исследования выступила взаимосвязь креативности, социального интеллекта и их самооценок у студентов - дизайнеров. Используемые в работе методики диагностики творческих способностей были адаптированы на отечественных выборках сотрудниками лаборатории психологии способностей Института психологии РАН.

Социальный интеллект – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, что соответствует представлениям об адаптации (в том числе на рынке труда). Д. Гилфорда представлял социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимую от факторов общего интеллекта [5].

Студентам дизайнерам была предложена методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, в рамках которой социальный интеллект понимался как способность понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям; проявление дальновидности в межличностных отношениях. Социальный интеллект связывают со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Исследователи называют его особым «социальным даром», обеспечивающим гладкость в отношениях с людьми, продуктом, которого является социальное приспособление. Автор методики Дж. Гилфорд

рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, не зависящих от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Общий уровень развития социального интеллекта определялся на основе композитной оценки. Смысл композитной оценки, выраженной в стандартных баллах, можно определить следующим образом:

- 1 балл - низкий социальный интеллект;
- 2 балла - социальный интеллект ниже среднего; 3 балла - средний социальный интеллект;
- 4 балла - социальный интеллект выше среднего; 5 баллов - высокий социальный интеллект.

Полученные эмпирические данные представлены ниже (Табл.2)

Таблица 2

Уровень развития социального интеллекта у студентов дизайнеров(N=46)

Тестовый балл	Субтест1 (кол-во испыт.)	Субтест2 (кол-во испыт.)	Субтест3 (кол-во испыт.)	Субтест4 (кол-во испыт.)	Общ.ур.соц.инт. (кол-во испыт- мых)
1-низк.	2	8	6	5	5
2-ниже ср.	16	29	26	27	39
3-сред.	27	8	13	14	1
4-выше ср.	1	1	1	0	1
5-высок.	0	0	0	0	0

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в данной экспериментальной выборке по результатам субтеста 1 – «Истории с завершением» - лиц с высоким показателем не оказалось, с низким показателем всего 2 человека. Основная часть испытуемых приходится на уровень средний и ниже среднего, что означает, что большинство обследуемых плохо понимают связь между поведением и его последствиями; они могут попадать в конфликтные, а возможно, и в опасные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. Они не достаточно хорошо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения.

По результатам субтеста 2 – «Группы экспрессии» - также не наблюдается лиц с высокими показателями, среди лиц с низкими показателями 8 человек. Подавляющее большинство испытуемых в области понимания экспрессии, эмоций людей находится на уровне ниже среднего, что означает также недостаточную полноту владения языком телодвижений, взглядов и жестов. В общении эти испытуемые, возможно, в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. Они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции.

По результатам субтеста 3 – «Вербальная экспрессия» – также становится очевидным уровень ниже среднего у большинства данных испытуемых. Это означает, что они недостаточно успешно распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Возможно, они могут ошибаться в интерпретации слов собеседника.

Результаты субтеста 4 – «Истории с дополнением» – показывают, что большинство обследуемых находятся на уровне среднем и ниже среднего, то есть они, возможно, испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским, профессиональным и другим).

Результат композитной оценки теста показал, что общий уровень социального интеллекта у абсолютного большинства испытуемых данной экспериментальной выборки является довольно **низким** и находится на уровне **ниже среднего** (85%). Этот психологический факт означает, что будущие дизайнеры могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Далее была проведена диагностика самооценки социального интеллекта. Для этой цели была использована методика Д.Джонсона, данная методика основана на подходе Г. Оллпорта, который связывал социальный интеллект со способностью правильно понимать поведение людей, высказывать суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Испытуемым было необходимо оценить характеристики социального интеллекта с точки зрения степени выраженности их у себя (каждая характеристика от 1 до 5 баллов). Полученные результаты представлены ниже (Табл. 3).

Таблица 3

## Уровень самооценки социального интеллекта у студентов дизайнеров (N=46)

Уровень самооценки	Самооценка социального интеллекта (кол-во испытуемых)
Очень высокий	3
Высокий	32
Средний	10
Низкий	1
Очень низкий	0

Из полученных данных (Табл. 3) видно, что большинство респондентов данной выборки оценивают собственный социальный интеллект как высокий (35 человек из 46). При этом в целом, объективные показатели социального интеллекта, как мы показали, оказались низкими. Это может говорить о тенденции к неадекватной самооценке у испытуемых и препятствует их личностному и профессиональному развитию. Студенты-дизайнеры, как правило, плохо понимают людей и прогнозируют поведение, это усложняет личные и профессиональные взаимоотношения и существенно снижает возможности адаптации к рынку труда.

Указанное рассогласование объективных данных и параметров самооценки затрудняют рефлекссию, в том числе профессиональную, осознание проблем в становлении метанавыков связанных с адаптацией к рынку труда.

Эти психологические данные, на наш взгляд, являются важными факторами адаптации студентов специальности «Дизайн» к рынку труда и основанием для реализации специальных программ.

## Библиографический список

1. Методологические аспекты инновационного развития России. Проектно-аналитическая записка по итогам работы КИР (Клуб инновационного развития института философии РАН) за 2009 год. Ответственный редактор В.Е. Лепский <http://www.reflexion.ru/club/>
2. Шибаев В.П. Становление компетентностного подхода в зарубежной и отечественной образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 197-199.
3. Соколов Д.А. Концептуальные аспекты методики определения уровня сформированности компетенций // Мир науки, культуры, образования. - 2017;1 (62): 206-208.
4. Горбачёв А.В. Формирование профессиональных компетенций как педагогическая проблем // Мир науки, культуры, образования. - 2017;2 (63): 85-86.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллект // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965.

УДК 378

*Balakina L.L., Doctor of pedagogical Sciences, senior lecturer of GAGU, Gorno–Altaiisk, E-mail: mnko@mail.ru*

**PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF THE LESSON WITHIN THE FRAMEWORK OF COMMUNICATIVE APPROACH.** The article reveals the problems of the organization of the lesson, from the development of the communicative approach, providing the values of pluralism and understanding in the pedagogical interaction. The communicative approach is based on conceptual ideas and theory of communication (communicative rationality, communicative action, organizing the practice of language understanding), is focused on the formation of communicative competence of students as the most important pedagogical tasks.

**Key words:** communicative approach, pedagogical communication, communicative interaction, communicative space of the lesson, the discourse, understanding.

*Л.Л. Балакина, доктор педагогических наук, доцент ГАГУ, г. Горно–Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

**ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**

В статье раскрываются проблемы организации урока, обусловленные разработкой коммуникативного подхода, обеспечивающего ценности плюрализма и понимания в педагогическом взаимодействии. Коммуникативный подход базируется на концептуальных идеях и положениях теории коммуникации

(коммуникативной рациональности, коммуникативного действия, организующих практику языкового понимания), ориентирован на формирование коммуникативной компетентности учащихся как приоритетной педагогической задачи.

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, педагогическая коммуникация, коммуникативное взаимодействие, коммуникативное пространство урока, дискурс, понимание.

В условиях социокультурной коммуникативной реальности актуализируется проблема формирования коммуникативно компетентной (КК) личности школьника, которая, наряду с большим багажом научных знаний, обладает активным, гибким мышлением и поведением, умением грамотно взаимодействовать с окружающими, согласовывать, понимать, адекватно действовать в любых ситуациях. Существенная роль в формировании такой личности принадлежит уроку, занимающему ведущее место в учебном процессе.

Анализ состояния урока в педагогической литературе, массовой школьной практике, в различных педагогических подходах и концепциях (личностно ориентированное образование, развивающее обучение, педагогика М. Монтессори, гуманистическая педагогика Ш. Амонашвили, педагогика совместной деятельности и др.), в инновационном педагогическом опыте (Е.Н. Ильин, С.Ю. Курганов, В.А. Сухомлинский) показывает, что формирование КК учащихся на уроке не является приоритетной педагогической задачей. Даже в лучших педагогических практиках она решается лишь только как одна из важных в ряду других. Несмотря то, что образование претерпевает серьезные изменения, урок, как основополагающее звено педагогического процесса, существенно не трансформировался. В общеобразовательной школе по-прежнему преобладают традиционные способы его построения, ограничивающие учащихся узким кругом обособленных, разрозненных предметных знаний, умений, навыков, не позволяющих им раскрыться, прежде всего, в коммуникативном плане.

Осмысление школьного урока на уровне теории и практики свидетельствует о том, что связанные с ним проблемы (цели, содержания, структуры, типологии, эффективности, средств обучения, роли учителя) активно разрабатываются в педагогике. Раскрыты его теоретические основы, значение проблемных ситуаций на уроке, помогающих формированию творческого мышления и поведения учащихся. Особое внимание уделено современному уроку, его ключевым проблемам, способам их преодоления (Е.Е. Алимова, В.С. Афолина, Г.М. Безрукова, С. В. Кульневич, Т.П. Лакоценина, Б.Т. Лихачев, Л.М. Оганезова, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый).

В качестве достоинств современного урока ученые выделяют: четкую организационную структуру, обеспечивающую упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса; простое управление им; возможность взаимодействия учащихся между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, поиска задач; постоянное эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся, их воспитание в процессе обучения; экономичность обучения, поскольку учитель работает одновременно с большой группой учащихся, обеспечивает систематичность и последовательность в их движении к знанию. К недостаткам современного урока относят то, что он ориентирован в основном на среднего ученика, создает непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей у более сильных; создает для учителей проблемы в учете индивидуальных особенностей учеников в организационно-индивидуальной работе с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения; не обеспечивает организованное общение между старшими и младшими учащимися и т.д. В качестве существенного недостатка урока выделяют преобладание монологической речи учителя (занимает 70% учебного времени), что приводит к явному его доминированию. В связи с этим на уроке, по мнению З.И. Палиевой, «царит» молчаливое общество ее участников, декларативное сознание, конформизм вместо автономии личности.

Между тем обучение речи учащихся, по словам В.А. Сухомлинского, - это обучение нравственности: искусство, воспитания включает, прежде всего, искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. Общим для различных научных подходов к осмыслению цели, содержания, структуры, средств организации урока является то, что он рассматривается как «зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции»; «инструмент воспитания и развития личности», которым необходимо в совершенстве овладеть, научиться более рационально использовать [1].

Проведенный анализ урока на теоретическом и практическом уровне позволяет прийти к выводу, что его проблематика не достаточно разработана в собственно коммуникативном аспекте. Представления педагогов об уроке в рамках коммуникативного подхода оказываются внутренне противоречивыми, не раскрывающими его возможностей перед образовательной практикой. В связи с этим наблюдается либо прямое заимствование

представлений о коммуникативно направленном уроке из смежных с педагогикой областей (психологии, риторики), либо «натуральный» перенос из педагогической практики существующего опыта его организации. Это приводит к дескредитации идеи построения урока в рамках коммуникативного подхода. Очевидно, лишь понимание необходимости такого урока является недостаточным условием его эффективной организации в школьной практике. Требуется его теоретико-методологическое и педагогическое осмысление в рамках коммуникативного подхода, включающих: ориентацию на формирование КК как на приоритетную педагогическую задачу; базирование на концептуальных идеях и положениях теории коммуникации (коммуникативного действия, коммуникативной рациональности), организующих практику «языкового понимания» и обеспечивающих ценности плюрализма, понимания педагогами и учащимися друг друга как взаимодействующих субъектов; использование соответствующих педагогических принципов и средств организации урока.

Осмысление урока в рамках коммуникативного подхода позволяет говорить о нем как о коммуникативном взаимодействии педагога (адресанта) и учащихся (адресатов) (педагогической коммуникации), которое происходит при условии, если между ними создается общее коммуникативное пространство: один язык, который связывает разные сознания, одна ментальность, один настрой, одни установки. Единство всего этого, вслед за В.А. Тюпой, мы определяем как дискурс (целостное речевое произведение в многообразии его когнитивных и коммуникативных функций), который включает в себя говорящего и слушающего, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации, в частности, значения, общедоступные для всех участников коммуникации, знание языка, знание мира, установки и представления. Речевые произведения (высказывания), созданные учащимися, рассматриваются, во-первых, как результат дискурсивной деятельности «языковых личностей», способных совершать «речевые поступки»: порождать и понимать речь; во-вторых, как критерий определения уровня сформированности коммуникативной компетентности учащихся (низкого, среднего, высокого). В качестве решающего критерия сформированности КК учащихся определено их участие (частота, продолжительность, качество) в создании коммуникативного пространства урока, ситуации понимания, дискурса.

Воспринимая «знаковую реальность» чьего-либо высказывания, учащиеся входят с помощью создаваемого совместными усилиями дискурса в интересующее пространство общения (сообщения, приобщения), выполняют роль соавторов дискурса, адресатов-камертонов, по реакции которых педагог проверяет свой прогноз, участвуют в создании коммуникативного пространства урока. Вхождение учащихся в коммуникативное пространство урока, означает, что они попадают в специфическую «ауру» и там как равноправные субъекты общаются, взаимодействуют друг с другом на основе понимания, согласования (мнений, позиций, установок), сотрудничества [2]. При этом потребность в дискурсе возникает лишь тогда, когда предметом становится сам процесс работы, пути к знанию, формы и методы его добывания – его становления.

Содержание деятельности педагога концептуально, методически и технологически обусловлено реализацией коммуникативного подхода на уроке, функциями (управления, воспитания, обучения) по решению задачи формирования КК учащихся, актуализирующими такие качества их личности, как: мобильность, адаптивность, толерантность, диалогичность, готовность к выполнению различных ролей, изменению тактики коммуникативного взаимодействия. Особое значение для реализации коммуникативного подхода на уроке имеет позиция педагога, выступающего профессиональным ритором, познающей духовно активной личностью, обогащающей коммуникативное взаимодействие нравственностью, организатором ситуации «вхождения», «вживания», погружения учащихся в культуру (учебный предмет) через освоение позиций адресанта (адресата) различных дискурсов. Педагог выступает в роли адресанта «текста» урока, создающего условия для речевого, ролевого, смыслового понимания, а также понимания этических, нравственных ценностей, норм и правил коммуникативного взаимодействия. «Текст» такого урока складывается из множества разнотематических реплик и высказываний всех его участников. Профессиональная рефлексия педагога сконцентрирована на риторике коммуникативного поведения (своего, учащихся), мере ее адекватности, а его функции реализуются в процессе организации коммуникативного пространства урока.

Главное внимание педагога сосредоточено на процессе порождения речевого высказывания (устного, письменного), включающего последовательные «шаги понимания»: 1 шаг – ситуация, побуждающая к высказыванию; 2 шаг – порождение высказывания; 3 шаг – вероятностное прогнозирование; 4 шаг – внутренний план (определение содержания высказывания, его структуры); 5 шаг – языковое структурирование (выбор, порядок слов, связи между словами); 6 шаг – переход к внешней речи.

Предлагаемая нами модель организации урока в рамках коммуникативного подхода включает три основных этапа: I этап – предкоммуникативный (фаза ориентировки), задача которого состоит в продумывании всего хода коммуникативного взаимодействия (колорита, палитры, красок), создание реального «образа аудитории» (образа учащихся) и «образа говорящего» (педагога – коммуникативного лидера); собственно коммуникативный («коммуникативная атака») направлен на создание специфической предметной «ауры», где учащиеся «входят» в пространство культуры (через освоение позиций адресанта, адресата различных дискурсов), овладевают дискурсом (коммуникативным полем) учебного предмета, его духом, ментальностью (Г.И. Петрова, В.А. Тюпа, Ю.В. Шатин); посткоммуникативный (завершающий) – создание общего коммуникативного пространства, дискурса, текст которого складывается из множества высказываний его участников, выступающих единомышленниками, чувствующими внутреннее единство и возможность общего взгляда на учебный предмет (один язык, настрой, установки).

Коммуникативная компетентность [3] учащихся выступает основным результатом такого урока и определяется как интегративная характеристика личности, выражающаяся в умениях и навыках говорения, понимания, согласования своих действий и мыслей. Эффективность урока определяется положительными изменениями в мотивах, ценностных установках, знаниях, поведении, оценке и аргументации учащихся, проявляющимися: в готовности и намерении участвовать в создании коммуникативного пространства урока, ситуации дискурса, понимания; осмыслении его содержания, средств построения, умении обсуждать, согласовывать, договаривать, убеждать, выходить за пределы стереотипов мышления и способов поведения, принимать ответственные решения за свои слова и действия.

#### Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. в 3 т. - М.: Педагогика. -1998.
2. Петрова Г.И. Современные тенденции изменения содержания образования. Опыт становления философии образования в образовательных практиках / Г.И. Петрова. –Томск. Томский ЦНТИ. –2001.
3. Сивцева А.Р. Интерактивные технологии как средство формирования коммуникативной компетенции студентов //Мир науки, культуры, образования. - 2017;5(66): 111-114.

УДК 373.1013

*Krutskikh A.N., Doctor of pedagogical Sciences, Professor AltGPU, Barnaul, E-mail: [krut@uni-altai.ru](mailto:krut@uni-altai.ru)*

**METHODOLOGICAL APPROACHES PSICODINAMICA AS A SYSTEM OF COMPETENCES OF SOLVING THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC LEARNING CONCEPTS.** The paper presents the development and implementation of methodological approaches to teaching and learning in the form of psychodidactic packages. The author believes that when each topic of the subject will be developed teaching material according to each methodological approach, it will allow to solve the problem of the relationship of psychological and didactic concepts and bring them to the school learning process. From these positions the system of methodological approaches can be viewed as a system of competences for the solution of the problem of the relationship of psychological and didactic learning concepts.

**Key words:** *psicodinamica, methodological Hiking psicodinamica, system of competences, relationship of psychological and didactic learning concepts.*

*А.Н. Крутский, доктор педагогических наук, профессор АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: [krut@uni-altai.ru](mailto:krut@uni-altai.ru)*

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПСИХОДИДАКТИКИ КАК СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ**

В работе представлена разработка и внедрение методологических подходов к обучающей и учебной деятельности в форме психодидактических пакетов. Автор считает, что когда для каждой темы учебного предмета будет разработан дидактический материал в соответствии с каждым методологическим подходом, это

позволит решить проблему взаимосвязи психологических и дидактических концепций и их доведения до школьного процесса обучения. С этих позиций данную систему методологических подходов можно рассматривать как систему компетенций по решению проблемы взаимосвязи психологических и дидактических концепций обучения.

**Ключевые слова:** психодидактика, методологические подходы психодидактики, система компетенций, взаимосвязь психологических и дидактических концепций обучения.

Возникшая ещё столетия назад проблема продуктивного использования в реальном учебном процессе психологических и дидактических концепций обучения и усвоения имеет определенное решение при условии разработки и снабжения этих концепций и процесса обучения механизмами взаимодействия, которые позволят реализовывать **соединение психологических и дидактических теорий** и переводить **научное педагогическое и психологическое знание в практическую плоскость**. Таким механизмом может стать новая отрасль психолого-педагогического знания – **психодидактика** в результате её внедрения в содержание профессиональной подготовки будущего учителя в педвузе, в систему переподготовки учителя и в школьную методическую работу.

В настоящее время в литературе по психологии имеется описание множества средств совершенствования процесса учения, разработанных различными авторами. Учение как **деятельность** рассматривается в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, Г.П. Щедровицкого, Л.Б. Ительсона и ряда других отечественных авторов. Е.А. Будилова пишет, что «в психологию вводилось еще одно капитальное положение о том, что главный механизм развития психики человека есть механизм усвоения социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности и преобразование их во внутренние психические процессы» [1, с. 26]. Ряд исследователей в области психологии обучения В.В. Давыдов, В.А. Онищук, А.З. Рахимов, Д.Б. Эльконин рассматривают обучение как процесс постановки и решения учащимися **учебных задач**. Исследование **мышления** проведено в общей и педагогической психологии С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Н.А. Менчинской, Ж. Пиаже и другими авторами. Ими обнаружено, что мышление осуществляется **в умственных действиях** или интеллектуальных операциях, таких как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация, кодирование и перекодирование [2, с. 178]. Развитию **внимания** школьников на уроке посвящены работы И.В. Страхова, В.И. Страхова, Е.П. Санниковой, Т.Г. Якушева, П.И. Садчиковой и других авторов. В отечественной литературе имеется немало работ, в которых рассматриваются вопросы **активизации учения**. Психологические аспекты активизации освещались в работах Б.Г. Ананьева, Н.Д. Богоявлинского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.А. Крутецкого, Т.В. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, К.А. Славской, Н.Ф. Талызиной, М.Н. Шадрикова, Д.Б. Эльконина. Вопросам **мотивации учения** посвящены работы психологов Л.И. Божович, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова, В.А. Онищука, Я. Скалковой и др. Разрабатывалось направление, связанное с поиском природосообразных и эффективных механизмов усвоения, и результаты представлялись в виде **психологических теорий научения**. Сюда следует отнести работы Дж. Брунера (категоризация), Л.С. Выготского (учение о зонах развития), П.Я. Гальперина (теория поэтапного формирования умственных действий), В.В. Давыдова (формирование научно-теоретического мышления), Й. Лингарта, Л.В. Занкова (антиципация), С.Л. Рубинштейна (анализ через синтез), А.А. Смирнова (психология памяти), Л.В. Занкова, З.И. Калмыковой, В.В. Давыдова (развивающее обучение) и др.

В дидактических работах высказываются различные идеи решения проблем обучения и учения, которые образуют определенную систему. Представляет интерес сопоставить идеи педагогики и психологии, найти соответствие между ними и нерешенные проблемы взаимосвязи. Основополагающие положения теории обучения исторически складывались в трудах отечественных ученых П.Р. Атутова, Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалёва, М.И. Кондакова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.Д. Никандрова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, С.Г. Шаповаленко и др. [3, с. 7]. Имеются работы, в которых специально выделены **проблемы дидактики**. Так в работе «Дидактика современной школы», изданной под редакцией В.А. Онищука, выделено шесть таких проблем: оптимизация учебно-воспитательного процесса; проблема отбора материала для изучения в средней школе; проблема интенсификации обучения; проблема повышения познавательной самостоятельности, творческой активности, инициативы учащихся; усиление межпредметных и внутрипредметных связей; исследование форм учебно-воспитательного процесса [4, с. 80].

Большое количество работ посвящено **методам обучения**: Ю.К. Бабанский, А.Т. Бисько, И.Я. Лернер, Г.Д. Кириллова, А.Г. Козлова, Г.Д. Федорец и др. Методы реализуются посредством **форм организации обучения**. Их анализу посвящены работы Б.А. Барсуковой, А.Н. Звягина, Н.Н. Тулькебаевой, Т.Н. Шамало, В.А. Тайницкого, П.И. Подласого, А.В. Усовой и др. Одна из основных концепций дидактики – **самостоятельная работа** школьников рассматривалась в фундаментальных исследованиях М.А. Данилова, Н.Г. Дайри, Б.П. Есипова, Л.В. Жаровой, Г.Д. Кирилловой, А.Г. Козловой, О.А. Нильсона, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, Г.Д. Федорец и многих других дидактов и методистов нашей страны. А.С. Границкой разработана **адаптивная система обучения**. Идея **блочного** метода обучения отражена в работах З.И. Калмыковой, В.В. Гузеева, В.Ф. Шаталова.

Значительное внимание в дидактике уделяется работам по **теории учебника**: В.П. Беспалько, Д.Д. Зуев и многие другие авторы. И.К. Журавлев делит текст учебника на **содержательный** и процессуальный **компоненты**, где в процессуальный компонент входит система действий по усвоению материала, также подлежащая усвоению. Вопросы содержания образования исследовались в работах И.Д. Зверева, В.В. Краевского, М.П. Кашина, И.Я. Лернера, Л.Ф. Спирина и др. Большое место в педагогических исследованиях занимает вопрос обучения учащихся **методологическому знанию** и **мыслительной деятельности**. Данному вопросу посвящены работы А.З. Зака, Л. Клинберга, И.Я. Лернера, Н.Н. Поспелова, И.Н. Поспелова. Ю.В. Сенько предлагает путь управления мышлением учащихся в процессе учебной деятельности и формирования естественно-научного стиля мышления, а также мышления гуманитарного [5; 6]. В дидактике выдвигается идея представления учебного материала как системы **познавательных задач** (А.М. Сохор, А.И. Уман), **переконструирования** учебного материала (А.М. Сохор, А.В. Усова др.). Глубоко рассматривается проблема **теории и организации урока** (Ю.Б. Зотов, Г.Д. Кириллова, М.У. Пискунов, Ю.Л. Львова, М.И. Махмутов, М.Л. Портнов, Я.М. Яковлев и др.). Большое место в дидактических исследованиях уделяется теории формирования понятий, основоположниками которой являются М.И. Махмутов, А.В. Усова [7; 8; 9] и др.

Одной из важнейших дидактических концепций последних десятилетий является построение **технологий обучения**. В порядке инновационных технологий выдвигаются идеи различных дидактических систем, например, школа диалога культур, модульно-рейтинговая технология обучения, процессуально-ориентированное обучение и др., а также зарубежные технологии: модель полного усвоения (Л. Андерсон, Д. Блок, Б. Блум, Д. Кэррол), поисковые подходы теоретико-познавательной ориентации (Э. де Боно, Дж. Брунер, Э. де Кортге, Д. Мизироу, М. Ноулз, Х. Таб, Д. Шваб), исследовательская метафора, технологическая метафора и др.

Аналитический обзор направлений исследования в психологии и дидактике обнаруживает недостаточную их координацию и обозначает проблему взаимосвязи психологического и дидактического знания и его доведения до школьного учебного процесса. Необходимость соединения **психологического и дидактического знания** в единую систему воздействия на личность обучаемого отмечалась неоднократно как классиками педагогики и психологии, так и нашими современниками. Пути такого соединения указываются самые разнообразные в зависимости от авторского аспекта исследования процессов познания. Л.В. Занков отмечает, что связи педагогики и психологии, которые зафиксированы в научных трудах и учебниках, не отражают истинного положения вещей в практике учебно-воспитательной работы. «Значит, главное заключается в том, чтобы органически объединить в исследованиях создание новых способов обучения и раскрытие объективных законов, которым подчиняется их применение. При подобном органическом соединении и достигается подлинное преобразование практики [10, с. 24].

Согласно нашим исследованиям, в научно-педагогической и психологической литературе основное внимание уделяется разработке теоретических концепций обучения, и недостаточное место отведено поиску способов их внедрения в учебный процесс, хотя такие попытки имеются. Например, Б.М. Бим-Бад утверждает, что «учебник можно и должно рассматривать с точки зрения воплощения в нем психолого-педагогических концепций, с точки зрения его потенциального влияния на процессы передачи знаний, взглядов и убеждений, равно как и на формирование умений и навыков умственного труда и развитие способностей учащихся [13, с. 225]. Хотя имеется множество работ, где выдвигается проблема взаимосвязи педагогики, психологии и учебного процесса, «однако, учителя отмечают, что в настоящее время нет достаточного количества книг и брошюр по психологии, в которых ставились бы и разрешались вопросы, представляющие для практических работников школы непосредственный интерес» [12, с. 4]. Можно привести немало примеров, когда определенные задачи в

психологии и дидактике решены на теоретическом уровне, но механизм их доведения до учителя либо отсутствует, либо не срабатывает. Например, идея индивидуально-дифференцированного подхода к обучению широко известна и общепризнанна, но имеющийся в распоряжении учителя набор индивидуальных заданий очень беден, а изданная по этому вопросу литература имеется далеко не во всех школьных библиотеках. Говорить же об обеспечении учителя наличием количеством материала, которым можно было бы снабдить на уроке каждого ученика, согласно его уровня знания и развития, вообще не приходится. В системе образования роль внедрения в процесс обучения научно-педагогических и психологических теорий отводится методикам учебных предметов, однако, в результате исследования более двухсот методических источников по различным учебным предметам мы пришли к выводу, что цель внедрения научных концепций обучения в них также не достигается в должной степени. В работах по методике физики, химии, биологии, географии и др. есть стремление использовать теоретические достижения педагогической психологии и дидактики. Многие работы начинаются с методологического раздела, где освещаются методы, принципы обучения, некоторые психологические и дидактические теории научения. Но в следующих разделах, предназначенных для изложения непосредственно методики изучения содержания, идет, в основном, анализ предметного знания, которое мало связывается с методологической частью пособия. Знание предметное отделено от дидактических и психологических теорий научения.

Таким образом, **проблема взаимосвязи психологических и дидактических концепций обучения и поиск путей их внедрения в школьный процесс обучения остается актуальной.** В то же время, аналитический обзор психологической и дидактической литературы показывает, как в педагогической психологии, так и в дидактике имеется ряд структур обучающей и учебной деятельности, реализация которых автоматически осуществляет связь психологических и дидактических теорий и их внедрение в учебный процесс. Но они категориально не определены и функционируют под самыми различными терминами. В зависимости от авторских позиций их называют, зачастую, то методами, то принципами, то подходами. Анализ психологической и дидактической литературы позволил выявить их состав и отнести к категории методологических подходов к обучению, образовав из них систему, получившую в наших исследованиях статус автономной отрасли психолого-педагогического знания – **психодидактики.**

Состав методологических подходов к обучению нами принят следующий: ***проблемный подход, программированный, дискретный, системно-функциональный, системно-структурный, системно-логический, индивидуально-дифференцированный, игровой, коммуникативный, межпредметный, историко-библиографический, демонстрационно-технический, задачный, модельный.***

Часть данных подходов под различными названиями, или без таковых, обозначены в различных литературных источниках, а некоторые разработаны и введены автором в монографии [13]. Разработка и внедрение данных методологических подходов к обучающей и учебной деятельности в форме психодидактических пакетов, когда для каждой темы учебного предмета будет разработан дидактический материал в соответствии с каждым методологическим подходом, позволит решить проблему взаимосвязи психологических и дидактических концепций и их доведения до школьного процесса обучения. С этих позиций данную систему методологических подходов можно рассматривать как систему компетенций по решению выше обозначенных проблем.

#### Библиографический список

1. Будилова Е.А. Развитие теоретических принципов советской психологии и проблема мышления / Е.А. Будилова // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С5-37.
2. Виненко В.П. Оцеляхиченностях образования / В.П. Виненко. Педагогика. – 1997. – №5. – С.3-16.
3. Беспалько В.П. Теория учебника. Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988.
4. Дидактика современной школы / Под ред В.А. Онищука. – Киев: Радянська школа, 1987.
5. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю.В. Сенько. – М.: Знание, 1986.
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000.
7. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий / А.В. Усова. – Челябинск, 1998.
8. Усова А.В. Истоки развивающего обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2012; 3 (34): 160-162.

9. Усова А.В. Проблемы современной системы школьного образования // Мир науки, культуры, образования. - 2011; 4 (29): 9-11. Ч.2.
10. Занков Л.В. Беседы с учителями / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1975.
11. Бим-Бад Б.М. Методологический аппарат школьных учебников ведущих капиталистических стран Запада в 20-60 годы XX века (по предметам социально-исторического цикла) / Б.М. Бим-Бад // Проблемы школьного учебника. – 1990. - №19. – С.225-235.
12. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 302 с.
13. Крутский А.Н. Психодидактика среднего образования / А.Н. Крутский. – Барнаул: БГПУ, 2008.

УДК 15:37

*Ionescu S., Doctor of psychology, doctor of medicine, Professor of University Paris - 8, Paris, France, E-mail: [ionescu.mejucose@wanadoo.fr](mailto:ionescu.mejucose@wanadoo.fr)*

**RESISTANCE AND CULTURE IN THE FACE OF VARIOUS TROUBLES.** This paper considers poorly studied the problem of cultural resistance and the origins of its origin. The author believes that the cultural resistance can become the purpose of parallel projects in many countries in order to better understand the specifics of the process that allows us to "stay awake" in the face of adversity.

*Key words:* **resistance, culture, community resilience, the presence of resistance.**

*С. Ионеску, доктор психологии, доктор медицины, профессор Университета Париж - 8, г. Париж, Франция, E-mail: [ionescu.mejucose@wanadoo.fr](mailto:ionescu.mejucose@wanadoo.fr)*

## **СОПРОТИВЛЯЕМОСТЬ И КУЛЬТУРА ПЕРЕД ЛИЦОМ РАЗЛИЧНЫХ НЕПРИЯТНОСТЕЙ**

В работе рассматривается слабо изученная проблема культурной сопротивляемости и истоки ее происхождения. Автор считает, что область культурной сопротивляемости может стать целью параллельных проектов во многих странах для того, чтобы лучше понять специфику процесса, который позволяет нам «оставаться на ногах» перед лицом неприятностей.

*Ключевые слова:* **сопротивляемость, культура, общинная сопротивляемость, присутствующего сопротивления.**

В области сопротивляемости ее связи с культурой наименее изучены по сравнению с другими аспектами. Публикации на эту тему немногочисленны и чаще всего носят описательный или литературный характер. Тем не менее в течение последних десяти лет продолжает расти интерес к явлению, которое стали называть культурной сопротивляемостью, в частности особое внимание уделяется причинам, истокам происхождения понятия сопротивления.

Некоторые психологи находят происхождение данного понятия в мифе об американском герое, в книгах *унитарного* пастора Алжира, жившего в XIX веке. В своих многочисленных произведениях он представляет американскую точку зрения - довольно оптимистическую, основанную на особенностях этого общества. Главным действующим лицом этих сочинений является подросток - сирота (что типично для этих произведений), он должен найти свой путь в большом городе в сложных социальных и финансовых условиях. Кроме того, чтобы решить свои проблемы, подросток должен рассчитывать только на себя. Таким образом, происхождение явления сопротивляемости находилось бы в контексте культуры, где особое внимание уделяется индивидуализму и усилиям, ориентированными на возраст. Другие механизмы, описанные Джонсоном: вера в то, что семья - источник духовной поддержки; договор со старшими, как с теми, кто обучает и кто является хранителями мудрости; система семьи как гаранта безопасности, убежища и укрытия для каждого ее члена; семья как структура для реализации социализации и развития способностей к общению в данной культурной среде; использование родного языка (диалекта); чувство защищенности от расизма и от притеснений, которые есть в обществе; умение управлять результатами миграции, в частности, такими, как серьезный стресс и прощание с родной страной; личное сопротивление, возвращенное в самой семье.

Здесь следует упомянуть и о явлении **общинной сопротивляемости**. Это явление описывали по-разному, вследствие чего определение его неточно. Если следовать Кимхи и Саман, то описание общинной сопротивляемости будет дано в трех различных направлениях:

- противостояние, которое характеризуется способностью сообщества противостоять невзгодам;
- покрытие, которое концентрируется на скорости и на способности восстановиться после воздействия факторов стресса;
- изобретательность, которая характеризуется способностью общественной системы не только противостоять не-приятностям, но и достигать впоследствии уровня воздействия (ситуация описана в феномене индивидуальной сопротивляемости словом «расцвет»).

Если общинная сопротивляемость была задумана одними как зависимость от ресурсов и экологии, другие в ней видели зависимость от человеческого и социального капитала (коммуникации, добровольные ассоциации, инфраструктура сферы обслуживания), то Клаус Эхлер и Лопез Леви (2002) рассматривают это явление как зависимое от культуры. Эти авторы выявили три решающих фактора для общинной сопротивляемости:

- обязательства членов семьи (как одной, так и расширенной);
- авторитет старших членов общины;
- значимость межличностных связей как таковых, а не как средства достижения цели.

Тот факт, что сопротивляемость - многомерное явление, с множеством граней, которые по-разному раскрываются в зависимости от функции, контекста, возраста, пола и культуры, делает сложным и многомерным и ее оценку.

Влияние культуры стало очевидным во время перевода существующих инструментов оценки. В самом деле, сложности были замечены при адаптации на русский язык шкалы Вагнильда и Юнга (1993), сделанной с целью оценить выборку (выборочные значения, образец) иммигрантов, прибывших в Израиль из бывшего Советского Союза (Аруан ... 1997). В этом случае фактическая структура этой шкалы была подвергнута сомнению, как и в случае с переводом на японский язык (Араки, 2000).

Мы уточняем, что особая важность культуры в материале оценки была подчеркнута работой Лонга и Нельсона, которые разработали в США шкалу, предназначенную для оценки сопротивляемости у коренных жителей (туземцев) - американских индейцев. Выборка, которая послужила созданию этого инструмента, была составлена из 73-х туземцев, имеющих по 8 различных племенных филиаций (вступлений, аффилиаций), выходцев из Орегоны и Иовы. Контрольная группа состояла из 74-х человек, не принадлежащих к американским индейцам. Шкала была составлена из 11-ти пунктов. Факторный анализ выявил три фактора:

- 1) *религиозную идентификацию и общинные виды деятельности* - фактор, включающий вопросы о том, как респонденты испытывают свое религиозное/духовное сходство (личность), в какой мере им это помогает или вредит и с какой частотой они используют ресурсы, действия и природные вспомогательные средства, предоставленные их культурной, этнической или религиозной общиной;
- 2) *язык* - фактор, который включал в себя три вопроса, позволяющих выявить, говорит ли оцениваемый более чем на одном языке, и полезен ли он или пагубен;
- 3) *этническое/культурное сходство* - относительный фактор; респонденты ощущают свои этнические или культурные корни, помогает им это или вредит.

В течение десяти лет появляется формулировка «попытка излечить травмированное общество», так как изучается вопрос о воздействии серьезных событий, способных предотвратить клинические проявления, характерные для состояния посттравматического стресса (Фридмен, 2000). Такая формулировка поднимает вопрос о возможности лечения большого количества людей и неявно предотвращать у людей с невыявленными симптомами появление полной картины состояния посттравматического стресса (Ионеску, 2004). Исследование используемых методов представляет особый интерес, в силу того что рассматриваются связи между сопротивляемостью и культурой с точки зрения «присутствующего сопротивления».

Акт геноцида, совершенный в Руанде, поставил вопрос об осуждении более 120000 человек, считающихся виновными в участии в той или иной форме в событиях 1994. Сделать так, чтобы перед трибуналом появились все виновные, не представлялось возможным, правительство Руанды было вынуждено прибегнуть к традиционной форме правосудия, известной как *гашаша*. Это слово значит «газон», на местном диалекте «киньяруанда», (расширение смысла слова) сбор соседей, когда они, сидя на траве, разрешают споры между жителями соседних домов. Со временем гашаша помогала решать незначительные конфликты местного значения гражданские и уголовные, земельные, по спорам о пастбищах, семейные споры. Основная цель - поиски правды и примирение

сторон. Дела заслушивались перед *багало*, людьми, выбранными за свою мудрость. Большие конфликты решали начальники - *батвары* или король - *Мвами*.

Похожие системы наблюдались и в соседних африканских странах. В Бурунди - *бузин-гантахе*, древний судебный институт, схожий с гашашей, но имеющий отличия в своей организации. Если гашаша носит локальный характер, то *бузингантахе* имеет более широкое значение. С другой стороны, судья получает, после долгих испытаний, особое посвящение - жезл правосудия, чтобы судить от имени влиятельных людей холма и от имени короля. В Южной Африке *Инкундла* - традиционная система правосудия, созданная еще до колонизации, когда главы племен судили гражданские нарушения и мелких нарушителей. Как и гашаша, *Инкундла* искала решения конфликтов в примирении сторон.

Каким же способом эти различные традиционные системы могут помочь в исцелении людей, живущих в травмированных обществах, и установлению у некоторых из их членов сопротивляемости? Здесь следует упомянуть о четырех терапевтических средствах: внешнее проявление, прощение, поддержка и исправление /возмещение ущерба. (Ионеску, 2004).

Интересная точка зрения, касающаяся стратегии, используемой для содействия сопротивляемости. В данном случае, в контексте повседневной жизни и свойственных ей хлопот, -вера в индейских божественных героев Боливии и стран, соседних с Экеко. Дары, которые им делают, обеспечивают, как говорят, процветание. Алазита (аймарское слово «купи меня») - это миниатюры разнообразных предметов, которые продают на рынках и ярмарках перед сезоном дождей в Ла Паз, особенно 24 января. Эти миниатюры представляют мечты, то, что хотят, чтобы осуществилось в году. Их покупка позволяет надеяться на то, чтобы мечты скорее стали реальностью.

Область культурной сопротивляемости может стать целью параллельных проектов во многих странах для того, чтобы лучше понять специфику процесса, который позволяет нам «оставаться на ногах» перед лицом неприятностей.

#### Библиографический список

1. Araki T. (2000). Japanese versions of resiliency scales: A preliminary study. *Tohoku Psy-chologica Folia*, 59, 46-52.
2. Aroian K.J., Schapler, M.N., Neary, S., Spitzer, A., Tran, T.V. (1997). Psychometric evaluation of the Russian language ver- sion of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 5(2), 151-164.
3. Clauss-Ehlers C.S., Lopez-Levi L. (2002). Violence and community, terms in conflict: An ecological approach toresilience.*Journal of Social Distress and Homeless*, 11(A), 256-278.
4. Friedman M. (2000). 'Truthand Reconciliation' Committeesin South Africaas Attemptsto Heal Raciala Traumatized Society. In A.Y. Shalev, R. Yehuda et A.C. McFerlane (Eds.), *International Handbook of Human Response to Trauma*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 399-411.
5. Ionescu S. (2004). Mai collectif et psychotherapie societale. *Revue de psychologie de la motivation*, 38, 102-109.
6. Ionescu S. (2006). Pour une approche integrative de la resilience. In B. Cyrulnik et Ph. Duval (eds.), *Psychanalyse et resil- ience*. Paris : Odile Jacob, pp. 27-44.
- 7 Johnson A.C. (1995). Resiliency mechanisms in culturally diverse families. *The Family Journal: Counselling and therapy for couples and Families*, 3 (4), 316-324.
- 8 Kimhi S., Shamai, M. (2004). Community resilience and the impact of stress: Adult response to Israel's withdrawal from Lebanon. *Journal of Community Psychology*, 32(4), 439-451.
9. Long C.L., Nelson, K. (1999). Honoring diversity: The reliability, validity, and utility of a scale to measure Native Ameri- can resiliency. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2(1-2), 91-107.
10. Portes A. (1984). The rise of ethnicity: Determinants of ethnic perceptions among cuban exiles in Miami. *American Socio- logical Review*, 49 (3), 383-397.
11. Wagnild G.M., Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

УДК 159.9:6/4.2(470)

*Gafarov V.V., Doctor of medical Sciences, Professor, head of the Interdepartmental laboratory of epidemiology cardiovascular diseases SB RAS, Novosibirsk, Russia, E-mail: gafarov@mail.ru*

*Gafarova A.V., Candidate of medical Sciences, senior researcher of the laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases Interdepartmental laboratory of epidemiology cardiovascular diseases SB RAS, Novosibirsk, Russia, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)*

*Gagulin I.V., Senior researcher, Interdepartmental laboratory of epidemiology cardiovascular diseases SB RAS, Novosibirsk, Russia, E-mail: [gagulin@ngs.ru](mailto:gagulin@ngs.ru)*

#### THE IMPACT OF SOCIO-ECONOMIC DIFFERENTIATION OF THE POPULATION'S HEALTH.

Studied the relationship of level of education (UO), occupational levels, marital status as indicators of social status and other psychosocial factors with coronary heart disease (CHD) in the population of men of 25-64 years in the framework of who program "MONICA – psychosocial" in the period of socio-economic crises crisis in Russia. Clearly shows the vulnerability of health of the Russian population from political and economic changes, which has resulted in unprecedented decline in life expectancy and mortality from chronic diseases in 1994.

*Key words: socio-economic crisis, the social gradient, morbidity, mortality.*

*В.В. Гафаров, доктор медицинских наук, профессор, руководитель Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: [gafarov@mail.ru](mailto:gafarov@mail.ru)*

*А.В. Гафарова, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)*

*И.В. Гагулин, старший научный сотрудник Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний РАН, г. Новосибирск, E-mail: [gagulin@ngs.ru](mailto:gagulin@ngs.ru)*

#### ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОВЕНЬ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ

Изучены связи уровня образования, профессиональных уровней, семейного положения как показателей социального статуса и других психосоциальных факторов с ишемической болезнью сердца в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» в период социально-экономического кризиса в России. Наглядно показана уязвимость здоровья населения России от политических и экономических изменений, которая выразилась в беспрецедентном по масштабам снижению средней продолжительности жизни и смертности населения от хронических заболеваний в 1994 г.

*Ключевые слова: социально-экономический кризис, социальный градиент, заболеваемость, смертность населения.*

Проблема влияния социально-экономической дифференциации на уровень заболеваемости и смертности населения волнует правительства, политиков и общественность многих стран. То, что образ жизни, характер деятельности, структура и объемы потребления, а также многие другие экономические и социальные факторы влияют на различия в продолжительности жизни различных социальных групп, социологии известно давно. Исследования на эту тему в Европе берут начало в XIX в. Между тем бурное социально-экономическое развитие в нынешнем веке, особенно во второй его половине, ставит целый ряд новых вопросов. Какие из этих факторов имеют приоритетное значение, а какие являются производными? Почему в одних странах эти различия выражены более, а в других менее рельефно? Как процесс социального и экономического расслоения общества влияет на тенденции изменения заболеваемости и смертности населения, особенно в странах трансформационного типа? Возможно или нет нивелировать эти различия методами социальной политики и политики в области здравоохранения?

Для России 90-х годов указанная проблема имеет особую значимость, причем ее обострение вызвано «наступлением с обоих флангов» — как не имеющими мировых аналогов флуктуациями в уровне и динамике заболеваемости и смертности российского населения, так и процессом резкого социально-экономического расслоения общества. Социальные деформации, последовавшие за экономическими реформами, наиболее рельефно проявились в существенном падении доходов и потребления населения и резком доходном расслоении

общества. На фоне общей тенденции сокращения доходов, очевидно, что для многих задача поддержания своего здоровья оказывается невыполнимой.

Но все эти косвенные признаки не должны давать повод для упрощенного понимания проблемы. Глубоких научных исследований, посвященных проблеме дифференциации здоровья населения в зависимости от социальных факторов, к сожалению, нет. Но что означает тот научный вакуум, который сложился в этой сфере? Возник парадокс: мы знаем основные болезни, которыми болеет и от которых умирает российское население, но вместе с тем не можем ответить на вопросы: какие именно социальные группы находятся в зоне риска, кто эти люди, носителями каких экономических и социальных стратегий они являются? Именно ответы на эти вопросы помогут объяснить не медицинские, а сущностные причины заболеваемости и смертности в России. Ведь та или иная болезнь является не собственно причиной, а скорее следствием социальных, психологических и прочих факторов, формирующих продолжительность человеческой жизни.

Настоящая работа - первая серьезная попытка восполнить этот вакуум. В ней предпринят анализ психологии здоровья населения в России в зависимости от таких базовых социальных характеристик, как уровень образования, положение на рынке труда, брачный статус, а также исследованы психологические факторы. Такой анализ позволил вплотную подойти к оценке влияния социально-психологических факторов риска на здоровье населения и обрисовать причины межгрупповых различий.

### ***Характеристика проводимых программ***

Результаты, которые представлены в данной работе, выполнены в рамках Международного проекта ВОЗ Моника (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) [1], подпроекта "МОНИКА- психосоциальная" (MOPSY) в Октябрьском районе г.Новосибирска.

Популяционные скринирующие исследования в Новосибирском центре были проведены трижды: 1984 г., 1988 г. и 1994 г. Репрезентативные выборки по 200 человек в каждом половозрастном десятилетии 25-64 лет (800 мужчин и 800 женщин) были сформированы независимо для каждого скрининга (согласно требованиям протокола) на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Отклик на I скрининге составил 71, 2 % для мужчин, 71, 6% для женщин; на II скрининге - 73, 1 % для мужчин и 72, 4% для женщин и на III скрининге - 71, 3% и 71, 7% соответственно. Программа психосоциального скринирующего обследования включала следующие обязательные разделы: 1. регистрацию социально-демографических данных: возраст, образование, профессиональные уровни, семейное положение; 2. тестирование по психосоциальным методикам: отношение/знание о своем здоровье, личностная тревожность (тест Спилберга) (ЛТ), депрессия (тест MOPSY)(Д), жизненное истощение (тест MOPSY)(ЖИ), враждебность (тест MOPSY)(ВР), нарушения сна (тест MOPSY)(НС), социальная поддержка (тест Брекман-Сим)(СП). Методики основного скрининга были строго стандартизированы и соответствовали требованиям протокола проекта МОНИКА. (Контроль качества проводился центрами контроля в Праге {биохимические методы}, в Будапеште {функциональные методы}, в Хельсинки {сбор и оценка качества данных}) Представленные результаты признаны удовлетворительными [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19].

### ***Результаты собственных исследований***

В мужской популяции 25-64 лет по нашим данным профессиональные уровни составили: руководители высшего звена - 4, 2%; руководители среднего звена 9%; руководители - 8, 8%; ИТР - 11, 7%; рабочие тяжелого физического труда - 19, 7%; рабочие среднего физического труда - 25, 8%; рабочие легкого физического труда - 2, 6%; учащиеся - 1, 1%; пенсионеры - 11, 2%, другие - 5, 9%.

Высокие уровни ЛТ, Д выше у лиц рабочих специальностей, пенсионеров, чем у руководящего состава и ИТР; причем самые значительные уровни этой категории зафиксированы у рабочих тяжелого физического труда, пенсионеров, учащихся; Наибольшие высокой ВР, ЖИ зафиксированы у руководителей высшего звена. Самые плохие уровни сна были у рабочих тяжелого, среднего физического труда, пенсионеров, руководителей высшего звена;

Уровень образования (УО) в мужской популяции 25-64 лет составил: высшее - 29, 2%, незаконченное высшее / среднее специальное - 28, 4%, среднее - 23, 3%, незаконченное среднее / начальное - 19, 2%.

Доля лиц с ишемической болезнью сердца (ИБС) намного больше при наличии начального образования, чем при остальных УО. К увеличению лиц с ИБС в этой группе ведет то, что в ней значительно чаще встречается ЛТ, Д, НС, более низкие уровни социальной поддержки, чем при других УО; в тоже время наибольшие уровни ВР, ЖИ отмечены среди лиц с высшим образованием. Следовательно, исходя из

вышеизложенного можно сказать, что низкий уровень образования ведет к неквалифицированному тяжелому физическому труду, который, вызывая нарушения психо-эмоциональной сферы, приводит к последующему частому развитию и смертности от ИБС.

Семейное положение в мужской популяции 25-64 лет было следующим: не был женат - 6%, женат - 86, 6%, разведен - 5, 3%, вдов - 0, 9%, другое - 1, 2%.

В категории "не был женат" преобладают лица с незаконченным высшим / средним специальным образованием, в категории "женат" - лица с высшим и незаконченным высшим / средним специальным образованием; в категории "разведен" - с незаконченным средним / начальным образованием; категория "разведен" отмечается так же чаще всего в группах "рабочие с тяжелым физ. трудом", "рабочие со средним трудом". Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным семейным положением. Высокие уровни ЛТ, Д, ЖИ, НС встречаются значительно чаще у разведенных, чем у женатых, а у не женатых еще реже. В отношении ВР разницы не отмечено, хотя имеется тенденция к увеличению ее отсутствия у не женатых и увеличения ее наличия у женатых и разведенных. Более высокие уровни СП отмечены среди женатых, чем среди остальных категорий. Учитывая вышеизложенное, вполне естественно, что доля лиц с определенной ИБС у разведенных в 2 раза больше, чем в других категориях.

Уровни социальной поддержки составили: 1. индекс близких контактов (ICC): низкий - 62%, средний - 25, 9%, высокий - 12, 1%; 2. индекс социальных связей (SNI): низкий - 5, 6%, средний - 46, 2%, средний 2 - 39, 6%, высокий - 7, 6%. Высокий уровень ЛТ был наименьшим, а средний - наибольшим при самых высоких показателях ICC и SNI; со снижением СП - противоположная картина. Тоже и при ЖИ, ВР. С ростом СП (ICC и SNI) снижается Д и улучшается сон. Доля лиц с определенной ИБС при высоких уровнях ICC имеет тенденцию к снижению.

### **Обсуждение**

Итак, наш анализ показал, что социальные составляющие играют ведущую роль в сохранении здоровья, либо в возникновении болезней и смертности у населения России.

С точки зрения социально-демографической в 1970—1980 гг. Россия мало чем отличалась от большинства развитых стран [20]. В то же время следует напомнить, что одной из парадоксальных особенностей общества реального социализма было почти полное отсутствие зависимости между уровнем жизни семьи и уровнем образования ее членов. Более того, многие массовые профессии, предполагающие наличие высшего или среднего специального образования, находились в нижней части распределения по уровню доходов. Пожалуй, наиболее выдающийся пример в этой связи — российские врачи. Как известно, для получения квалификации врача требуется очень сложное многолетнее обучение, занимающее в общей сложности, как минимум, около семи лет. Это больше, чем для любой другой профессии. Однако профессия врача в России входит в число профессий с относительно низким уровнем заработной платы (нижняя треть распределения). Поэтому в отличие от большинства развитых стран в условиях России различия в заболеваемости и смертности более образованных и менее образованных слоев общества, между занятыми умственным и физическим трудом определялись не только и не столько имущественным неравенством, сколько факторами социально-культурного характера, которые в основном определяли общую ситуацию в области заболеваемости и смертности и влияли на их дифференциацию в различных группах населения. Образ жизни и культурные традиции не сводятся лишь к распространенности тех или иных вредных привычек. Влияние уровня образования, характера труда, брачного статуса также было бы ошибочно сводить лишь к различию в распространенности таких факторов, как курение или злоупотребление алкоголем. Серьезным дифференцирующим фактором заболеваемости и смертности населения был социальный градиент. Отсутствие знаний о рисках для здоровья порождало пренебрежение к самосохранительным мотивам. Было определено, что рост заболеваемости и смертности начала 90-х годов в России в большей мере затронул группы населения с низким уровнем образования. Низкий уровень общей и гигиенической культуры мог затруднить лицам с низким уровнем образования процесс адаптации к изменившимся социально-экономическим условиям, связанным с переходом к рыночной экономике, что, в свою очередь, не могло не вызвать более быстрый рост заболеваемости и смертности в этой социальной группе. Как показывает большинство социологических исследований, именно лица с низким уровнем образования в трансформационный период потеряли работу или в наибольшей степени рискуют потерять ее, имеют низкую заработную плату и доходы, часто едва покрывающие их витальные потребности. Именно эти люди составляют «ядро российской бедности». Необходимо указать на такой фундаментальный фактор, как культура отношения к собственному здоровью. Одни нещадно эксплуатируют его и мало заботятся о нем до тех

пор, пока это не приведет к достаточно серьезным проблемам. Другие уделяют здоровью гораздо большее внимание. Первый тип отношения характерен в большей степени для лиц, не имеющих высшего образования, и для рабочих. Второй тип - в большей степени присущ лицам с высшим образованием, представителям интеллектуального труда, лицам с высокими профессиональными уровнями. Именно для этих групп населения характерна более низкая заболеваемость и смертность и именно эти группы потребляют самые большие объемы медицинских услуг.

Социально-экономические и психосоциальные факторы, обуславливающие здоровье населения, можно рассматривать на примере 3-х уровней агрегации общества. К первому, самому высокому уровню, относятся государственные факторы, в частности национальное благосостояние, система распределения доходов, степень индустриализации и урбанизации, уровень безработицы; возможности, создаваемые историей и географией, экономические моменты, которые могут поддерживать или подрывать здоровье и благосостояние.

На промежуточном уровне находится качество гражданского общества, то есть такие характерные черты социальной организации, как способность к рефлексии, социальная поддержка и социальная сплоченность, которые содействуют или препятствуют координации и сотрудничеству для обоюдной выгоды, то есть усиливают или смягчают действие ежедневных стрессов. Наконец, на последнем уровне находится обстановка в семье и личные социальные связи. Соотношение между этими 3-мя уровнями в современном обществе можно лучше всего описать с помощью картинки под названием "песочные часы" [21]. Подразумевается политическая и экономическая элита, сверху, имеющая огромную власть и контролирующая властные и финансовые структуры; слабое гражданское общество на среднем уровне, не дающее социальных гарантий, вследствие чего человек не имеет социальной поддержки со стороны общества, подвергаясь при этом каждодневным стрессам; и, в основании "песочных часов" возросшая потребность в поддержке со стороны семьи и ближайшего социального окружения, что компенсирует отсутствие поддержки на более высоких уровнях социальной интеграции.

До политических перемен 1988 года в России взаимодействие верха и низа "песочных часов" было стабильным, с минимальными взаимными претензиями государства и каждого отдельного его гражданина. После 1988 года появление новой идеологии индивидуализма и свободного рынка дало возможность тем, у кого было влияние на самом высоком уровне социальной организации, отказаться от своих обязанностей. Учитывая слабо выраженные гражданские традиции, политические и экономические изменения в России происходили болезненно. Жизнь стала более озлобленной, грубой, тупой. В этой ситуации одинокие люди намного уязвимее в отношении здоровья, чем женатые. Причем этот результат намного выше среди мужчин. Более того, люди молодого и среднего возраста, которые зависимы от гражданских функций общества по обеспечению себя средствами на жизнь и для поддержки семьи, имеют худшее здоровье, в сравнении с очень молодыми и людьми старшего возраста, чье благополучие зависит в большей степени от сферы семьи. Особенно наглядно уязвимость здоровья населения России от политических и экономических изменений выразилось в беспрецедентном по масштабам снижении средней продолжительности жизни и смертности населения от хронических заболеваний в 1994 г.

Государства Центральной и Восточной Европы, Россия, которые давали своим гражданам значительные социальные гарантии, после политических перемен вернулись к своему прежнему уровню, то есть по благосостоянию населения приблизились к так называемым "странам третьего мира", и теперь социально-экономическая обстановка в этих странах гораздо хуже, нежели чем в государствах Запада, которые никогда не давали своим гражданам особенно сильных социальных гарантий. В бывших социалистических странах жизнь стала гораздо тяжелее, жестче и значительно короче, чем до кризиса.

Наблюдаемая динамика демографических показателей рождаемости, смертности и средней продолжительности жизни полностью подтверждает эту модель.

"Песочные часы" - модель общества, которая сводит вместе все три уровня социальной интеграции, предопределяющих здоровье, и предупреждает, что при слабой поддержке со стороны социальных структур члены общества становятся более уязвимыми.

Рост заболеваемости и смертности населения в России, несомненно, укладывается в эту модель.

#### Библиографический список

1. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in Cardiovascular Disease. - Geneva, 1985.

2. WHO MONICA Project, prepared by Hense HW, Kuulasmaa K., Zaborskis A. Et al. Quality assessment of blood pressure measurements in epidemiological surveys. The impact of last digit preference and the proportions of identical duplicate measurements//In: Rev. Epidemiol. Sante Publique, 1990.
3. WHO MONICA Project, prepared by Kuulasmaa K., Pajak A., Ruokokoski E et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. - Helsinki, 1990.
4. WHO MONICA Project, prepared by Doring A., Pajak A., Ferrario M et al. Quality assessment of total cholesterol measurements in the first surveys of the WHO MONICA Project. MONICA Memo 175 A. -Helsinki, 1990.
5. WHO MONICA Project, prepared by Pekkanen J , Kuulasmaa K., Evans A et al. Quality assessment of smoking data in the Monica project first survey. MONICA Memo 209 A. - Helsinki, 1991.
6. WHO MONICA Project, prepared by Hense HW, Zaborskis A., Koivisto A-M et al. Assessment of blood pressure measurement quality in the baseline surveys of the WHO MONICA Project. MONICA Memo 210 A. - Helsinki, 1991
7. WHO MONICA Project, prepared by Lendvay J., Kuulasmaa K., Evans A. Et al. Quality assessment of smoking data in second survey of the WHO MONICA Project. MONICA Memo 247 A. -Helsinki, 1993.
8. WHO MONICA Project , prepared by Kuulasmaa K., Moltchanov V., Ruokokoski E. Age and date of examination in the 1 st and 2 st MONICA survey. MONICA Memo 248 A. - Helsinki, 1993.
9. WHO MONICA Project, prepared by Hense HW., Koivisto A-M. Kuulasmaa K. et al. Assessment of blood pressure measurement quality in the baseline surveys of the WHO MONICA Project. J. Hum. Hypertens., 1995.
10. WHO MONICA Project, prepared by Kuulasmaa K., Sans S. , Molarius A. Et al .Quality assessment of weight and height measurements in the first and second MONICA survey. MONICA Memo 284 A.- Helsinki, 1995.
11. WHO MONICA Project, prepared by Kuulasmaa K., Mahonen M., Ruokokoski E. Et al. Quality assessment of blood pressure measurements in the first and second MONICA surveys. MONICA Memo 297 A. Helsinki, 1996.
12. WHO MONICA Project, prepared by Ferrario M., Kuulasmaa K., Grafnetter D. et al. Quality assessment of total cholesterol measurements in the first and middle surveys of the WHO MONICA Project .MONICA Memo 299 A. - Helsinki, 1996.
13. WHO MONICA Project, prepared by Molarius A., Sans S. , Kuulasmaa K. et al . Quality assessment of data on waist and hip circumference in the second survey of the WHO MONICA Project. MONICA Memo 300 A. - Helsinki, 199.
14. WHO MONICA Project, prepared by Zhang R., Tuomilehto J. , Zhang M et al. Quality assessment of the data on hypertension control in the first and second population surveys of the WHO MONICA Project. MONICA Memo 304 A. - Helsinki, 1996.
15. WHO MONICA Project, prepared by Marques-Vidal P., Ferrario M., Grafnetter D. et al . Quality assessment of HDL- cholesterol in the first and middle surveys of the WHO MONICA Project. MONICA Memo 323 A.-Helsinki, 1997
16. WHO MONICA Project, prepared by Kuulasmaa K., Hense H-W., Tolonen H. Quality assessment of data on blood pressure in the WHO MONICA project. MONICA Memo 327 A. - Helsinki, 1997.
17. WHO MONICA Project, prepared by Wolf H., Kuulasmaa K., Tolonen H. et al. Participation rates, quality of sampling fractions in the MONICA surveys. MONICA Memo 328 A. -Helsinki, 1997.
18. WHO MONICA Project, prepared by Molarius A., Kuulasmaa K., Moltchanov V. Et al. Quality assessment of data on marital status and educational achievement in WHO MONICA project. MONICA Memo 329 A.-Helsinki, 1997.
19. WHO MONICA Project, prepared by Molarius H., Tuomilehto J., Kuulasmaa K. et al. Quality assessment data on hypertension control in the WHO MONICA Project. MONICA Memo 335 A. - Helsinki, 1997.
20. Неравенство и смертность в России: / Под ред. В. Школьниковой, Е. Андреевой и Т. Малевой; Моск. Центр Карнеги. М. 2000.
21. Hertzman C. A population health perspective on gender, cardiovascular disease, and stress in Central and Eastern. Europ.-Health Care and Epidemiology, University of British Columbia, Vancouver, B.C., CANADA 2000.

УДК 377

*Polyakova E.A., Candidate of Sciences (Pedagogy), Executive Director, Center for Humanities, Surgut, E-mail: personal@lingua-surgut.ru*

**A GENERIC LIST OF THE KEY SKILLS OF THE EMPLOYEE AS THE BASIS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLAN.** The paper presents a universal list of key skills employee sphere "man-Man", the composition provided on the basis of the dissertation research "Development of communication skills of the Manager-teacher in the process - CE additional professional education" and has been tested in real government and non - government educational institutions of Surgut, Lipetsk. Based on the conducted research established the corporate University.

**Key words:** process of becoming employee-professional skills as a component of professional skills, scheme of the Genesis of professional skills, technology development of key skills.

*Е.А. Полякова, кандидат педагогических наук, исполнительный директор Центра гуманитарного образования, г. Сургут, E-mail: [personal@lingua-surgut.ru](mailto:personal@lingua-surgut.ru)*

## **УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ КЛЮЧЕВЫХ УМЕНИЙ СОТРУДНИКА КОМПАНИИ КАК ОСНОВА ПЛАНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

В работе приводится универсальный перечень ключевых умений сотрудника сферы «Человек-человек», составленный на основе диссертационного исследования «Развитие коммуникабельности менеджера-педагога в процессе дополнительного профессионального образования» и прошедший апробацию в реально существующих государственных и негосударственных образовательных структурах Сургута и Липецка. На основе проведенных исследований создан корпоративный университет.

**Ключевые слова:** процесс становления сотрудника-профессионала, умения как компонент профессионального мастерства, схема генезиса профессионального мастерства, технология развития ключевых умений.

В педагогических науках на сегодняшний день не существует однозначного определения термина «компетенция», кроме того происходит смешение терминов «компетенция», «компетентность», «умения». По мнению С.Е. Шишова и В.А. Калней термин «компетенция» вошел в научный обиход из мира промышленности, где большая часть профессий характеризуется подробным списком компетенций, которые используются при найме сотрудников, для продвижения их по службе, для определения необходимости повышения квалификации и т.д. Мы считаем, что для описания требований к работникам образовательных учреждений всех видов и форм целесообразным является использование термина «умения» в толковании методической школы проф. Е.И. Пассова.

В материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996) Совет Европы выделил пять групп ключевых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам для жизни и деятельности в современном обществе:

- политические и социальные компетенции, то есть способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, в функционировании и в улучшении демократических институтов;
- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, которые должны способствовать пониманию различий, способности и готовности жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, которые чрезвычайно важны в работе общественной жизни. К этой же группе общения относится владение несколькими языками;
- компетенции, связанные с возникновением «общества информации», то есть с владением новыми технологиями, пониманием их применения, их силы и слабости;
- компетенции, реализующие способность учиться всю жизнь как основу непрерывной подготовки, как в профессиональном плане, так и в личной и общественной жизни.

Учитывая требования международных стандартов и новейшие научные разработки отечественных исследователей, в Негосударственном образовательном учреждении нового типа «Центр гуманитарного образования» (Лингва «Центр») был разработан Перечень ключевых умений работников, на основе которого разрабатываются планы индивидуального профессионального развития, и проводится аттестация персонала.

Как видно из схемы, процесс становления сотрудника-профессионала Лингва «Центра», и, следовательно, уровни профессионализма (смотри центральную колонку) обусловлены:

1) коммуникативной структурой личности (смотри первую колонку), включающей в себя познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностную подструктуры, а также индивидуально-типологические свойства;

2) четырьмя компонентами профессиональной культуры (смотри вторую колонку): знаниями, опытом, творчеством и опытом эмоционального отношения, обращенным на систему ценностей.

Высшим уровнем профессионализма является уровень искусства. Работают на этом уровне особо одарённые от природы люди, такие как Ш.А. Амонашвили, Г.А. Китайгородская, В.Ф. Шаталов и др. Мы ставим цель научиться работать на уровне мастерства как системы умений. Достичь его возможно, «перерастая» соответствующие уровни, а именно: грамотности как системы знаний и ремесла как системы навыков. Уровень мастерства, как это показано на схеме стрелочкой, проявляется в умениях (смотри четвертую колонку схемы).

Умение как компонент профессионального мастерства — это способность выполнять действия, приобретенная в результате обучения или профессиональной практики. При дальнейшем упражнении умение переходит в навык, может реализовываться как в привычных условиях, так и в новых (неожиданных) условиях.

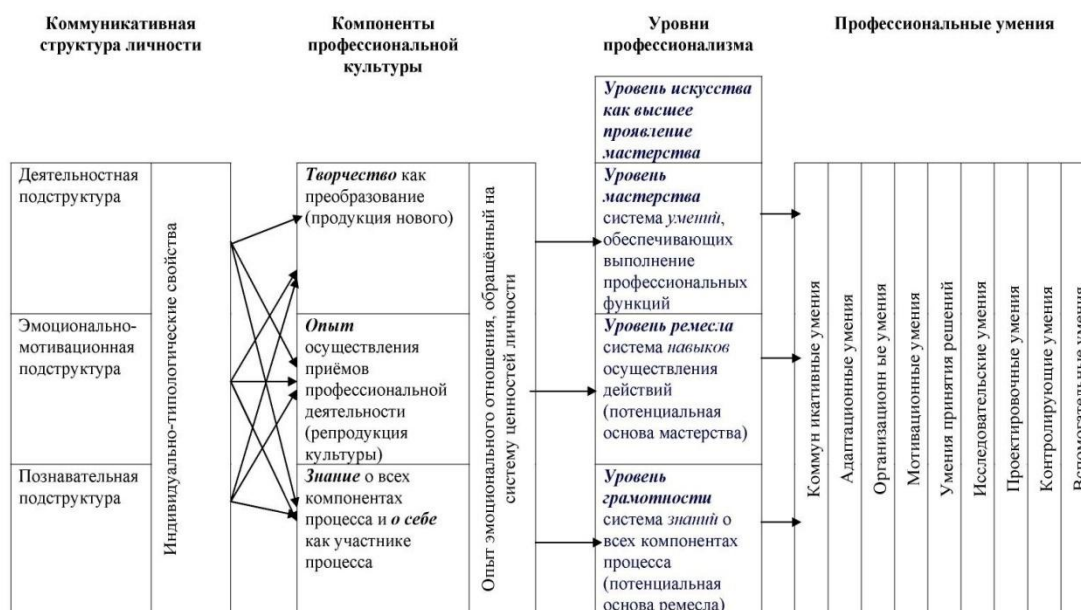
Описание ключевых умений призвано показать каждому отдельному сотруднику:

- как достичь целей и оправдать ожидания работодателя;
- как улучшить результаты работы;
- какие сильные стороны могут быть продемонстрированы;
- каковы индивидуальные потребности в развитии.

Овладение нижеперечисленными умениями и их реализация в профессиональной деятельности позволяет сотруднику реализовать цепочку целей: *цель должности* — *цель подразделения / отдела / службы* — *цель года компании*, что ведёт к реализации МИССИИ компании.

- коммуникативные;
- адаптационные;
- организационные(координирующие);
- мотивационные;
- принятия решений;
- исследовательские;
- проектировочные(прогностические);
- контролирующие;
- вспомогательные;
- *специальные\**.

Схема генезиса профессионального мастерства



**Понятие «профессиональные умения»**

**Ключевые умения**

**КОММУНИКАТИВНЫЕ**

- умение начать беседу
- умение быть контактными
- умение общаться на разных уровнях
- умение общаться в официальной обстановке
- умение сформулировать задачу для каждой из ситуаций общения
- умение выделить проблему обсуждения
- умение проводить свою стратегическую линию *и в то же время*
- умение быть безопасным речевым партнёром (умение достигать согласия)
- умение активно слушать и понимать, что говорят другие
- умение получить обратную связь для дальнейшего самосовершенствования
- умение оставить «послевкусие» (желание обратиться ещё раз, продолжить беседу, отношения)

#### **АДАПТАЦИОННЫЕ**

- умение достигать результата в рамках *бюджета и вовремя*
- умение проявлять инициативу по мере проявления вызовов и трудностей
- умение справляться с несколькими заданиями одновременно
- умение идентифицировать проблему
- умение адаптироваться к динамичности ситуации в процессе беседы
- умение анализировать альтернативы
- умение соотносить получаемую информацию с собственной профессиональной деятельностью
- умение изменяться в соответствии с требованиями «рынка»
- умение использовать обстановку
- умение легко переключаться с одного вида деятельности на другой
- умение адаптировать свою речь к интеллектуальному уровню собеседника
- умение саморегуляции

#### **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ (координирующие)**

- умение эффективно сотрудничать с людьми и разрешать конфликтные ситуации
- умение организовать мероприятие (переговоры, совещание, собрание; конкурс, семинар, выставку и т.п.), делая упор на командность и сотрудничество
- умение делегировать полномочия и разделять ответственность
- умение дать инструкцию
- умение создавать «рабочие» группы для реализации проектов
- умение обеспечить (физическую) безопасность
- умение видеть ресурсы и ограничения
- умение организовать общее семантическое пространство
- умение понятно передать информацию устно и письменно

#### **МОТИВАЦИОННЫЕ**

- умение активно развивать дух командности и сотрудничества
- умение добиваться сотрудничества от людей, не находящихся в непосредственном подчинении
- умение обеспечить равный доступ к возможностям развития, участию во всех событиях компании и получению признания в соответствии с политикой компании
- умение поощрять высказывать разные мнения, принимать различия
- умение мотивировать к выполнению тех или иных заданий
- умение использовать существенные, но малозаметные положительные качества людей для мотивации
- умение грамотно использовать экономические и административные рычаги
- умение привлечь к совместной работе малоинициативных, неорганизованных
- умение мотивировать партнёров по общению к саморазвитию

#### **ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ**

- умение расставлять приоритеты, вырабатывать и согласовывать критерии их расстановки
- умение выполнять наиболее важные дела, достигая высочайших результатов

- умение принимать решения быстро (нехватка времени, наличие неполной информации, стрессовая ситуация)

- умение собирать и учитывать разные мнения
- умение брать на себя ответственность
- умение признавать ошибочность принятого решения
- умение находить оригинальные решения

#### **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ**

- умение анализировать факты и события
- умение выводить закономерности из наблюдаемых фактов и событий
- умение проводить несложное исследование и беседу
- умение обобщить опыт(собственный и коллег), выделить сильные и слабые моменты
- умение учиться непрерывно
- умение рефлексировать по поводу собственной деятельности и деятельности коллег

#### **ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ (прогностические)**

- умение планировать реверсивным путём (от желаемого результата)
- умение применять правила проектирования (выделять объект, представлять алгоритм деятельности, определять временные параметры и др.)

- умение учитывать различные факторы, характеризующие условия функционирования фирмы
- умение планировать речевую программу взаимодействия
- умение выбрать приоритет
- умение предвосхищать трудности и видеть (планировать) несколько вариантов развития деятельности или взаимодействия

- умение выявлять ожидания клиентов, партнёров по общению

#### **КОНТРОЛИРУЮЩИЕ**

- умение видеть объекты контроля
- умение определить критерии контроля
- умение устанавливать периодичность контроля
- умение самоконтроля

#### **ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ**

- умение пользоваться компьютером, видео-, аудио-, цифровой техникой
- умение аккуратно заполнять документацию разного рода
- умение водить автомобиль
- умение работать с кассовым аппаратом

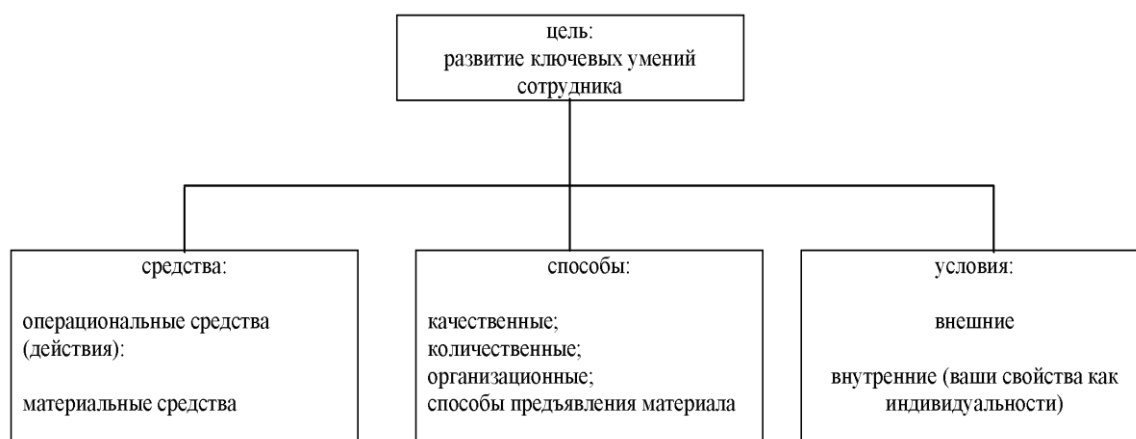
#### **\*СПЕЦИАЛЬНЫЕ**

Этот перечень составляют специфические для каждого подразделения / отдела / службы умения. Перечень данной группы умений определяется ЦЕЛЮ ДОЛЖНОСТИ, предъявляется сотруднику работодателем и/или непосредственным руководителем.

#### ***Технология развития ключевых умений***

Будем использовать термин «технология» в широком значении, понимая под ним *всю систему приёмов*, где приём – это «интегративная единица обучающего воздействия, представляющая собой определенное сочетание операционных и материальных средств и способов их использования при учёте условий и адекватная (направленная на достижение какой-либо) конкретной цели» (Пассов, 1993; с.7).

Схематично технология развития умений может быть представлена следующим образом:



Технология развития ключевых умений сотрудника обсуждается с непосредственным начальником, соотносится со сводным планом повышения профессиональной культуры сотрудников компании и письменно фиксируется в плане индивидуального развития сотрудника.

#### Библиографический список

1. Журавлева Л.В. Теоретические основы профессиональной подготовки менеджеров образования / Л.В. Журавлева. – Сургут: Дефис, 2000.
2. Журавлева Л.В. Практические основы профессиональной подготовки менеджеров образования / Л.В. Журавлева – Сургут: Дефис, 2000.
3. Завзанова З.У. Анализ практики формирования компетенций будущего педагога профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2(51): 86-88.
4. Кузнецова Л.В. Совершенствование профессиональных компетенций руководителей в условиях дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2(51): 256-259.
5. Чалаева А.Х. Функциональная характеристика директора современной школы и требования к его профессиональным компетенциям // Мир науки, культуры, образования. - 2015;2(52): 86-88.
6. Шапиева А.С., Магомедова П.К., Алиева Р.Р. Профессиональные требования к подготовке менеджера образования // Мир науки, культуры, образования. - 2015;6(55): 134-136.
7. О'Коннор, Дж. Д. Перечень ключевых компетенций сотрудника компании / Дж.Д. О'Коннор – Сургут, 2010.
8. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностр. языка. / Е.И. Пассов и др. -2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001.
9. Полякова Е.А. Развитие коммуникативности менеджера-педагога в процессе дополнительного профессионального образования: дисс... на соиск. ученой степени к.п.н. / Е.А. Полякова. - Елец. –2008.

УДК 37.01

*Shalova S.Y., senior lecturer TGPI, Taganrog, E-mail: [shalova\\_s@mail.ru](mailto:shalova_s@mail.ru)*

**MODEL OF THE RESEARCH COMPETENCE OF THE TEACHER IN RELATIONSHIP TO OTHER COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE.** Analyzed research tasks which the teacher has to solve in the course of professional activities. The article presents the model of the research (special) competence of the teacher in relationship to other components of professional competence (key competence and basic chemical connection). The author believes that the research competence can be seen as a special competence in the system of professional competence of the teacher. Research competence can be formed only with the necessary intellectual abilities and professionally significant personal qualities.

**Key words:** research competence, research activities, pedagogical profession.

**С.Ю. Шалова, доцент ТГПИ, г. Таганрог, E-mail: [shalova\\_s@mail.ru](mailto:shalova_s@mail.ru)**

## МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ДРУГИМИ СОСТАВЛЯЮЩИМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Проанализированы исследовательские задачи, которые педагогу предстоит решать в процессе профессиональной деятельности. В статье представлена модель исследовательской (специальной) компетентности педагога во взаимосвязи с другими составляющими профессиональной компетентности (ключевыми и базовыми компетентностями). Автор считает, что научно-исследовательская компетентность может рассматриваться как специальная компетентность в системе профессиональной компетентности педагога. Научно-исследовательская компетентность может быть сформирована только при наличии необходимых интеллектуальных способностей и профессионально значимых личностных качеств.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, педагогическая профессия.

Раскрывая сущность педагогической профессии, многие ученые (А.Е. Голомшток, З.И. Васильева, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина и др.) указывают на выраженность ее исследовательского характера. О значимости исследовательской компетентности для педагога можно говорить, опираясь на анализ особенностей педагогической деятельности, которая осуществляется в постоянно меняющихся условиях и связана с выявлением и решением множества проблем.

Рассматривая проблемы подготовки студентов педвуза к научно-исследовательской деятельности, ученые предлагают различные подходы к их решению. Так, В.С. Леднев считает необходимым специальное научное образование, результатом которого будет способность к научному творчеству, развиваемая и демонстрируемая на конкретном примере диссертационного исследования. Мнение о том, что ученым может стать любой способный человек, он считает ошибочным. Если говорить о высшем уровне научного творчества – открытии или изобретении, то данная точка зрения, безусловно, верна. Но, поскольку практическая педагогическая деятельность включает в себя исследовательские элементы, а профессия педагога – массовая, мы не можем требовать от педагогов одаренности в области научного творчества.

В.В. Краевский и Е.В. Бережнова говорят о том, что «без методологической культуры, без ясного представления о фундаментальном аспекте педагогической науки и без умения использовать ее результаты в интересах практики невозможно быть хорошим педагогом» [4, с.4]. Методологическую культуру они рассматривают как составную часть методологической компетентности.

Исследование Т.Е. Климовой направлено на разработку модели научно-исследовательской культуры педагога, которая представлена следующими компонентами: философско-методологическая зрелость, профессиональная и исследовательская компетентность, развитое научное мышление, владение исследовательскими умениями, установка и готовность к непрерывному профессиональному и личностному саморазвитию, потребность в творческой самореализации [3]. С автором можно согласиться в том, что готовность педагога к исследовательской деятельности должна быть представлена интегративным качеством, однако, выделенные компоненты требуют серьезного анализа. Например, такой компонент, как владение исследовательскими умениями составляет основу другого – исследовательской компетентности, а философско-методологическая зрелость может быть сформирована только при условии развития научного мышления.

Ряд современных исследований посвящен формированию методологической культуры или методологической компетентности педагога (Г.Х. Валеев, А.Н. Ходусов). В этих исследованиях описана структура выделенных интегративных качеств и обосновываются принципы и условия их формирования в педагогическом процессе.

Есть и другой подход – формирование у студентов научно-исследовательской компетентности или исследовательских компетенций (Г.В. Никитина, Е.В. Набиева, Е.П. Тарасова и др.).

Анализ названных исследований показал, что у ученых нет единого мнения по поводу структуры научно-исследовательской компетентности.

Чтобы решить эту проблему, обратимся к более общему понятию – «компетентность», и рассмотрим его структуру. Компетентность в самом общем смысле – это способность личности осуществлять сложные культуросообразные виды действий.

В современных исследованиях говорится об интеркультурной компетентности (Зубарева Л.Б., Поторочина Г.Е.), коммуникативной компетентности (Алифанова Е.М.), профессиональной компетентности

(Бессмертная Н.А., Игонина Т.Б., Марченко Г.М. и др.), социальной компетентности (Белоцерковец Н.И.) и других ее видах.

Под исследовательской компетентностью понимается «интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности» [5, с. 84].

Однако, в разных исследованиях (Дж. Равен, В.А. Сластенин, Т.Б. Игонина, Н.И. Белоцерковец, Л.Б. Зубарева и др.) структура компетентности представлена по-разному. Так, например, один из основоположников компетентностного подхода, Дж. Равен системообразующим элементом компетентности назвал ценностно-мотивационный. Знания, умения и навыки в его модели представляют исполнительскую сторону деятельности. Они формируются, по мнению ученого, только тогда, когда есть личностное приятие и осознание общественного значения целей.

Б.Я. Советов рассматривая обобщенную структуру компетентности, выделяет мотивационный (готовность к проявлению компетентности), когнитивный (владение знанием содержания компетентности), поведенческий (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях), ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения) компоненты.

Исходя из анализа современных исследований, полагаем, что в обобщенную структуру компетентности целесообразно включить следующие компоненты: ценностно-мотивационный; когнитивный; операциональный.

Для того чтобы определить содержательное наполнение научно-исследовательской компетентности, нужно, в первую очередь, определить исследовательские задачи, которые педагогу предстоит решать в процессе профессиональной деятельности. Чтобы это сделать, представим в наиболее общем виде процесс научного исследования.

Научное исследование в широком смысле – это особый вид деятельности, при котором субъект исследования при помощи специфических средств взаимодействует с изучаемым объектом.

Рассматривая процесс исследования в гуманитарных науках, ученые (Е.В. Бережнова, Н.И. Загузов, А.Ф. Закирова, В.В. Краевский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына и др.) отмечают его специфику, связанную с тем, что в предмет педагогического познания включен субъект (человек). Существенную роль в педагогическом исследовании играет характер взаимосвязи познавательных и ценностных моментов, обуславливающий отношение педагога к различным сторонам действительности. И, в отличие от естественных и точных наук, исследовательская деятельность педагога предполагает более значимую роль эмоциональной сферы.

Педагогическую деятельность от других профессий отличает особое сочетание ценностей, которые составляют содержание ценностно-мотивационного компонента профессиональной компетентности. Профессионально- педагогические ценности представляют собой относительно стабильную систему, включающую совокупность явлений, идей и норм, регулирующих деятельность педагогов. К профессионально- педагогическим ценностям мы относим: ребенка (его жизнь, здоровье и потенциальные возможности), личность педагога, успех, целесообразность, сотрудничество, справедливость, знание, регламент (нормы) [6].

Теперь представим логику педагогического исследования, т.е. его основные этапы и процедуры, чтобы определить те научно-исследовательские задачи, которые предстоит решать педагогу.

Педагогическое исследование начинается с постановки проблемы. Научная проблема – это осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации средствами имеющегося знания и опыта. Там, где один человек видит проблему, другой даже не задумывается о ее существовании. Это связано, прежде всего, с имеющимися знаниями, их объем должен быть весьма значительным в данной области и, конечно, необходима система знаний, т.е. нужна основа. С другой стороны, специалист, обладающий большим объемом знаний, позволяющим успешно справляться с профессиональными задачами, может действовать стереотипно, не пытаясь выйти на новый уровень, найти новое решение. Способность видеть проблемы связана также с особенностями мышления субъекта.

Следующий важный этап педагогического исследования – выдвижение гипотезы (идеи), которая требует дальнейшего подтверждения. Этот этап, по мнению большинства ученых, является центральным звеном, наиболее творческим моментом научного поиска. Часто говорят о внезапном озарении, об инсайте. Есть даже точка зрения (П. Сурье, Н.А. Бердяев, Ш. Николь и др.), согласно которой нельзя выделить определенные творческие действия, а, следовательно, нельзя этому человека научить. В момент рождения новой идеи все зависит от творческого потенциала человека.

Дж. Гилфорд творческий потенциал личности связывается со способностью к дивергентному мышлению, которое предполагает порождение множества решений на основе однозначных данных. С. Медник приравнивает способность к творчеству к развитому ассоциативному мышлению или как он называет «способности отдаленного ассоциирования».

И все же большая часть исследователей (Ж. Адамар, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев и др.) сходятся во мнении, что сознательная умственная работа влечет за собой сотрудничество бессознательного. В этом бессознательном после предварительной сознательной работы происходит вспышка идей. Поэтому большое значение имеет выделение приемов творческой деятельности. В психологической и педагогической литературе приемы творческой деятельности освещены достаточно широко. Этот вопрос рассматривается в работах Э. де Боно, И.П. Калошиной, А.Н. Лука, А.В. Петровского, А.П. Тряпицыной и др. Наиболее действенными методами ученые считают: рассмотрение предмета с разных точек зрения; расчленение объекта на более мелкие части, которые уже известны; мышление на основе наглядных образов; ассоциация, противопоставление, деформирование и др. Владение этими приемами поможет исследователю при выдвижении гипотезы.

Важное место в процессе научного исследования занимает работа с литературой, которая должна проводиться на всех этапах исследования: при формулировке проблемы, выдвижении гипотезы, разработке логики исследования, выборе и обосновании методов исследования и т.д. Работу с литературой следует начинать с составления библиографического списка. Для этого нужны навыки работы с каталогами (предметным, алфавитным, систематическим).

Дальнейшая работа с литературой предполагает выполнение различного рода записей. Но ведение записей не может быть самоцелью. Задачей исследователя является теоретический анализ литературы для выявления теоретических предпосылок, исходных теоретических положений. Аналитические умения, применяемые творчески, позволяют выбрать тот или иной вид анализа в зависимости от поставленных задач: проблемный, герменевтический, генетический, сравнительный и т.д.

Педагогическое исследование чаще всего предполагает проведение эксперимента, поэтому педагогу нужны умения: планировать эксперимент (ставить задачи, выбирать и разрабатывать инструментарий); проводить эксперимент (собирать информацию); интерпретировать результаты эксперимента (проводить количественный и качественный анализ информации, формулировать выводы).

При планировании (подготовке) эксперимента необходимо: определить цель и задачи эксперимента; определить место и время проведения эксперимента; составить характеристику испытуемых (экспериментальной группы); описать методики, используемые в эксперименте; описать дополнительные переменные, которые могут оказать влияние на результаты; описать методики обработки и интерпретации результатов эксперимента.

Важным условием эффективности эксперимента является выбор и корректное описание используемых методик. Исследователь может пользоваться готовыми, тогда он должен выбрать методики, соответствующие поставленным задачам и исходным теоретическим положениям. Если таких методик найти не удастся, нужно разрабатывать собственные. И в том, и в другом случае необходимо оценивать методики с точки зрения предъявляемых к ним требований: валидности, надежности, экономичности.

Разработка собственных методик (например, анкет) многим педагогам, особенно начинающим, кажется делом легким. А метод наблюдения, по мнению некоторых, можно применять без предварительной подготовки. Кажущаяся простота приводит к серьезным нарушениям в использовании методик и, как результат, к недоверию к полученной информации. Не будем описывать подробно технологию разработки возможных экспериментальных методик. Приведем только один пример – назовем основные операции, которые необходимо осуществить при составлении программы наблюдения: формулировка цели и предмета наблюдения; определение объектов, которые будут фиксироваться при наблюдении; определение и описание ситуаций, в которых будет проводиться наблюдение; установление временных рамок наблюдения и составление его графика; определение формы регистрации наблюдаемых объектов.

Завершающим этапом педагогического исследования является анализ и интерпретация результатов эксперимента.

Информация, собранная в ходе эксперимента может быть представлена в двух вариантах: словесно или с использованием чисел. Представление информации в числовом виде более наглядно. Представители точных наук говорят: «В каждой науке столько науки, сколько в ней математики». В педагогических исследованиях математические методы стали использоваться вместе с использованием эксперимента. Результат

педагогического исследования имеет вероятностный характер, следовательно, необходимо доказывать статистическую достоверность (значимость) полученных результатов.

Наибольшее распространение в педагогических исследованиях получило вычисление относительной и средней величины. На этом этапе исследователю будет полезно также владение контентанализом. Для обработки информации может быть использован корреляционный анализ, который направлен на установление связи между несколькими переменными. Важным качеством для исследователя при этом является развитое логическое мышление, которое позволит рассмотреть причинно-следственные связи и выявить другие зависимости между явлениями.

Владение герменевтическими методами поможет педагогу разъяснить, правильно истолковать ситуацию и полученную в ходе эксперимента информацию. Ценным умением при этом является умение разработать схему интерпретации.

Об исследовательской компетентности педагога можно говорить в том случае, если на всех этапах исследования педагог грамотно осуществил исследовательские операции.

В результате проведенного анализа мы можем представить модель исследовательской (специальной) компетентности педагога во взаимосвязи с другими составляющими профессиональной компетентности (ключевыми и базовыми компетентностями)

Модель научно-исследовательской (специальной) компетентности педагога во взаимосвязи с другими составляющими профессиональной компетентности

<b>Ключевые компетентности</b>		
<b>ценностно-мотивационный компонент</b>	<b>когнитивный компонент</b>	<b>операциональный компонент</b>
-ориентация на непрерывное образование	-наличие системы общеобразовательных знаний	-интеллектуальные умения(умения осуществлять мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.)
-творческое отношение к труду		-владение приемами творческой деятельности
<b>Базовые компетентности</b>		
<b>ценностно-мотивационный компонент</b>	<b>когнитивный компонент</b>	<b>операциональный компонент</b>
-стремление к достижениям в профессиональной деятельности	-наличие системы профессиональных знаний,	-профессиональные умения (коммуникативные, организаторские, рефлексивные и др.)
<b>Исследовательская компетентность</b>		
<b>ценностно-мотивационный компонент</b>	<b>когнитивный компонент</b>	<b>операциональный компонент</b>
-стремление к интеллектуальному успеху -познавательный интерес	-наличие знаний о сущности педагогического исследования -знание технологии педагогического исследования	-владение исследовательскими умениями (анализ проблем, планирование, использование разнообразных методов для сбора и интерпретации информации)

Итак, научно-исследовательская компетентность[7-8] может рассматриваться как специальная компетентность в системе профессиональной компетентности педагога. Исследовательская компетентность – это интегральная характеристика педагога, определяющая способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности.

Научно-исследовательская компетентность может быть сформирована только при наличии необходимых интеллектуальных способностей и профессионально значимых личностных качеств.

Библиографический список

1. Акулова О.В., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход как ориентир модернизации педагогического образования. // Академические чтения. – СПб., 2005. – Вып.6.
2. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е годы XX в. Россия): Педагогическое исследование. Научная школа З.И. Васильевой. – СПб.: Химиздат, 2003.
3. Климова Т.Е. Обеспечение непрерывности развития научно-исследовательской культуры педагога //Проблемы педагогическойнаукинасовременномэтаперазвитияобразования.–Магнитогорск:Изд-воМаГУ2002.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Лаптев В.В., Тряпицына А.П., Богословский В.И., Бендюкова Т.С., Писарева С.А. Подготовка кадров высшей квалификации:аспирантуравсовременномуниверситете/Подред.В.В.Лаптева.–СПб.:СПбГУ, 2005.
6. Шалова С.Ю. Научно-педагогическое творчество: теоретико-методологический характер. – Таганрог: изд-во ТГПИ, 2009.
7. Вострокнутов Е.В. Возможности научно-исследовательской деятельности в формировании профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза //Мир науки, культуры, образования. - 2015;1(50): 64-66.
8. Грибкова О.В. Образовательная среда в контексте научной компетентности современных выпускников педагогических вузов //Мир науки, культуры, образования. - 2015;5(54):14-15.

УДК378.147:51

**Petrov A.V.** Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

**Raenko E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

**PREPARATION OF COMPETENT PROFESSIONALS FOR THE NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS.** The article scientifically substantiates expediency of introduction to didactics of the principle of the probabilistic approach and formulate its normative and procedural functions that technologizing the process of implementing this principle in training. The implementation of the principle of the probabilistic approach gives General education that integrity, which makes it a system. Giving subjects the nature of the system, probabilistic education shall: 1) serve as a leading (conceptual) principle of determining the nature of General education and to manage the processes of formation of system of knowledge, views and beliefs; 2) to deepen and broaden the function of General and professional education related students master the scientific basis of interaction between nature and society, and probabilistic competence and culture; 3) to promote synthesis of knowledge and the formation of probabilistic thinking of students, to develop their modern scientific worldview; 4) guide the development of scientific knowledge and in ensuring the formation of modern probabilistic ways of thinking; 5) to project scientific knowledge in educational process taking into account probabilistic education; in the coordination of curricula, concepts, laws and theories.

**Key words:** didactic principles, the principle of the probabilistic approach, didactic functions of the principle of the probabilistic approach, competence, personality-oriented training.

**А.В. Петров**, д-р пед. наук, проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

**Е.А. Раенко**, канд.пед. наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

## ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМДИСЦИПЛИНАМ И МАТЕМАТИКЕ

В статье научно обосновывается целесообразность введения в дидактику принципа вероятностного подхода и формулируются его нормативные и процессуальные функции, которые технологизируют процесс реализации этого принципа в обучении. Реализация принципа вероятностного подхода придает общему образованию ту целостность, которая делает его системой. Придавая учебным предметам характер системности,

вероятностное образование должно: 1) выступать ведущим (концептуальным) принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений; 2) углублять и расширять функцию общего и профессионального образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, вероятностной компетентности и культуры; 3) способствовать обобщению знаний и формированию вероятностного мышления учащихся, развивать у них современное научное мировоззрение; 4) определять направленность развития научных знаний и в обеспечении формирования современного вероятностного стиля мышления; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом вероятностного образования; в согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий.

**Ключевые слова:** дидактические принципы, принцип вероятностного подхода, дидактические функции принципа вероятностного подхода, компетентность, личностно-ориентированное обучения.

В настоящее время в различных областях научного знания на смену концепции строгого детерминизма пришла закономерность случайных явлений. Для формирования учащихся функциональной грамотности – умения воспринимать и критически анализировать информацию, представленную в различных формах, понимать вероятностный характер многих реальных зависимостей, производить простейшие вероятностные расчеты – в школьный курс математики введен раздел «Вероятность и статистика» – обязательный компонент школьного образования, усиливающий его прикладное и практическое значение. В результате серьезно ставится вопрос о формировании у школьников и студентов нового стиля мышления – **статистического стиля научного мышления** [1; 2].

Для этих целей необходимо дидактическое осмысление этой новой проблемы. Мы считаем, что в связи с этим необходимо поставить глобальную задачу перед системой образования: включить в дидактику **концептуальный принцип вероятностного подхода**, который должен определять в целом содержание современного стиля мышления учащихся, а значит и вектор развития современной науки. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития современного стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе.

Каковы же реальные основания считать **вероятностный подход** в образовании принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» [3].

Сложность процедуры этого перехода по В.В. Краевскому объясняется тремя моментами [3]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики, но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечней принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошел до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [4, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как **категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции.**

По каким же критериям то или иное положение можно отнести к дидактическим принципам? И.Я. Лернер в статье «Природа принципов обучения и пути их установления» выделяет пять критериев «отнесения того или иного положения к принципам обучения»:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.
2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.
3. Необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение.
4. Независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.
5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения» [5, с. 35-40].

В.И. Загвязинский выделяет «...следующие критерии»:

1. Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий;
2. Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе;
3. Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.

В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения» [ 6, с. 67].

Мы считаем, что идея **концептуального принципа вероятностного подхода** может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без них невозможно формировать новый стиль мышления и она не может быть заменена никакими другими принципами.

Принцип **вероятностного подхода** в образовании снимает главное противоречие между предметным обучением и необходимостью формирования нового стиля мышления, что является в настоящее время концептуальным требованием всего цивилизованного человечества. Это приводит к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современное мышление в любом государстве должно стать вероятностным.

Однако, чтобы данный принцип обладал и инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции для лично-ориентированной педагогической системы развивающего обучения.

Появление в дидактике принципа **вероятностного подхода** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе **вероятностной** структуры учебных знаний, а это, в свою очередь, приведет к формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов. *В связи с этим принцип вероятностного подхода должен определять содержание технологии и методики лично-ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.*

Таким образом, принцип **вероятностного подхода** в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию соответствующего вероятностного мышления учащихся. Принцип **вероятностного подхода** должен определять основные направления в деятельности преподавателя и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации **вероятностного подхода** в образовании педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа **вероятностного подхода** в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

Анализ концептуального принципа **вероятностного подхода** приводит нас к выводу о том, что его **сущностный** компонент в системе общего и профессионального образования находит свое выражение:

1. В конкретизировании основных функций принципа **вероятностного подхода** в образовании, составляющих содержание современного стиля мышления: междисциплинарный подход в формировании

современного стиля мышления; систематичность, непрерывность и преемственность в формировании вероятностного стиля мышления; единство предметного, методологического и профессионального начал в деятельности учащихся и студентов по формированию вероятностного мышления.

2. В соединении принципа развития со всеобщим принципом единства мира и принципом **вероятностного подхода** в исследовании мира и в снятии главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельных наук.

3. В целенаправленном управлении мыслительными процессами учащихся, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний, чтобы осознавать мир на философском и методологическом уровне.

4. В согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий с учетом вероятностного подхода к обучению.

5. В определении направленности развития научных знаний и в обеспечении формирования современного стиля мышления с учетом, что вероятностный подход в современной науке является важнейшей особенностью научного познания и составляет содержание современного стиля мышления.

6. В том, что принцип вероятностного подхода в современном образовании должен рассматриваться не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.

7. В организации целевого совершенствования методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, опирающихся на вероятностный подход в обучении, способствующий формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов.

8. В том, что принцип вероятностного подхода должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.

9. В определении основных направлений в деятельности преподавателя и характера познавательной деятельности учащихся.

10. В том, что ставится глобальная задача перед системой образования: включить в дидактику **концептуальный принцип вероятностного подхода**, который должен определять в целом содержание современного стиля мышления учащихся, а значит и вектор развития современной науки. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития современного стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе.

11. В обобщении жесткого классического детерминизма до современного (вероятностного) детерминизма, представляющего новый, более высокий этап его развития.

12. В организации вероятностно-статистической линии, которую характеризуют три вида связей: связи внутри предметной линии (между комбинаторикой, теорией вероятностей, математической статистикой); внутрипредметные связи (с другими разделами математики); межпредметные связи (применение вероятностных законов при изучении других школьных и вузовских предметов).

13. В формировании у учащихся представлений о вероятностной природе большинства явлений окружающего мира и в освоении статистических методов исследования в системе образования.

14. В систематическом использовании статистических методов и математического аппарата теории вероятностей в физике, астрономии, химии, биологии, экономике, лингвистике, психологии, социологии, информатике.

Традиционный разрыв содержательной и деятельностной сторон учебного процесса препятствует реализации дидактических принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию принципа **вероятностного подхода** в образовании.

В самом общем виде *нормативная функция принципа вероятностного подхода* *слагается* из основных сущностных аспектов вероятностного подхода в системе образования с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

При этом мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа **вероятностного подхода** в образовании, так как это представляет собой самостоятельную область исследования,

но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения.

В **содержании** обучения в самом общем виде *нормативные* функции принципа **вероятностного подхода**, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Раскрывать в процессе использования **вероятностного подхода** в образовании следующую группу принципов: научности и связи теории с практикой; исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремлении к гармонизации этих отношений; междисциплинарного и преемственного подхода в формировании **вероятностного стиля мышления** школьников и студентов.

2. Реализовывать в процессе школьного и вузовского обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, связанных с тем, что вероятностный подход является коренной особенностью научного познания и составляет содержание стиля мышления современного естествознания.

3. Создавать условия для комплексного видения роли принципа вероятностного подхода в общей системе наук и понимания роли формирования вероятностного стиля мышления на развитие современной науки.

4. Использовать принцип вероятностного подхода в образовании для разработки интегративной структуры учебных знаний и формирования представлений о системности знаний.

5. Показывать, что статистические законы служат подтверждением диалектики превращения случайного в необходимое и, что динамические законы оказываются предельным случаем статистических, когда вероятность становится практически достоверностью.

6. Раскрывать содержание методологической революции, благодаря которой стали серьезно говорить о вероятностном стиле мышления, в рамках которого только и возможно адекватное познание сложноорганизованных, самоорганизующихся развивающихся целостных систем.

7. Раскрывать главный аспект случайности, которая определяет время и форму проявления событий, отражая фактор неоднозначности развития, которое выступает как целый спектр возможностей и вариантов реализации закономерностей. Необходимость прокладывает себе путь через массу случайностей.

8. Использовать роль различных методик и технологий (развития критического мышления, рефлексивного обучения, проектного обучения и др.) в педагогической системе развивающего обучения и выявить дидактические возможности для реализации принципа вероятностного подхода в обучении.

*Процессуальные* функции принципа **вероятностного подхода**, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Использовать реализацию вероятностного подхода в образовании, обуславливающего интегральность, целостность научных знаний в качестве важнейшего критерия развития личности, ее новой культуры и соответствующего этой культуре нового типа мышления.

2. Рассматривать принцип вероятностного подхода в образовании как регулятив развивающего обучения, который в сочетании с принципами преемственности; историзма; системности, целостности, межпредметных связей, должен регулировать содержание проектируемой деятельности, направленной на познание окружающего мира.

3. Формировать новую целостную систему знаний о природе, интегрированных современными достижениями в науке и организовывать диалог различных учебных дисциплин на языке нового вероятностного стиля мышления.

4. Координировать учебные дисциплины в учебных планах по использованию их содержания с точки зрения нового (вероятностного) отношения к миру.

5. Выделять сложные комплексные проблемы науки, которые можно решать только с позиции нового вероятностного стиля мышления.

6. Выполнять следующие важные функции образования: *просветительная* - помогает учащимся осознать, что только новая вероятностная форма детерминизма в полной мере выражает объективные связи в природе; *развивающая* - умение осознавать соотношение между динамическими и статистическими законами, а также понимать, что вероятностный детерминизм в статистических закономерностях представляет более глубокую

форму детерминации в природе, что дает возможность устанавливать адекватные связи и зависимости, существующие в мире природы, делать выводы, обобщения и заключения относительно состояния природы, давать рекомендации разумного взаимодействия с ней; *воспитательная* - проявляется в формировании современного научного мировоззрения; *организующая* - состоит в стимулировании активной познавательной деятельности с использованием вероятностного стиля мышления; *прогностическая* - заключается в развитии умения предсказания возможных явлений и процессов в природе.

7. Обеспечить оптимальную последовательность и преемственность при использовании вероятностного подхода для формирования мировоззрения и развития современного теоретического интегративного синтетического мышления учащихся.

8. Разработать методику и технологию реализации принципа вероятностного подхода в условиях использования педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения, в котором деятельностный подход уступает место компетентностно-деятельностному подходу.

9. Сформировать у студентов и учащихся научные методы и приемы познавательной деятельности, приводящие к овладению способностями к самостоятельной деятельности и освоению нового стиля мышления.

Реализация принципа **вероятностного подхода** придает общему образованию ту целостность, которая делает его системой. К системности знаний можно прийти только через системность в обучении. Придавая учебным предметам характер системности, вероятностное образование должно: 1) выступать ведущим (концептуальным) принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений; 2) углублять и расширять функцию общего и профессионального образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, вероятностной компетентности и культуры; 3) способствовать обобщению знаний и формированию вероятностного мышления учащихся, развивать у них современное научное мировоззрение; 4) определять направленность развития научных знаний и в обеспечении формирования современного вероятностного стиля мышления; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом вероятностного образования; в согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий.

В рамках своей концепции мы рассматриваем *образование, в котором концептуальным принципом является принцип вероятностного подхода, не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.*

Таким образом, появление в дидактике принципа **вероятностного подхода** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, опирающихся на вероятностный подход в обучении, а это в свою очередь приведет к формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов. *В связи с этим принцип вероятностного подхода должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.* Поэтому **принцип вероятностного подхода** в современной дидактике должен приобретать статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию современного стиля мышления учащихся.

#### Библиографический список

1. Пуркина В.Ф., Раенко Е.А. О преемственности в изучении комбинаторно-вероятностных, статистических понятий и методов // Мир науки, культуры, образования. - 2013; № 2(39): 112-114.
2. Петров А.В., Раенко Е.А. Анализ новых методологических тенденций научного познания // Мир науки, культуры, образования. - 2013; № 3(40): 178-182.
3. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Москва: Просвещение, 1977.
4. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. Советская педагогика. 1982; № 11.

5. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник науч. трудов. Челябинск: ЧГПИ, 1985.

6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: Академия. 2001.

УДК378

*Kadyrova G.T., lecturer at Kostanay technical and economic College, Kostanay, Republic of Kazakhstan, E-mail: [gulmay.kadyrova@mail.ru](mailto:gulmay.kadyrova@mail.ru)*

**SYSTEM OF FORMATION OF ECONOMIC-ANALYTICAL COMPETENCE IN COLLEGE STUDENTS.** This paper considers the problem of formation of economic-analytical competence of students of professional educational organizations by means of simulation, which involves the successive solution of the following tasks: 1. The formation of economic knowledge, development of intellectual abilities. 2. Building management and design skills, analytical skills. 3. The formation of the socio-economic value orientations, economic needs and interests. 4. Formation of skills of ICT, the development of a critical attitude to information distributed by the media. 5. The formation of skills of self-diagnosis, self-development, sometime seven.

**Key words:** economic-analytical competence, simulation modeling, economic knowledge, intellectual ability, managerial and project skills, self-diagnosing, self-development, sometime seven.

*Г.Т. Кадырова, преподаватель Костанайского технико-экономического колледжа, г. Костанай, Республика Казахстан, E-mail: [gulmay.kadyrova@mail.ru](mailto:gulmay.kadyrova@mail.ru)*

## **СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

В работе рассматривается проблема формирования экономико-аналитической компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций средствами имитационного моделирования, которое предполагает последовательное решение следующих задач: 1. Формирование экономических знаний, развитие интеллектуальных способностей. 2. Формирование управленческих и проектных умений, аналитических навыков. 3. Формирование социально-экономических ценностных ориентаций, экономических потребностей и интересов. 4. Формирование умений владения ИКТ, развитие критического отношения к информации, распространяемой СМИ. 5. Формирование умений самодиагностики, саморазвития, самомотивирования.

**Ключевые слова:** экономико-аналитические компетенции, имитационное моделирование, экономические знания, интеллектуальные способности, управленческие и проектные умения, самодиагностика, саморазвитие, самомотивирование.

Основной целью среднего профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста высокого качества. Он должен быть конкурентоспособным на рынке труда, то есть компетентным, ответственным, свободно владеющим своей профессией и ориентированным в смежных областях деятельности, способным к эффективной работе, готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1; 2].

Проектируемая нами система формирования экономико-аналитической компетенции студентов колледжа представляет алгоритм взаимодействия преподавателя и обучающихся при осуществлении образовательного процесса в форме имитационного моделирования.

Экономико-аналитическая компетенция специалиста среднего звена – это интегративная характеристика выпускника профессиональной образовательной организации, обеспечивающая профессиональную мобильность и эффективное осуществление предметно-практической деятельности в различных сферах и сегментах экономики, предполагающая наличие навыков анализа и прогнозирования результатов хозяйственной деятельности, представлений о наиболее эффективных и рациональных способах ее осуществления [3].

Формирование экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования представляет педагогический процесс, который реализуется в рамках педагогической системы.

Компонентами этой системы являются преподаватели, обучающиеся и условия обучения. Сам процесс характеризуют цели и задачи, содержание и способы (методы и формы) взаимодействия преподавателей и студентов, достигаемые при этом результаты. В нашей системе они выступают в качестве структурных компонентов, отражая её морфологию и состав.

Структура каждой педагогической системы оказывает влияние на её функциональность. Таким образом, в системе формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования мы выделяем блоки, обеспечивающие её функционирование. Между ними существуют как прямые, обеспечивающие осуществление процесса, так и обратные связи, обеспечивающие его корректировку.

Краткое описание моделируемой системы позволяет более подробно охарактеризовать её основные блоки, которые мы разработали, опираясь на подход, представленный в исследовании Т.С. Калиновской [4].

Достижение цели – формирование экономико-аналитической компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций средствами имитационного моделирования – предполагает последовательное решение следующих задач:

1. Формирование экономических знаний, развитие интеллектуальных способностей.
2. Формирование управленческих и проектных умений, аналитических навыков.
3. Формирование социально-экономических ценностных ориентаций, экономических потребностей и интересов.
4. Формирование умений владения ИКТ, развитие критического отношения к информации, распространяемой СМИ.
5. Формирование умений самодиагностики, саморазвития, самомотивирования.

Цель как системообразующий фактор определяет содержание процесса формирования экономико-аналитической компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций средствами имитационного моделирования.

Характеризуя содержательный блок системы, прежде всего, представим графически структуру экономико-аналитической компетенции специалиста среднего звена.

Когнитивно-операционный компонент предполагает овладение студентами профессиональных образовательных организаций экономическими знаниями как обобщенным опытом человека в экономической деятельности, их причинно-следственными связями, проявляющимися в конкретных профессиональных ситуациях. В результате реализации данного компонента формируются знания основ экономики (как стихийно приобретаемые, так и предусмотренные программой), происходит освоение базовых экономических понятий и закономерностей функционирования экономических отношений [5].

Процессуально-деятельностный компонент предполагает овладение умениями практического применения экономических знаний в профессиональной деятельности. Под экономическими умениями мы понимаем совокупность осознанных действий и операций по применению экономических знаний для преобразования действительности. Овладение экономическими умениями обогащает будущих специалистов среднего звена опытом профессиональной деятельности, дает возможность разрабатывать, использовать и адаптировать на базе полученных профессиональных знаний эффективные стратегии по достижению поставленных в определенных производственных условиях целях [6].

Мотивационно-ценностный компонент. В работах Г.К. Ахаяна, А.В. Кирьяковой, М.Е. Дуранова, Б.Б. Орлова, В.А. Сластёнина, Г.И. Чижиковой говорится, что ценностные ориентации, являясь отражением в сознании и поведении всей совокупности отношений к окружающей действительности, одновременно представляют проекцию внутренних побуждений личности [7].

В этом смысле экономико-аналитическая компетенция специалиста среднего звена будет обусловлена ценностным поведением, внутренним регулятором которого выступают ценностное сознание, отношение, установки и ориентации, а сам процесс формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа будет сопровождаться развитием их социально-экономических ценностных ориентаций (ответственность, самостоятельность, трудолюбие, рациональность, предприимчивость, бережливость, правопослушность, толерантность) как системы устойчивых отношений и фиксированных установок, которые обеспечивают регуляцию поведения в каждой конкретной ситуации на основе её осмысления и оценки [8; 9].

Социально-информационный компонент предполагает владение информационными технологиями и критическое отношение к информации, распространяемой СМИ. В настоящее время обучение студентов в

профессиональных образовательных организациях должно быть направлено не только на формирование умения использования ими современных информационных технологий в своей профессиональной деятельности, но и на умение критически относиться к информации, поступающей из различных источников, в том числе и к информации социально-экономического характера. В противном случае время, сэкономленное на поиск информации, снизит эффективность управленческих и других решений из-за низкого качества этой информации или ее оценки.

**Аутопрофессиональный компонент.** По мнению ряда ученых (Н.С. Аболиной и др.), аутокомпетентность является базовой составляющей профессиональной компетентности личности, проявляющаяся в адекватном представлении о своих профессиональных характеристиках и владении основами преодоления профессиональной деструкции. Понятие «аутокомпетентность» можно рассматривать как компетентность самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, лежащей в основе эффективного поведения людей, профессиональной и социальной жизни (И.А. Зимняя).

Помимо этого, аутокомпетентность включает комплекс умений (самодиагностика, саморазвитие, самомотивирование), характеризующихся стремлением к профессиональному росту и адекватному самооцениванию (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов), а также является одним из субъективных факторов, определяющих эффективность и продуктивность деятельности (Н.В. Кузьмина). Более того, по мнению В.Б. Бондаревой, аутокомпетентность позволяет совершенствоваться и познавать себя, способствует активизации резервных возможностей, управлению развитием способностей личности, тем самым обеспечивая профессиональный и личностный рост.

Основную роль в формировании экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа мы отводим имитационному моделированию. Определяя имитационное моделирование как метод, позволяющий строить модели, описывающие процессы так, как они проходили бы в действительности, определим его цель как воспроизведение поведения исследуемой системы на основе результатов анализа наиболее существенных взаимосвязей между её элементами, или другими словами, разработке симулятора исследуемой предметной области.

Внедрение инновационных технологий обучения, в основе которых лежит имитационное моделирование – уникальное средство, позволяющее повысить качество практической подготовки будущих специалистов среднего звена, «погружая» студентов колледжа почти в настоящую профессиональную среду, но используя при этом не реальную профессиональную деятельность, а упрощенный вариант, сохраняющий её основные черты, т.е. имитационную модель. В результате обучающиеся получают полное представление о будущей профессиональной деятельности и овладеют основными операциями ежедневной работы.

Все это позволит им быстрее адаптироваться в реальной профессиональной среде. Создание имитационной учебно-профессиональной среды даст возможность готовить специалистов среднего звена в условиях, приближенных к реальным. Таким образом, в результате деятельности обучающегося в имитационной учебно-профессиональной среде, формируется специалист, способный применить полученные знания и практические навыки в реальной сфере будущей профессиональной деятельности, что позволит ему быть востребованным и конкурентоспособным в будущем.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что в настоящее время выделяют несколько способов имитационного моделирования на шкале абстракции. Дискретно-событийное моделирование – подход к моделированию, разработанный Джеффри Гордоном в 1960-х годах, предлагает абстрагироваться от непрерывной природы событий и рассматривать только основные события моделируемой системы, такие, как: «ожидание», «обработка заказа», «движение с грузом», «разгрузка» и другие. Дискретно-событийное моделирование наиболее развито и имеет огромную сферу приложений – от логистики и систем массового обслуживания до транспортных и производственных систем. Этот вид моделирования наиболее подходит для моделирования производственных процессов.

Агентное моделирование – относительно новое (1990– 2000-е гг.) направление в имитационном моделировании, которое используется для исследования децентрализованных систем, динамика функционирования которых определяется не глобальными правилами и законами (как в других парадигмах моделирования), а наоборот, когда эти глобальные правила и законы являются результатом индивидуальной активности членов группы. Цель агентных моделей – получить представление об этих глобальных правилах, общем поведении системы, исходя из предположений об индивидуальном, частном поведении её отдельных активных объектов и взаимодействии этих объектов в системе. Агент – некая сущность, обладающая

активностью, автономным поведением, может принимать решения в соответствии с некоторым набором правил, взаимодействовать с окружением, а также самостоятельно изменяться.

Системная динамика – парадигма моделирования, где для исследуемой системы строятся графические диаграммы причинных связей и глобальных влияний одних параметров на другие во времени, а затем созданная на основе этих диаграмм модель имитируется на компьютере. По сути, такой вид моделирования более всех других парадигм помогает понять суть происходящего выявления причинно-следственных связей между объектами и явлениями. С помощью системной динамики строят модели бизнес-процессов, развития города, модели производства, динамики популяции, экологии и развития эпидемии. Метод основан Д. Форрестером в 1950 годах.

Исходя из цели нашего исследования, в качестве основного способа имитационного моделирования мы будем использовать агентное моделирование экономических процессов, позволяющее формировать экономико-аналитическую компетенцию у студентов в процессе их обучения в профессиональной образовательной организации.

Имитационная модель представляет дидактически обработанный (обобщение, упрощение, проблематизация) фрагмент экономической жизни, в которой могут отражаться различные виды ролевого экономического поведения в современной рыночной экономике. В ней мы рассматриваем профессиональные виды экономического поведения (бухгалтера, маркетолога, продавца и т.д.), представленные в профессиональных квалификационных группах.

Опираясь на основные положения личностно-деятельностного подхода, в аспекте имитационного моделирования мы будем различать макро- и микроструктуру деятельности [10;11].

Макроструктура процесса формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа описывается в концептуальных схемах и предполагает:

- мотив, цель, результат (А.Н. Леонтьев);
- мотив, цель, средство, социальную ситуацию, результат, оценку (С.Л. Рубинштейн);
- потребность, мотив, задачу, способ действия (В.В. Давыдов);
- мотив, цель, программу, информационную основу, принятие решений, профессионально важные качества (В.Д. Шадриков).

Микроструктура процесса формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа включает саму деятельность, а также действия и операции: деятельность – профессиональная подготовка специалистов среднего звена экономического профиля средствами имитационного моделирования; действия – создание и реализация имитационной модели будущей профессиональной деятельности в образовательном процессе (оценка исходного состояния образовательного процесса, цель, проектирование, подготовка ресурсов для функционирования модели, реализация, контроль и анализ состояния реализации, разработка и реализация корректирующих действий; операции – наблюдение за процессом реализации модели, проведение операций контроля и оценки формирования профессиональных компетенций, оценка отклонений результатов от целевых показателей, анализ причин отклонений, разработка операций для проведения корректирующих действий.

В процессе формирования экономико-аналитической компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций мы выделяем два типа структуры деятельности: константную, предполагающую одну последовательность выполнения действий, и переменную, допускающую различия в последовательности их выполнения.

Деятельность обучаемых внутри имитационной учебно-профессиональной среды складывается из операций знакомых и незнакомых. Знания и умения, полученные студентами колледжа в процессе изучения специальных дисциплин на занятиях, дают возможность применить их на практике. При этом воспроизвести они смогут только стандартные ситуации (другие просто в процессе обучения не рассматриваются). Сформированные на их базе компетенции будут недостаточными для будущей профессиональной деятельности, потребуются «доводка» до необходимого уровня. Средствами имитационного моделирования преподаватели-наставники могут создать систему профессиональных задач, неизвестных обучаемым ранее, которые требуется решить. Результатом творческой деятельности должно быть решение, которое отличается оригинальностью и отражает достижения личности во всех видах деятельности. Экономико-аналитическая компетенция будущего специалиста среднего звена, сформированная в имитационной учебно-профессиональной среде, позволит ему сразу самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность в реальной жизни. Результат профессиональной подготовки будущего специалиста среднего звена будет в полной мере соответствовать

поставленным целям, что позволит говорить о высоком качестве подготовки средствами имитационного моделирования.

Сконструированная система формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования [12] включает цель, содержание, способы и результаты этого процесса, что позволяет выполнять ей целеориентирующую, знаниеобразующую, ценностнообразующую, навыкообразующую, коммуникативную и аналитическую функции. Особенностью разработанной системы является то, что в ней отражена педагогическая модель, где за счёт сочетания средств имитационного моделирования происходит развитие когнитивной и ценностно-смысловой сферы личности студента, что проявляется в различных видах их деятельности.

#### Библиографический список

1. Аменд А.Ф., Саламатов А.А. Основные направления инновационного развития российского образования. Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2011; 1 (2).
2. Кузнецов А.И., Аменд А.Ф., А.А. Саламатов Пути развития образования в аспекте реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2011; 2 (3).
3. Саламатов А.А. Анализ и проектирование понятийно-категориального аппарата исследования по гуманитарным наукам. Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012; 4 (9).
4. Калиновская Т.С. Компетентностно ориентированная технология обучения как фактор повышения качества предметной подготовки студентов в организациях среднего профессионального образования. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2014.
5. Назарова О.Г. Экономическая компетентность выпускников учреждений начального профессионального образования: структура и содержание. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008; 74-2.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Сост. Б.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005.
7. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: учебное пособие. Москва: Компания Спутник +, 2004.
8. Саламатов А.А. Теоретический базис концепции эколого-экономического образования в средней школе. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2009; 4.
9. Саламатов А.А. Эколого-экономическое образование в профильной школе: теоретико-методологические аспекты: монография. Москва: Информационно-издательский центр АТиСО, 2004.
10. Саламатов А.А. Инновационный аспект современного непрерывного образования. Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2014; 3 (16).
11. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2001.
12. Кадырова Г.Т. Проектирование системы формирования экономико-аналитической компетенции у студентов колледжа средствами имитационного моделирования // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 3(52): 42-46

УДК 378.147:004

*Lapchik M.P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Omsk State Pedagogical University. E-mail: lapchik@omsk.edu*

*Taryma A.K., Senior lecturer of the Department of Informatics of Tuva State University. E-mail: taryma\_ak@mail.ru*

**FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF THE TUVA LANGUAGE.** The article gives the grounds of the urgency of the problem of the future Tuvian language teachers ICT-competence formation taking into account the requirements of new Federal State Educational Standards of pedagogical education. The ethnopedagogical approach to Computer Science and Information

Technologies teaching methods construction of the future teachers-bachelors is planned on the basis of Tuvinian-Russian bilingualism.

**Key words:** **Tuvinian language teacher, informational-communication competence, the ethnopedagogical approach, bilingualism, complex approach.**

*М.П. Лапчик, д-р пед. наук, проф., проректор по информатизации Омского государственного пед. университета, академик РАО, E-mail: lapchik@omsk.edu*

*А.К. Тарыма, ст. преп. каф. информатики Тувинского государственного университета, E-mail: [taryma\\_ak@mail.ru](mailto:taryma_ak@mail.ru)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА**

В статье дается обоснование актуальности проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей тувинского языка с учетом требований новых ФГОС педагогического образования. Намечен этнопедагогический подход к построению методики обучения будущих педагогов-бакалавров информатике и информационным технологиям на основе тувинско-русского двуязычия.

**Ключевые слова:** **программирование; дополнительное образование; профессиональное самоопределение; одаренность; совместная деятельность; ролевая дифференциация, комплексный подход.**

В настоящее время Республика Тыва находится на пороге постепенного перехода от аграрного к информационному этапу развития, связанному с активным внедрением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизнедеятельности, что требует постоянного обновления знаний и умений, необходимых для успешного овладения этими технологиями. Применение информационных технологий позволяет в полной мере реализовывать цели и задачи обеспечения современного качества образования, связанные с реализацией компетентностного подхода.

Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей в современных условиях является одной из наиболее важных задач системы высшего педагогического образования. Под информационно-коммуникационной компетентностью мы понимаем *не только совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям, но и личностно-деятельностную характеристику специалиста сферы образования, в высшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной работе* [1].

Само понятие и, соответственно, требования к структуре и содержанию компьютерной грамотности педагогов в отечественной системе высшего педагогического образования начали формироваться достаточно давно - с 80-х гг. прошлого века, соразмерно развитию технологического и ресурсного обеспечения профессиональной педагогической деятельности, и прошли к настоящему времени достаточно протяженный исторический путь [1; 2]. Активная фаза исследования проблемы компьютерной грамотности педагогических кадров началась после того, как в школу был введен предмет информатики (1985), а в педвузах, вслед за тем, стали осваиваться учебные планы подготовки учителей информатики. Эти учебные планы с самого начала служили полигоном для своеобразной исследовательской лаборатории, результаты деятельности которой впоследствии переносились на всю систему подготовки учителей, когда стало понятно, что в принципиальном плане стандарт технологической (в смысле ИТ) подготовки учителей разных специальностей не может различаться, а преимущества учителей информатики в этой области профессиональной деятельности определяются лишь более глубокими фундаментальными знаниями в области информатики и ее приложений, что определяется только объемом содержания блока профильных информатических дисциплин.

Весьма значимым для нашего рассмотрения результатом первого этапа опытной работы по формированию учебных планов педвузов, реализованного еще в «докомпетентностную» эпоху, является сосредоточение на двух основных видах деятельности учителей: а) учитель-«предметник» (знания в профильной предметной области), б) учитель-преподаватель (дидактика, информационные технологии и на их основе - приемы педагогической технологии) [1]. Такое разделение напрямую согласуется с двумя важнейшими направлениями

использования компьютеров в образовании: а) как средства актуализации информационных технологий для исследовательской работы в предметных областях знания: математике, физике, химии, филологии, географии, истории и т.п. (компьютер как инструмент исследования); б) как средства для реализации образовательных технологий (компьютер как средство обучения). С учетом этого подхода блок основных компьютерно-ориентированных дисциплин учебного плана подготовки учителей распадался на две группы, размещаемые, соответственно, в области предметной подготовки и в области технологической подготовки учителя.

Область **предметной подготовки** по информатике и ИТ реализуется через общеобразовательные разделы курса информатики, а также через приложения информатики, определяемые с учетом особенностей конкретной предметно-профильной деятельности учителя. Сказанное привело к выделению в этом курсе блока общих основ информатики, как некоторой достаточно общей части образования в области информатики студентов всех специальностей, и блока «специальной» информатики, обслуживающей приложения информатики в данной предметно-профильной области. Область **технологической подготовки** включает обновленную дидактику (имеются в виду ее новые разделы, обосновывающие роль компьютерных технологий в обучении), методику преподавания предмета, педагогическую практику. И в том, и в другом случае важную роль выполняют соответствующие спецкурсы (дисциплины по выбору).

Особую роль в каждой из указанных областей должны были выполнять две новые учебные практики - **предметно-профильная** (формирование навыков применения компьютеров и ИТ к решению прикладных задач профильной предметной области: математике, химии, лингвистике и т.д.) и **технологическая** (отработка технологических приемов работы в современном школьном кабинете информатики). Как показал многолетний опыт внедрения построенных на этих принципах «компьютеризированных» учебных планов в Омском педагогическом университете, эти учебные практики служили не только целям приведения уровня подготовки учителей в соответствии с требованием времени, но и являлись хорошим стимулом для мобилизации и повышения квалификации преподавателей специальных и методических кафедр в сфере компьютерной грамотности, что было в переходный период весьма актуально.

Важное значение для формирования ИКТ-компетентности педагога любого профиля деятельности приобрел также практикум «Английский язык в информационно-коммуникационных технологиях», предполагающий реализации телекоммуникационных проектов на английском языке (в этих целях в ОмГПУ был подготовлен специальный учебник [3] и разработаны соответствующие методические материалы).

Согласно сложившимся к началу 2000-х годов представлениям профессиональную компетентность специалиста, в частности - педагога, стали рассматривать как совокупность трех групп компетентностей: ключевых, базовых и специальных [4].

**Ключевые компетентности** являются наиболее общими и обязательными для специалистов различных профилей. Они необходимы для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире.

**Базовые компетентности** выражают общие требования к специалистам определенного направления профессиональной деятельности. Они составляют ядро (базу, основу) профессиональной компетентности специалиста. Так, например, они являются общими для всех педагогов независимо от профиля их подготовки.

**Специальные компетентности** отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в конкретной области профессиональной деятельности. Специальные компетентности составляют вариативную часть профессиональных компетентностей специалиста, т.к. привязаны к определенному виду деятельности (так, например, для педагога-предметника - к определенной учительской квалификации).

Обращаясь к вопросу формирования ИКТ-компетентности, естественно предположить, что в процессе формирования профессиональной компетентности педагогического работника испытывать влияние ИКТ-компетенций должны все три указанные выше ее составные части [5-8].

Исходя из приведенной выше характеристики ключевых, базовых и специальных компетентностей можно сказать, что исследование вопроса об ИКТ-компетентности бакалавра-педагога тувинского языка в значительной мере связывается именно с выявлением его ключевых, базовых и специальных ИКТ-компетенций, формирующих важнейшую составляющую современной профессиональной компетентности педагога.

В то же время, как показывает анализ учебных планов подготовки преподавателей тувинского языка и литературы по специальности «Родной (тувинский) язык и литература», организация изучения информатики,

формирование ИКТ-компетентности будущих специалистов имеют свои особенности, поскольку сопряжены со следующими традиционными трудностями: низкий уровень исходной информатической подготовки абитуриентов, явно недостаточное количество часов, выделяемых на изучение дисциплин «Информационные технологии» и «Использование информационных технологий в учебном процессе», а также низкий уровень готовности преподавателей профильных кафедр филологического факультета к овладению и использованию информационных технологий в своей профессиональной работе. При этом надо принять во внимание, что большинство абитуриентов, поступающих на данное направление - это выпускники сельских школ. В сельской местности, где школы в основном малокомплектные, во многих случаях нет условий и возможностей, благоприятствующих качественному обучению и воспитанию школьников. При этом, из-за несовершенства методики преподавания русского языка в национальной школе, а также из-за низкого уровня владения русским языком самих учителей, школьные предметы преподаются преимущественно на тувинском языке. В конечном итоге в Тувинский государственный университет поступают абитуриенты, имеющие очень невысокий уровень владения русским языком, или владеющие русским языком только на уровне понимания.

В соответствии с Законом «О языках народов Республики Тыва» каждый обучающийся обладает свободой выбора языка обучения. В то же время на практике, учитывая недостаточность учебно-методической литературы на родном тувинском языке, практически все учебные дисциплины, кроме дисциплин по специальности, фактически преподаются в вузе на русском языке. При этом в условиях слабого владения студентами русским языком, преподавателю, так или иначе, приходится обращаться как к русскому, так и к тувинскому языку. Но не только, ибо если говорить об изучении информатики, то нельзя не упомянуть также и о трудностях, которые связаны с необходимостью хорошего владения английским языком. Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка в значительной мере наталкивается на трудности, обусловленные необходимостью «погружения» учебного процесса в языковую обстановку, связанную с родным, русским и частично английским языком. При этом английский язык, в отличие от родного и русского, не является языком живого общения субъектов образовательного процесса, поэтому можно считать, что основные методические трудности обусловлены потребностью в параллельном использовании двух языков - родного и русского. Говоря иными словами, возникает потребность построения учебного процесса в условиях неизбежного двуязычия.

Термин двуязычие (билингвизм) имеет многочисленные определения с точки зрения лингвистики, психологии, социологии, педагогики и др. В нашей работе мы опираемся на определение двуязычия, предложенное У. Вайнрайхом: «Двуязычие - это умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом, или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения» [9].

Применительно к формированию образовательных пространств национальных регионов в последнее время достаточно активно исследовались вопросы, связанные с особенностями подготовки специалистов в условиях становления национальных систем профессионального образования: различные аспекты этнонациональных систем образования (Г.П. Андреев, В.В. Судаков, А.Н. Урумбаев, В.Т. Урусов, Р.Х. Ягафарова и др.); региональные проблемы подготовки педагогических кадров (Е.С. Никитина, Д.А. Данилов, О.Г. Ултургашева, С.К. Сат, А.С. Монгуш, М.К. Тюлюш), в том числе с учетом этнопедагогических и этнопсихологических особенностей и традиций народов в воспитании подрастающего поколения (В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, А.П. Оконешникова, И.С. Портнягин, Н.О. Товуу, А.С. Шаалы, К.Б. Салчак, Х.Д.-Н. Ооржак, С.Я. Ооржак и др.). К этому перечню можно добавить также исследования, связанные с особенностями подготовки специалистов в условиях двуязычия (К.З. Закирьянов, А.И. Петрова, Т.М. Кряклина, Н.К. Туктамышов, Е.Ы. Бидайбеков, К. Сабыр, С.С. Усенов и др.). Однако, несмотря на неоспоримую значимость выполненных исследований, проблема формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка затрагивалась пока недостаточно и в полной мере не решена. Таким образом, анализ научно-педагогических исследований и сложившейся ситуации в практике формирования ИКТ-компетентности будущих учителей родного (тувинского) языка позволяет констатировать ряд сохраняющихся противоречий:

- **на социально-педагогическом уровне:** между возросшими требованиями к уровню информационно-коммуникационной подготовки будущих учителей тувинского языка и недостаточной ориентацией системы подготовки педагогических кадров в Республике Тыва на их удовлетворение;

- **на научно-педагогическом уровне:** между необходимостью формирования ИКТ-компетентности учителей тувинского языка в процессе обучения в вузе и недостаточной разработанностью психолого-педагогических и теоретических основ, учитывающих этнопедагогические особенности учебного процесса;

- **на научно-методическом уровне:** между необходимостью формирования ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка в условиях двуязычия и отсутствием соответствующей методики и учебно-методического обеспечения.

Указанные выше противоречия свидетельствуют об актуальности исследования, направленного на разработку теоретических основ и методического обеспечения формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия.

Для определения конкретного содержания ИКТ-компетенций будущих учителей тувинского языка, обратимся к требованиям новых государственных стандартов высшего педагогического образования. В ныне действующей версии ФГОС третьего поколения бакалавр педагогического направления должен обладать компетенциями, представленными двумя основными группами: группой общекультурных компетенций (ОК), и группой профессиональных компетенций (ПК), включающих общепрофессиональные компетенции (ОПК), компетенции в области педагогической деятельности и компетенции в области культурно-просветительской деятельности) [10]. Ниже дана выборка тех из них, которые явно или хотя бы косвенно, с учетом отмеченных выше тенденций, связаны с процессом формирования ИКТ-компетентности педагога:

**а) Общекультурные компетенции (ОК):** владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); владеет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-10); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12).

**б) Профессиональные компетенции (ПК).**

**Общепрофессиональные компетенции (ОПК):** владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5).

**Компетенции в области педагогической деятельности:** готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

**Компетенции в области культурно-просветительской деятельности:** способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8); способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11).

По характеру и составу этих групп компетенций можно заметить, что общекультурные компетенции относятся к ключевым, а профессиональные компетенции - к базовым компетенциям (впрочем, можно сказать, что перечисленные в ФГОС бакалавров-педагогов общепрофессиональные компетенции во многом являются общезначимыми для любой профессии и могут быть причислены к ключевым).

Как показывает анализ состава компетенций, представленных в ФГОС, их явно недостаточно для обеспечения современных (и постоянно нарастающих) требований к ИКТ-компетентности педагога. А это значит, что ориентируясь только на них, вуз может получить образовательные программы, не обеспечивающие нужный объем требований к современной ИКТ-компетентности педагога. Однако здесь мы можем воспользоваться тем, что согласно официальным рекомендациям при разработке своей основной

образовательной программы вуз может вводить дополнительные требования к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям [11]. Ниже перечислены компетенции, взятые из требований ФГОС, а также рекомендуемые нами дополнительные компетенции (выделены курсивом), которые в своем единстве могут рассматриваться как требования к ИКТ-компетентности будущего бакалавра-педагога (нумерация дополнительных компетенций дана в продолжение нумерации компетенций из соответствующих групп - ОК, ОПК, ПК).

**Ключевые ИКТ-компетенции.** Из ФГОС: ОК-1, ОК-4, ОК-8, ОК-9, ОК-12. *Дополнительные:* понимает сущность и значение информационной культуры как составной части общей культуры современного человека (ОК-13); понимает роль и перспективы процессов информатизации в обществе и образовании (ОПК-7); понимает и способен оценивать значение ИКТ-компетентности для успешной профессиональной деятельности (ОПК-8).

**Базовые ИКТ-компетенции.** Из ФГОС: ПК-2, ПК-4, ПК-8, ПК-11. *Дополнительные:* умеет пользоваться профессионально-ориентированными программными средствами реализации технологий (ПК-12); умеет создавать автоматизированное рабочее место учителя, классного руководителя и других работников образования (ПК-13); умеет формировать систему средств обучения с включением в нее средств информатизации (ПК-14); умеет строить информационные модели педагогических объектов, явлений, систем (ПК-15); способен использовать современные информационные и коммуникационные технологии для разработки электронных образовательных ресурсов (ПК-16); способен проектировать информационную образовательную среду учебного заведения (ПК-17); владеет английским языком как средством компьютерных коммуникаций (ПК-18).

Формулируя базовые требования, ФГОС не предусматривает (и не может предусматривать) перечня **специальных компетенций**, поскольку в соответствии с официальными рекомендациями этот перечень разрабатывается вузом исключительно самостоятельного с учетом направленности (профиля) основной образовательной программы. Проектируя специальные компетенции (СК) будущего бакалавра профиля «Родной (тувинский) язык и литература», отметим сначала те, которые имеют выраженный *инвариантный* характер: *владеет методами применения ИТ в предметной (профильной) области своей деятельности (СК-1); способен разрабатывать авторские методические материалы по своему учебному предмету, апробировать и внедрять их в учебно-воспитательный процесс (СК-2); знает и умеет использовать технические средства и информационные технологии в методической системе обучения учащихся конкретному предмету (СК-3); умеет разрабатывать и применять электронные дидактические и педагогические программные средства в конкретной сфере своей деятельности (СК-4).*

Заметим, что перечисленные выше специальные компетенции, в силу инвариантного характера их формулировок вполне могут быть отнесены к списку базовых. Для их преобразования в конкретно-специальные компетенции применительно к профилю «Родной (тувинский) язык и литература» необходимо указание конкретных средств, инструментов и технологий, предназначенных для работы в области тувинского языка и филологии в условиях двуязычия. Например, обозначенную выше компетенцию СК-1 следует расписать с указанием вполне конкретных требований к знаниям и умениям будущего бакалавра-филолога тувинского языка по владению наряду с общепрофессиональными пакетами прикладных программ типа текстового редактора, электронных таблиц, СУБД также и специальными программами, используемыми для проверки диалектных особенностей обучаемых, фонетического отличия диалекта от нормированной фонетики тувинского литературного языка, программами, проверяющими интонацию и ритмомелодику учащихся и т.п.

На основе проведенного выше анализа в таблице 1 указан перечень учебных дисциплин, обеспечивающих формирование ИКТ-компетентности бакалавров педагогического направления, с сопоставлением для них всех указанных выше компетенций. Вводимые дополнительно вузом дисциплины обозначены штриховкой.

Таблица 1

Рекомендуемый перечень учебных дисциплин и практик по формированию ИКТ-компетентности будущих педагогов-бакалавров

Дисциплины	Формируемые компетенции
Информационные технологии	ОК-1, ОК-4, ОК-8, ОК-9, ОК-12, ОК-13, ОПК-7, ОПК-8
Методы математической обработки информации	ОК-4, ОК-8, ПК-12, ПК-15

Профильно-предметная учебная практика	ОК-1, ОК-4, ОК-8, ОПК-8, СК-1
ИКТ в образовании	ОК-8, ОК-9, ОПК-7, ОПК-8, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-8, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18
Английский язык в ИКТ	ОК-10, ПК-18
Методика обучения и воспитания	ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-16, ПК-18, СК-2, СК-3, СК-4
Технологическая учебная практика	ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18, СК-2, СК-3, СК-4
Педагогическая практика	ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18, СК-2, СК-3, СК-4

Расположение учебных дисциплин, призванных обеспечивать формирования ИКТ-компетентности будущих бакалавров образования направления «Родной (тувинский) язык и литература», по семестрам показано в таблице 2.

Таблица 2

Рекомендуемое распределение учебных дисциплин по семестрам

Дисциплины	Объем (в зач.ед.)	Семестры							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Спецкурс «Пользователь ЭВМ»	1								
Информационные технологии	2								
Методы математической обработки информации	2								
Профильно-предметная учебная практика	1								
ИКТ в образовании	4								
Английский язык в ИКТ	2								
Методика преподавания тувинского языка	12								
Технологическая учебная практика	1								
Педагогическая практика	24								

В перечень дисциплин, показанный в таблице 2, включен также буферный спецкурс «Пользователь ЭВМ», который предназначен для выравнивания компьютерной грамотности первокурсников, имеющих низкий уровень подготовки в области информатики.

Логика изучения приведенных в таблице 2 дисциплин указывает на преемственность и последовательность перехода от формирования необходимого уровня компьютерной грамотности, к ознакомлению с методами использования ИКТ в предметной области и учебном процессе и, на этой основе - к изучению курса методики преподавания тувинского языка и педагогической практике. Такое построение учебного процесса, по нашему мнению, позволит подготовить будущих учителей тувинского языка не только к работе с профессионально-ориентированными программными продуктами, но и сформировать у студентов целостное представление о современных информационных технологиях и возможностях их применения в профессиональной

педагогической деятельности, что особенно важно для преодоления трудностей, обусловленных необходимостью применения двуязычной терминологии.

#### Библиографический список

1. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. - Омск, 2007.
2. Лапчик М.П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования: монография. - Омск, 1999.
3. Оглоблин И.А. English for Computing. - Омск, 2004.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллект. монография / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. - СПб., 2004.
5. Эльмурзаева М.Э., Ахмедова З.А. Дисциплина по выбору «средства электронного обучения в подготовке бакалавров» в формировании научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров по профилю «прикладная математика и информатика» // Мир науки, культуры, образования. - 2015; № 2(51): 108-110.
6. Абдулаева Х.С., Везиров Т.Г. Роль мультимедиа технологий в формировании коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования (профиль «иностранный язык») // Мир науки, культуры, образования. - 2015; № 3(52): 5-6.
7. Кондрашова Н.В. Иноязычная коммуникативная компетенция как составляющая общей профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2015; № 4(53): 43-46.
8. Щебельская Э.Г., Циммерман Г.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза в рамках системно-деятельностных характеристик учебного сотрудничества // Мир науки, культуры, образования. - 2017; № 5(66): 44-48.
9. Вайнрайх У. Языковые контакты. - Киев, 1979.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Нормативный срок освоения 4 года / URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm788-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf)
11. От федеральных государственных образовательных стандартов к программам вузов / Высшее образование в России. - 2010. - № 8/9.

УДК 371.14

*Zelenina E.B., Candidate of Sciences (Pedagogy), head of the Department of pedagogy and psychology of the Primorsky regional Institute of education development. Vladivostok, E-mail: kaf.pips@mail.ru*

**LEVELS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHER COMPETENCE.** In this article, competence in resolving problems considered as a key competence of a teacher, which is a complex that contains the following set of components: a) a willingness to exercise competence (motivational aspect), where availability is considered as a mobilization of the subjective forces. possession of knowledge of the content of the competence (cognitive aspect); b) the experience of competence in a variety of standard and non-standard situations (operational-technological aspect); c) subject matter competence and the object of its application (value-semantic aspect, and as a motivational speaker); g) emotional-volitional regulation of process and result of competence.

**Key words:** competence, key competence, the motivational aspect, cognitive aspect, operational-technological aspect, value-semantic aspect, emotional-volitional regulation of process and outcome.

*Е.Б. Зеленина, кандидат пед. наук, зав. каф. педагогики и психологии Приморского краевого института развития образования. г. Владивосток, E-mail: kaf.pips@mail.ru*

#### УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В данной статье компетентность в разрешении проблем рассмотрена как ключевая компетентность педагога, являющаяся комплексом, содержащим следующую совокупность компонентов: а) готовность к

проявлению компетентности (мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил. владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); б) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (операционально-технологический аспект); в) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный); г) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

**Ключевые слова:** компетентность, ключевая компетентность, мотивационный аспект, когнитивный аспект, операционально-технологический аспект, ценностно-смысловой аспект, эмоционально-волевая регуляция процесса и результата.

Обращение к проблемам готовности педагога к инновационной деятельности по реализации ФГОС и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли и образовательной практики явилось результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в сфере образования.

Новый профессиональный стандарт педагога – сложный регулятор большого числа вопросов педагогической работы в условиях модернизации образования. Обновленные цели российского образования повышают традиционные и создают новые требования к уровню профессиональной компетентности педагогических работников и профессиональной деятельности в целом.

Профессиональная компетентность педагога в условиях реализации новых стандартов проявляется в субъективно новой деятельности, субъективно нестандартной ситуации. Индикаторами профессиональной компетентности педагога к деятельности в новых условиях становятся готовность к разрешению проблем, технологическая компетентность, коммуникативная компетентность, готовность к самообразованию, готовность к социальному взаимодействию.

Согласно определению В.А. Сластенина, «готовность» – первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности [5, с. 47]. Возникновение сознания готовности к деятельности начинается с постановки целей на основе потребностей и мотивов (или осознания педагогом стоящей перед ним проблемы). Затем идет выработка плана, установок, моделей, схем предстоящих действий. После чего педагог приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей целью, вносит коррективы, т.е. включается в инновационный образовательный процесс.

Под инновационным образовательным процессом мы понимаем деятельность педагога, направленную на постоянное решение бесчисленного множества профессиональных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в деятельности оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, нестандартизированные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия. Инновационная деятельность педагога «связана не только с умением решать задачи известного круга, но и с наличием мотивационной готовности к поиску и решению задач за пределами внешнего контроля» [4, с. 10].

Управление нестандартной ситуацией основывается на готовности идентифицировать проблему и разрешить ее. Разрешение проблемы ведет к уменьшению неопределенности в знаниях и деятельности человека, выбору наилучшего из возможных действий. Готовность педагога к разрешению проблем предполагает умение анализировать нестандартные ситуации профессиональной деятельности, ставить цели и соотносить их с устремлениями других участников образовательного процесса, планировать результат своей деятельности, принимать ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь.

Компетентность в разрешении проблем – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принимать эффективные решения в ситуации неопределенности и в создании новых моделей действительности.

Другими словами – это организация индивидуального опыта, обеспечивающего надежность принятия решений в любой области деятельности.

В современной образовательной практике выделяют следующие аспекты компетентности в разрешении проблем: идентификация проблем, целеполагание и планирование, использование технологий деятельности, оценка продукта и результата своей деятельности, оценка деятельности и достижений) [1]. В свою очередь каждый аспект компетентности разрешения проблем включает в себя определенный набор элементов.

В данной статье компетентность в разрешении проблем нами рассмотрена как ключевая компетентность педагога, являющаяся комплексом, содержащим ниже следующую совокупность компонентов:

а) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил. владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); б) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (операционально-технологический аспект); в) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный); г) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности. Компоненты в компетентности разрешении проблем не являются частями целого, однако предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных, что означает следующее: содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них.

Для выявления уровней сформированности компетентности [6-10] в разрешении проблем, исходя из особенностей данного результата образования, было выбрано два основания. Первый – уровень субъектности (от воспроизведения культурнопризнанной нормы, образца, до конструирования в ситуации неопределенности), второй – уровень интеграции (от отдельных законченных действий через сложносоставную деятельность к соорганизации ресурсов различных типов для успешной деятельности в конкретной ситуации, т.е. интеграции различных компетентностей на базе компетентности разрешения проблем) [3, с. 32]. Рассмотрены уровни формирования и развития компетентности: от «неудовлетворительного» до «конкурентоспособного». Соотношение уровней и требований к уровню деятельности позволяет задать систему критериев для оценки уровня сформированности компетентности в разрешении проблем.

### **Уровни формирования и развития компетентности в разрешении проблем**

**Уровень 1**- неудовлетворительный. Требования связаны с воспроизведением культурно признанной нормы в отдельных законченных действиях.

**Уровень 2** - недостаточный. Требования связаны с простой по составу деятельностью.

**Уровень 3** – базовый. Требования связаны с осуществлением сложносоставной деятельности с элементами самостоятельного конструирования собственной деятельности.

**Уровень 4**- сильный. Интеграция различных аспектов компетентности, самостоятельное конструирование собственной деятельности.

**Уровень 5**- лидерский. Интеграция компетентностей, самостоятельное конструирование собственной деятельности в ситуации с высокой степенью неопределенности.

**Уровень 6** – конкурентоспособный. Интеграция компетентностей, самостоятельное конструирование собственной деятельности в ситуации с высокой степенью неопределенности, конкурентоспособность в профессиональной деятельности.

При проектировании образовательного пространства дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогов, направленной на формирование компетентности к разрешению проблем, необходимо учитывать следующее: компетентность является интегрированным результатом образования; компетентность формируется и проявляется исключительно в деятельности; компетентность проявляется ситуативно, существует как потенциал, достраиваясь до конкретного содержания и проявления в конкретной ситуации.

Развивающий потенциал форм организации повышения квалификации педагогов, направленных на формирование компетентности к разрешению проблем, различен и определяется тем, в какой степени они приобщают педагога к знаниям на добровольной основе, быстро реагируют на пожелания и изменения потребностей, позволяют проявить свободу и самостоятельность. Источником формирования у педагога компетентности в разрешении проблем, помимо специально организованных занятий, является общение с коллегами, собственный опыт, экспериментирование в практике и самообразование. Каждый из источников помогает педагогу решить определенный круг личностно-профессиональных задач, поэтому для успешного формирования у педагога компетентности в разрешении проблем в программе повышения квалификации должен быть задействован ресурс всех четырех источников. В случае если эта компетентность сформирована недостаточно, возникает имитация профессионализма, внешняя демонстрация активности в области инновационных преобразований, использование «нового языка», а не действительное изменение их внутреннего

видения. По мнению М.В. Каминской, в итоге «педагог не реформирует, а деформирует современную школу» [2, с. 10].

Выявление и разрешение проблем, присущих инновационной деятельности в профессиональной сфере, становится движущей силой профессионального саморазвития педагога. Овладевая каким-либо способом инновационной деятельности в контексте разрешения проблем, педагог получает опыт присвоения деятельности, формирует персональный «ресурсный пакет», который влияет на успешность его профессиональной деятельности в целом.

Таким образом, компетентность в разрешении проблем может рассматриваться как индикатор готовности педагога к инновационной деятельности в условиях реализации профессионального стандарта.

#### Библиографический список

1. Белоцерковский, А.В. Образование как процесс развития личности: о перечне направлений ВПОРФ для ГОС третьего поколения // Аккредитация в образовании. – 2006. – № 8.
2. Каминская, М.В. Психология профессионализма учителя развивающего образования: учеб. пособ.: в 2 ч. – М., 2008. – Ч.1. Профессионализм учителя как реальность современного развивающего образования.
3. Компетентностный подход и проблемы модернизации системы высшего профессионального образования в России / авт.-сост. И.П. Черная. – Владивосток, 2006.
4. Сергеева, В.П. Инновации в образовательном процессе: учебно-методич. пособ. для студентов и аспирантов высш. учеб. заведений / В.П. Сергеева, Л.С. Подымова. – М., 2012.
5. Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.
6. Шабалина Е.П., Довыдова М.В. Проектирование фонда оценочных средств уровней сформированности компетенций прикладного бакалавриата // Мир науки, культуры, образования. - 2015; № 1(50): 134-137.
7. Коноплянский Д.А. Современный теоретический контент «конкурентоспособный выпускник вуза» // Мир науки, культуры, образования. - 2015; № 5(54): 66-69.
8. Алькова Л.А. Критерии сформированности икт-компетентности личности посредством t-технологии // Мир науки, культуры, образования. - 2017; № 1(62): 105-107.
9. Соколов Д.А. Концептуальные аспекты методики определения уровня сформированности компетенций // Мир науки, культуры, образования. - 2011; № 1(62): 206-208.
10. Горбачёв А.В. Формирование профессиональных компетенций как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. - 2017; № 2(63): 85-86.

УДК 37.02;371

*Karnaikh I.E., Candidate of Sciences, senior lecturer, Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), Gorno-Altai, E-mail: mnko@mail.ru*

**THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN SOLVING THE PROBLEM OF THE REORIENTATION OF MODERN EDUCATION FROM "KNOWLEDGE" TO THE COMPETENCE.** The paper argues that in terms of developing training and competence podhoda interdisciplinary connections can be provided. This is the principle as soon as it is characterized by universality, it is compulsory for any stage for any training situation, whereas other normative categories (conditions, rules, tips, recommendations, requirements) are less binding. Furthermore, interdisciplinary connections as a principle gives the possibility to really solve the problem of the reorientation of modern education from "knowledge" competence through deliberate and systematic output of a learning beyond subject teaching, when the subject knowledge, skills and methods of obtaining of new knowledge with the need to become relevant competencies that define in the end the level of competence of graduates.

**Key words:** didactic condition, didactic principle, developmental education, competency-based approach, the principle of intersubject connections, the reorientation of modern education from "knowledge" competence.

*И.Е. Карнаух, кандидат пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

## РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СО «ЗНАНИЕВОГО» НА КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ

В работе обосновывается, что в условиях развивающего обучения и компетентностного подхода межпредметные связи не могут выступать условием. Это принцип, так как только он характеризуется всеобщностью, он обязателен для любого этапа для любой учебной ситуации, тогда как другие нормативные категории (условия, правила, советы, рекомендации, требования) не носят столь обязательного характера. Более того, межпредметные связи как принцип дает возможность реально решать проблему переориентации современного образования со «знаниевого» на компетентностный за счет целенаправленного и систематического выхода обучающегося за пределы предметного обучения, когда предметные знания, умения и способы получения новых знаний с необходимостью превращаются в соответствующие компетенции, определяющие в конце концов уровень компетентности выпускников вуза.

**Ключевые слова:** дидактическое условие, дидактический принцип, развивающее обучение, компетентностный подход, принцип межпредметных связей, переориентация современного образования со «знаниевого» на компетентностный.

В настоящее время стало уже общепризнанным, что аналогом межнаучных связей в образовании являются межпредметные связи (МПС), которые в широком смысле слова представляют собой в учебных дисциплинах те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

Как считает Ю.К. Бабанский, межпредметные связи «устанавливаются при изучении основ наук и являются дидактическим эквивалентом межнаучного взаимодействия» [1, с. 112]. И так же как межнаучные связи они способствуют синтезу научных знаний в учебном познании и, соответственно, интеграции учебных дисциплин.

Введение МПС в образование снимает дидактическую ограниченность предметного обучения, которое страдает тем, что каждый предмет рассматривает факты и явления реальной действительности односторонне, со своих позиций. Такое аналитическое рассмотрение действительности не в состоянии сформировать концептуальный стиль мышления учащихся. Оно может быть сформировано только на основе аналитического и синтетического рассмотрения реальной действительности [2].

Очевидно, что, как и в случае межнаучных связей, следует рассматривать различные уровни связи между учебными дисциплинами:

- 1) связи согласования;
- 2) комплексные связи согласования;
- 3) методологические комплексные связи согласования;
- 4) интегративные связи.

При этом богатство интегративных связей приводит к различной степени интеграции, которая находится в соответствии с рассматриваемой интеграцией в науке, а также приводит к различным формам интеграции: интегрированные уроки; интегрированный учебный предмет; интегрированный учебный курс; интегрированная учебная и практическая деятельность и пр.

Аналогично межнаучным связям МПС являются источником интеграции, а не наоборот. В этом смысле, в смысле сближения учебных дисциплин, межпредметные связи оказываются значительно богаче, чем интеграция, являющаяся частным случаем МПС. Однако этот частный случай чрезвычайно важен, так как он ведет к образованию нового интегративного качества, отличающегося целостностью и системностью учебных знаний. Именно в этом смысле можно говорить (как это делает В.Н. Максимова) о том, что МПС – это интегративный фактор формирования содержания и структуры учебного предмета.

Таким образом, учитывая специфику интеграции в учебном процессе, можно дать ей следующее определение:

Интеграция содержания образования – это процесс и результат построения целостных учебных дисциплин, созданных путем синтеза научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей развития науки и обусловленная дидактическим отображением природных связей и отношений, то есть межпредметными связями.

Результат представленного анализа позволил нам сформулировать следующее определение современного научного мышления. Под теоретическим интегративным, синтетическим мышлением мы понимаем такой

процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях, когда познавательный процесс, опираясь на идею единства материального мира и метод восхождения от абстрактного к конкретному, восстанавливает те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки и когда анализ становится подчиненным моментом синтеза и проявляется как механизм интеграции знаний.

Такое представление о современном научном мышлении позволяет осознать роль межпредметных связей в образовании. Они становятся главным механизмом, определяющим качественный уровень интеграции учебных знаний. При этом необходимо выполнять условие, чтобы обучение строилось на основе теоретических межпредметных обобщений.

Именно такое представление о МПС позволяет на практике решать проблему целостности образования, когда отдельные учебные предметы рассматриваются учащимися не изолированными, а связанными между собой и позволяющими формировать единство мира и диалектическое мышление.

Предметное обучение, существующее в настоящее время, как известно, страдает дидактической ограниченностью, суть которой состоит в том, что каждый предмет рассматривает факты и явления реальной действительности односторонне, со своих позиций. Такое одностороннее аналитическое рассмотрение действительности вырабатывает «привычку рассматривать вещи и процессы природы в их обособленности, вне их великой общей связи, и в силу этого не в движении, а в неподвижном состоянии, не как существенно изменчивые, а как вечно неизменные, не живыми, а мертвыми» [3, с. 20-21]. В результате у студентов педагогического вуза в процессе обучения возникают серьезные трудности при формировании основополагающих понятий о природе, об обществе и мышлении. Очевидно, что такие понятия и представления о картине реального мира могут быть сформированы только на основе единства аналитического и синтетического рассмотрения действительности. Прежде всего, это должно обеспечиваться системным построением программ и учебников и установлением межпредметных и внутрипредметных связей.

Однако современное состояние образования связано в основном с формированием у студентов педагогических вузов, а, следовательно, и у учителей, внутридисциплинарного мышления. Об этом говорят психологические и педагогические исследования, направленные на выработку концепции развития теоретического мышления в рамках отдельных курсов (работы В.В. Рубцова, В.В. Мултановского, В.Г. Разумовского по курсу физики и Н.Е. Кузнецовой по курсу химии). При опоре на указанные исследования возможно формирование физического, химического, биологического мышления как теоретического. Отмеченный способ развития естественнонаучного мышления состоит в том, что оно формируется в основном как дифференциально-синтетическое на основе определенных внутрипредметных обобщений.

В то же время тенденция развития родового естественнонаучного мышления показывает (Г.А. Берулава, А.И. Гурьев, Л.С. Выготский, Б.М. Кедров, А.В. Петров, А.В. Усова и др.), что это должно быть мышление теоретическое, интегративное, синтетическое, поскольку оно удовлетворяет современному этапу научно-технического прогресса, характеризующегося тем, что большинство научных и научно-теоретических проблем возникает и решается на стыке наук и связано с соответствующим уровнем теоретического синтеза.

В связи с этим, для формирования интегративного мышления обучение естественнонаучным предметам должно строиться на базе теоретических межпредметных обобщений. Однако в практике современной системы образования этого пока еще не происходит. Анализ литературы по проблеме межпредметных связей (МПС) свидетельствует о том, что их установление осуществляется преимущественно на ассоциативной основе, и они выступают лишь в качестве иллюстраций.

Все это говорит о том, что появилась необходимость исследовать причину малой эффективности МПС в традиционном обучении и выявить их специфику в инновационных системах обучения.

Теоретические основы межпредметных связей были заложены в исследованиях таких видных ученых-педагогов, как Ян Амос Коменский, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская и др. М.А. Данилов, Б.П. Есипов и Э.И. Монозон наряду с теоретическими обоснованиями дали конкретные практические рекомендации по углублению и расширению взаимосвязи учебных предметов в школе и специальных дисциплин в вузе. К зарубежным классикам, активно работавшим в этой области, следует отнести, прежде всего, Джона Локка, И. Гербарта, А. Дистервега, Дж. Дьюи.

В настоящее время идеи МПС получили свое дальнейшее развитие в работах М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, Н.Ф. Борисенко, А.А. Боброва, Г.Г. Гранатова, Н.В. Груздевой, А.И. Гурьева, Д.И. Зверева, В. Р. Ильченко,

Ц.Б. Кац, В.Н. Максимовой, А.В. Петрова, С.А. Старченко, Н.Н. Тулькибаевой, А.В. Усовой, В.Н. Федоровой, О.А. Яворука, В.Н. Янцена и других.

Проведенный нами анализ педагогической литературы по проблеме межпредметных связей, к сожалению, показал, что общая дидактика до сих пор не определила статус МПС в теории обучения, не выделила их дидактические функции и, таким образом, не предоставила преподавателям и учителям соответствующий инструментарий для их реализации в учебном процессе. В этом направлении более значительно продвинулась частная дидактика (особенно методика физики и методика химии).

Последнее объясняется тем, что практика обучения привела к необходимости методистам самим решать дидактические проблемы. В результате дидактика обрела достаточно обширный материал для теоретического осмысления рассматриваемой нами проблемы, которую мы намерены исследовать с опорой на естественные дисциплины.

Все это в целом и определяет комплексную проблему межпредметных связей и актуальность нашего исследования, которая связана с требованиями повышения мировоззренческой, профессиональной подготовки студентов и развития у них современного интегративного мышления на основе реализации дидактического принципа межпредметных связей. Необходим методологический подход к пониманию роли принципа межпредметных связей в образовании.

Современный этап научно-технического прогресса требует от образовательной системы формирования нового естественнонаучного мышления – теоретического, интегративного, синтетического мышления. При таком обучении главную роль начинают играть не знания, а способы их получения, а, следовательно, традиционная система образования должна уступить место системе развивающего образования. Последняя, как раз и ставит задачу развития мышления учащихся посредством формирования приемов, методов и способов получения новых знаний.

Анализ дидактических возможностей для формирования интегративного мышления показывает, что в арсенале современной дидактики для этих целей могут выступать только МПС, которые в рамках традиционного обучения выступали в роли дидактического условия и в основном носили иллюстративный, декларативный характер и опирались на ассоциативную психологию, которая игнорирует тот факт, что мышление по своей сути является обобщением. Поэтому такая психологическая ориентация приводила к ограниченной трактовке целей, задач и функций МПС и, как следствие, к недооценке их роли в формировании теоретического мышления и, в частности, такой его стадии, как интегративное, синтетическое мышление. Когда же появилась альтернативная традиционному система образования (развивающее обучение), положившая в основание теоретическое мышление, то, естественно, появилась необходимость пересмотреть статус МПС в этой системе. В своих работах мы отстаиваем позицию, что в системе развивающего обучения основную роль в развитии современного естественнонаучного мышления должны играть МПС. Однако для этого их статус должен повыситься до такого уровня, когда они начинают обладать всеобщностью воздействия на педагогический процесс и приобретают роль основополагающего дидактического принципа, позволяющего через свои сущностные, нормативные и процессуальные функции решать указанную проблему образования. В связи с этим проблема роли МПС в системе развивающего обучения приобретает особую теоретическую и практическую ценность. И чтобы массовая школа могла использовать положительные результаты такой концепции межпредметного образования, необходимы исследования этой проблемы на уровне высшей школы, разработка методики реализации МПС в новых условиях и подготовка специалистов, способных и готовых внедрять ее в практику школьного обучения.

Таким образом, с нашей точки зрения, уровень межпредметных связей является базовым для осуществления интеграции содержания образования в образовательном пространстве. На нем базируются уровни дидактического синтеза и целостности, позволяющие осуществлять интеграцию содержания образования на общенаучном и общеметодологическом уровнях. Рассматривая уровни и аспекты межпредметных связей, мы должны исходить из той задачи, которая решается на данной ступени обучения. В условиях развивающего обучения и компетентностного подхода [4-14] межпредметные связи не могут выступать условием. Это принцип, так как только он характеризуется всеобщностью, он обязателен для любого этапа для любой учебной ситуации, тогда как другие нормативные категории (условия, правила, советы, рекомендации, требования) не носят столь обязательного характера. Более того, межпредметные связи как принцип дает возможность реально решать проблему переориентации современного образования со «знаниевого» на компетентностный за счет целенаправленного и систематического выхода обучающегося за

пределы предметного обучения, когда предметные знания, умения и способы получения новых знаний с необходимостью превращаются в соответствующие компетенции, определяющие, в конце концов, уровень компетентности выпускников вуза.

#### Библиографический список

1. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.
2. Борулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков. – Бийск, 1993.
3. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг // К. Маркс, Ф. Энгельс: соч. – Т. 20.
4. Алькова, Л.А. Методологические подходы к исследованию процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2(33).
5. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
6. Гамзаева М.В., Магомедова З.З. Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
7. Гусейнов М.Д. Интегративная основа технологического образования // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
8. Шпехт М.В. Пути формирования коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
9. Абдуллина Л.Б., Фатыхова А.Л. О педагогических условиях развития познавательных умений студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3(52): 9-12.
10. Горюва В.И., Петрова Н.Ф. Проблема развивающего обучения и готовности современного педагога к его осуществлению // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3(52): 131-133.
11. Часовских Н.С. Возрастание роли самостоятельности в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2(63): 236-239.
12. Додонова Л.П., Додонов А.П. Интенсивный путь, принципы, факторы и внутренние условия развития человека // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4(65): 40-46.
13. Абрамов С.М., Пронина И.И., Ткачева И.А. Подготовка учителя физики к организации проектно-исследовательской деятельности учащихся // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5(66): 114-118.
14. Езов В.С., Матвеева Е.Ю. Образовательный процесс как творчество // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5(66): 142-145.

УДК 378.02:372.8

*Petrov A.A., Director of the editorial Board of international scientific magazine "World of science, culture, education", Gorno-Altaysk, E-mail: @mail.ru*

**PROPAEDEUTIC EDUCATION IN TERMS OF DEVELOPING LEARNING AND COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH.** The work provides a scientific rationale for the organization of the continuing education must be appropriate didactic support. This role can perform the principle of propaedeutics. However, he needs to play the role of conceptual teaching principle, to have a universal impact on the entire education system, on the whole pedagogical process and to define the essence of the whole educational system in General, which should be the propaedeutic.

**Key words:** propaedeutics, faculty of education, developmental education, competency-based approach, the principle of propaedeutics.

*А.А. Петров, директор редакции международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

**ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

В работе дается научное обоснование, что для организации современного непрерывного образования должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Такую роль может выполнять принцип пропедевтики. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс и определять сущность всей системы образования в целом, которое должно стать пропедевтическим.

**Ключевые слова:** пропедевтика, пропедевтическое образование, развивающее обучение, компетентностный подход, принцип пропедевтики.

Рассматривая проблему пропедевтики в педагогической системе развивающего обучения, используемого в условиях компетентностно-деятельностного подхода, мы начинаем анализ с философских позиций и выделяем следующие пять, на наш взгляд, основных диалектически связанных аспектов:

- пропедевтическое образование как принцип (принципы обучения являются мостом, соединяющим теоретические представления с практикой [1, с. 35]. Как нормативная для практики категория «принцип характеризуется всеобщностью, он обязателен для любого этапа, для любой учебной ситуации» [1, с. 35], тогда как другие нормативные категории: правила, условия, советы, рекомендации, требования не носят столь обязательного характера. Целостный подход к принципам обучения имеет большое значение для описания системы мер по решению любой дидактической задачи. «Если исследователь учтет при разработке экспериментальной системы мер всю совокупность описанных принципов и даст их в определенной логической последовательности, то он обеспечит относительную целостность предлагаемой системы мер» [2, с. 45]. При этом необходимо учитывать доминирующую роль того или иного принципа в соответствующем звене учебного процесса, что позволяет «видеть» в целом весь организуемый процесс обучения как определенную систему). В настоящее время мы выделяем два концептуальных принципа, которые в полной мере определяют современную образовательную систему: принцип развивающего обучения и принцип компетентностного подхода;

- пропедевтическое образование как ценность общественная, государственная и личностная (проявляется как пропедевтический подход в системе образования, которая имеет приоритет по отношению к однолинейной схеме образования);

- пропедевтическое образование как система (системные свойства придает наличие общих, инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие ее компоненты: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, непрерывность, преемственность, целостность; кроме того, смысл, вкладываемый в понятие «пропедевтическая система образования», вполне удовлетворяет требованиям, предъявляемым к любой сложной системе, поскольку она фактически представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся, характеризующих в наиболее общем, инвариантном виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях и опирается на концептуальные принципы, принятые в современной педагогической системе образования);

- пропедевтическое образование как процесс (образование по самой своей сущности является процессом, который специфичен своей целенаправленностью. В своем содержательном и в организационном аспекте он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности и обоснованным выбором педагогической системы, базирующейся на компетентностно-деятельностном подходе [3-10]. В этом смысле можно говорить о достаточно жесткой технологизации данного процесса);

- пропедевтическое образование как результат (образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс. Это – по своему своему смыслу еще и результат, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности (необходимые компетенции), которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния участников образовательной сферы. Педагогический процесс в решающей мере определяет результат образования, т.е. компетентность выпускника вуза).

Конечно, такое аспектное разделение понятия «педагогическое образование» не означает нарушения его целостности. Все указанные аспекты отражают лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных сторонах функционирования пропедевтического образования по мере исследования его сущностных характеристик и их реализации в образовательной практике. Понять и оценить истинную сущность

пропедевтического образования как сложного, многопланового явления можно лишь в единстве и взаимодополнении этих аспектных характеристик. Иными словами, с позиции диалектики аналитическое «разложение» целостного объекта, каким является «пропедевтическое образование», предпринимаемое для выявления особенностей того или иного аспектного проявления его сущностных качеств, предполагает и параллельно идущий процесс синтеза, интеграции этих качеств, предопределяющих статус пропедевтического образования как макросистемы со всеми свойственными таким системам признаками и особенностями. Разумеется, при этом не следует смешивать макросистемную характеристику образования как целостного социального явления и его системную же характеристику как совокупности взаимосвязанных подсистем различных звеньев общего и профессионального образования — дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего, последиplomного и т.д.

Предваряя аспектный философский анализ сущностных, содержательных особенностей пропедевтического образования и стремясь к понятийно-терминологической его определенности, мы, естественно, не претендуем на завершенность и окончательность используемых представлений. Рассматриваемые философско-образовательные проблемы настолько сложны, а существующие трактовки, казалось бы, уже достаточно изученных образовательных явлений и процессов настолько вариативны, что претендовать на истину в последней инстанции пока не может никто. С учетом всего сказанного приступим к рассмотрению теоретико-методологического обоснования необходимости введения в дидактику принципа пропедевтики образования.

Проведенный аспектный анализ сущности понятия «пропедевтическое образование» дает основание утверждать: стратегия развития образования на длительную перспективу может быть разработана только на системной основе с осмыслением на философском уровне, который позволяет, синтезируя все знания об образовании, выходить на концептуальные представления о ценностных, системных, процессуальных и результативных аспектах образования. В свою очередь такой подход позволяет научно обоснованно технологизировать философско-образовательное знание и придать ему нормативный и процессуальный характер.

Столь важные, прежде всего, для практики нормативные и процессуальные аспекты перехода от сущего (теория) к должному (практика) являются прерогативой именно методологических знаний, которые носят инструментальный характер. Недаром в зарубежной педагогике «методологические знания фактически отождествляются со знаниями методическими, инструментальность и практическая ориентация которых вполне очевидны» [11, с.80]. Таким образом, методологическое знание как учение о способах деятельности в теории и на практике позволяет осуществлять переход от философских знаний к сфере востребованности их, например, в образовании.

Покажем, что пропедевтическое образование как принцип действительно может стать своеобразным мостом, соединяющим теоретические представления с практикой.

Изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения ведут к изменению и принципов обучения. Дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию подрастающего поколения; своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели. Мы считаем, что для организации современного непрерывного образования должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Такую роль может выполнять принцип пропедевтики. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс и определять сущность всей системы образования в целом, которое должно стать пропедевтическим.

Каковы же реальные основания считать пропедевтическое образование принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения».

1. Сложность процедуры этого перехода по В.В. Краевскому объясняется тремя моментами [12]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом — они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри нее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

2. Как известно, перечень принципов достаточно много. Но каждый новый автор недоволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [13, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию (в нашем случае компетентностно-деятельностный подход) и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции в конкретной педагогической системе (в нашем случае лично ориентированное развивающее обучение).

По каким же критериям то или иное положение можно отнести к дидактическим принципам? И.Я. Лернер выделяет пять критериев «отнесения того или иного положения к принципам обучения:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.
2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.
3. Необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение.
4. Независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.
5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения» [14, с. 37].

В.И. Загвязинский выделяет «...следующие критерии:

1. Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий.
2. Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе.
3. Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.
4. В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения» [15, с. 24; 16, с. 67].

Какими критериями следует руководствоваться, чтобы отнести то или иное положение дидактики к принципам обучения, рассматривал и М.Н. Скаткин. Он считал, что такое положение «должно охватывать своим направляющим, регулирующим влиянием важнейшие элементы обучения – его содержание, методы, организационные формы – и не сводиться ни к каким другим положениям, не заменяться ими» [17, с. 51].

Поскольку речь идет о принципах обучения, а обучение протекает во взаимодействии преподавания и учения, принципы должны указывать общее направление этого взаимодействия. Для «определения принципов обучения важны: 1) цели обучения, обусловленные потребностями общественного развития; 2) объективные закономерности обучения как взаимосвязанной деятельности преподавания и учения; 3) способы использования этих объективных закономерностей для осуществления целей обучения, 4) конкретные условия, в которых осуществляется обучение» [17, с. 51]. К этому, на наш взгляд, необходимо добавить: конкретная педагогическая система и дидактическая концепция, потому что дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте целостной педагогической концепции, суть которой и определяет содержание нормативных и процессуальных дидактических функций конкретного принципа и, тем самым, определяет необходимый комплекс компетенций, которые составляют конечный продукт педагогической системы образования.

Изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения ведут к изменению принципов, а это говорит о том, что принципы обучения — категория историческая. Поэтому, как подчеркивает М.Н. Скаткин, «дидактика должна в связи с этим чутко улавливать изменения требований общества к образованию

подрастающего поколения и своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели. При этом необходимо бережно сохранять и усовершенствовать оправдавшие себя ранее выработанные принципы, которые не устарели, не утратили своего значения в новых условиях работы школы» [17, с. 52].

Таким образом, принципы обучения рассматриваются в современной дидактике как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса. Само по себе это положение не вызывает возражений, однако оно мало раскрывает суть принципа как дидактической категории. Нам представляется, что суть любого принципа в том, что он «разрешает определенные противоречия в существующей системе образования», поэтому мы в полной мере солидарны с В.И. Загвязинским, когда он говорит, что «суть любого принципа в том, что это рекомендация, ориентир в способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса (Выделено нами, А. Петров). Противоположные тенденции обучения либо отражены в существе самого принципа, либо обнаруживаются при его взаимодействии с другими принципами. Каждый принцип (или их пара), таким образом, регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий (выделено нами, А. Петров), способствует общей гармонии, согласованности, взаимодействию» [1, с. 37].

Мы полагаем, что если рассматривать обучение как целенаправленную деятельность на развитие личности, то концептуальным принципом в такой педагогической системе должен выступать принцип развивающего и воспитывающего обучения, что полностью согласуется со взглядами В.И. Загвязинского и со структурно-логической схемой теории развивающего обучения научной школы А.В. Петрова [18, с.50-153]. Именно указанный принцип, лежащий в основании теории развивающего образования, выражает ведущую цель функционирования педагогической системы, он связывает воедино основные педагогические категории (воспитание, обучение, образование), определяя их соподчиненность, а основополагающие принципы, лежащие в ядре теории выступают по отношению к указанному как регулятивы - рекомендации о средствах и условиях достижения главной цели.

Если на первых этапах своего развития дидактика ограничивалась обобщением опыта обучения и принципы выводились непосредственно из опыта работы учителя, то совсем другая обстановка в дидактике складывается в настоящее время. Характер деятельности учащихся в процессе учебной подготовки настолько усложнился, что дальнейшее совершенствование школьной и вузовской практики потребовало научного обоснования принципов обучения, являющихся основополагающими положениями, определяющими цели, задачи, содержание, методы и организацию обучения и вытекающими из закономерностей процесса обучения, являющихся исходными основаниями всех принципов.

Исходя из всего вышеизложенного и нашего определения основных принципов теории обучения, мы считаем, что пропедевтику можно отнести к принципам обучения, т.е. признать, что она представляет собой одно из таких главных руководящих положений педагогической теории, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяются на все учебные предметы, без них невозможно организовать полноценное обучение, они не перекрещиваются, не подчиняются и не поглощаются другими принципами. Это, естественно, должен быть дидактический принцип, определяющий развитие личности студентов, позволяющий разрешать противоречие между отдельными ступенями в учебно-познавательной деятельности, а также обладать инструментальностью, т.е. известностью способов его применения в учебном процессе.

Однако дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте целостной педагогической концепции. Поэтому представляет интерес определить сущностные и нормативные функции этого принципа в конкретной педагогической системе личностно ориентированного развивающего обучения.

В настоящее время, когда построен фундамент теории развивающего обучения, разработана теоретическая модель интегральной личностно-ориентированной педагогической системы, в основании которой положен принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями [18], появилась реальная возможность раскрыть теоретическую (сущностную) роль пропедевтики в дидактике, в конкретной педагогической системе. Отталкиваясь непосредственно от указанной теоретической модели, можно увидеть действительное назначение пропедевтики в рамках методики и технологии реализации пропедевтического обучения студентов общей физике и использовать многогранные аспекты проявления пропедевтики. В зависимости от содержания обучения, формы организации обучения, методов обучения, средств обучения, типа

учебной активности, типа мышления, типа сознания пропедевтика может выступать соответственно как: необходимая связь между последовательными образовательными этапами; дидактический принцип, управляющий организацией пропедевтического обучения через использование нормативных и процессуальных дидактических функций; один из методов обучения (в том числе и основам физики) в вузе; условие успешности обучения студентов в вузе; форма мышления, связанная с формированием системы взглядов, методов, доказательств, характеризующих переход от эмпирических к теоретическим обобщениям; условие рефлексивности предметной, методологической и профессиональной.

Появление в дидактике принципа пропедевтики должно привести к организованному, целевому совершенствованию методики предметной, методологической и профессиональной подготовки учителей физики в вузе.

Можно выделить несколько направлений влияния принципа пропедевтики на педагогический процесс: увеличение информационной емкости формируемых понятий; углубление сущностной стороны формируемых понятий; совершенствование последовательности развития понятий; совершенствование методики развития понятий; формирование современного естественнонаучного мышления; осознание базового профильного учебного предмета в общей системе других наук; осознание системности знаний; раскрытие связей между различными этапами познавательной деятельности в целостной системе непрерывного образования; развитие познавательной деятельности учащихся и углубление осознанности формируемого понятия; повышение уровня предметной, методологической и профессиональной компетентности.

При этом все более обнаруживается, что традиционное понимание пропедевтики явно исчерпало свои гносеологические, методологические и дидактические возможности и не может уже в современной системе высшего образования обеспечить эффективное обучение в вузе.

Пропедевтический подход может рассматриваться как один из способов организации учебно-познавательной деятельности студентов в системе лично-ориентированного развивающего обучения. Отсюда легко видеть различие между пропедевтикой в традиционном обучении, где управление осуществляется в основном внешней деятельностью учащихся и в условиях развивающего обучения, где появляется возможность управления мыслительными процессами, целенаправленным формированием современного естественнонаучного мышления.

Исходя из анализа различных подходов к определению статуса пропедевтики в системе образования, которые по нашему мнению, не определяют полностью сущность пропедевтики, а лишь отражают часть данной проблемы, мы рассматриваем уровневый подход к определению данного феномена, считая, что пропедевтика является:

- отражением преемственных связей в структуре, содержании и методах учебно-познавательной деятельности;
- средством, обеспечивающим взаимную согласованность учебных программ и учебников школ различного уровня (от общеобразовательной школы до высшей профессиональной школы);
- интегрирующим звеном в системе дидактических принципов: научности, систематичности, целостности, непрерывности, преемственности и т.д., так как определяет целевую направленность всех выше перечисленных принципов на непрерывность и целостность всей образовательной системы в обществе;
- средством, позволяющим ликвидировать замкнутый круг «негативной» преемственности: плохой выпускник школы – плохой студент педагогического вуза – плохой учитель – плохой выпускник школы;
- средством, обеспечивающим формирование у будущего учителя системного видения педагогической действительности за счет использования системно-целостного подхода, системообразующим фактором которого является принцип пропедевтики с его дидактическим инструментарием, позволяющим системный образовательный объект превратить в самоорганизующуюся систему с методически целесообразным характером поведения. Тем самым принцип пропедевтики выполняет функцию источника образования системообразующих связей и управления в общей системе целостного, непрерывного образования;
- феноменом, использующим полноценно фундаментальный закон Л.С. Выготского о развитии высших психических функций обучающегося, что позволяет рационально применять систему развивающего обучения в профессиональной подготовке учителей в вузе.

Мы считаем, что идея пропедевтического образования может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяются на все учебные предметы, без них

невозможно осуществлять качественно непрерывный процесс обучения и она не может быть заменена никакими другими принципами.

Принцип пропедевтического образования снимает главное противоречие между этапным обучением и необходимостью подготовки специалистов нового поколения, способных к непрерывному образованию и самообразованию в течение всей жизни, что является в настоящее время концептуальным требованием всего цивилизованного человечества. Это приводит к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современное образование должно опираться не на однолинейную схему, а на пропедевтический поход. Непрерывное образование с этих позиций является единой развивающейся системой, структура которой представляет собой последовательно связанные этапы, из которых каждый из предыдущих является пропедевтикой последующего.

Однако, чтобы данный принцип обладал и инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы (в нашем случае в системе развивающего обучения [19-20]). В своей работе мы определяем эти функции для личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения.

Появление в дидактике принципа пропедевтического образования должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии реализации пропедевтического подхода в системе образования, а это, в свою очередь, приведет к формированию профессионально значимых качеств личности, адекватных современным требованиям подготовки специалистов нового поколения. В связи с этим, принцип пропедевтического образования должен определять содержание методики и технологии личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения. Таким образом, пропедевтическое образование в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов в школах различного уровня, усиливая системность знаний школьников и студентов, активизирует методы обучения, ориентирует преподавателя и учителя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая целенаправленно непрерывное образование, связывая рядом расположенные концентры и учитывая особенности переходных этапов в непрерывном образовании. Принцип пропедевтического образования должен определять основные направления в деятельности преподавателя и учителя, а также и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации такого образования в школе и вузе педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа пропедевтического образования в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Пропедевтику следует рассматривать как многоаспектное понятие: в рамках теории личностно ориентированного развивающего обучения она представляет собой основополагающий принцип с его дидактическим инструментарием; в методике пропедевтического обучения в зависимости от содержания обучения, формы организации обучения, методов обучения, средств обучения, типа учебной активности, типа мышления, типа сознания пропедевтика может выступать соответственно как: необходимая связь между последовательными образовательными этапами; дидактический принцип, управляющий организацией пропедевтического обучения через использование нормативных и процессуальных дидактических функций; один из методов обучения основам физики в вузе; условие успешности обучения студентов в вузе; форма мышления, связанная с формированием системы взглядов, методов, доказательств, характеризующих переход от эмпирических к теоретическим обобщениям; условие рефлексивности предметной, методологической и профессиональной. Кроме того, пропедевтика может рассматриваться как: специфический педагогический подход в обучении, который опирается на компетентностно-деятельный подход в современной системе образования; форма проявления преемственности; предваряющий курс; подготовительные занятия; предваряющие этапы в системе развития личности (от зоны ближайшего развития – к зоне актуального развития; от репродуктивной самостоятельности – к продуктивной и от нее – к исследовательской самостоятельности; от типологии преемственности – к ее реализации через пропедевтический метод обучения). Все эти проявления пропедевтики направлены на формирование профессионально значимых качеств будущего выпускника.

Пропедевтический курс в настоящее время рассматривается как средство реализации пропедевтики и важное педагогическое условие развития профессиональной компетентности студентов. Основными его функциями являются: систематизация, фасилитация, мотивация.

Потенциал пропедевтики в образовании может быть реализован более полно только в том случае, если будет раскрыта основательно пропедевтика как форма преемственности и её статус будет поднят с дидактического условия до основополагающего принципа с его конкретным инструментарием, в качестве которого могут выступать соответствующие сущностные, нормативные и процессуальные функции, позволяющие технологизировать пропедевтический подход в обучении. Это и составляет главную задачу настоящего диссертационного исследования.

2. Исходя из анализа различных подходов к определению статуса пропедевтики в системе образования, следует использовать уровневый подход к определению данного феномена и обосновывается, что пропедевтика является:

- отражением преемственных связей в структуре, содержании и методах учебно-познавательной деятельности;
- средством, обеспечивающим взаимную согласованность учебных программ и учебников школ различного уровня (от общеобразовательной школы до высшей профессиональной школы);
- интегрирующим звеном в системе дидактических принципов: системности, целостности, непрерывности, преемственности и т. д., так как определяет целевую направленность всех вышеперечисленных принципов на непрерывность и целостность всей образовательной системы в обществе;
- средством, позволяющим ликвидировать замкнутый круг «негативной» преемственности: плохой выпускник школы – плохой студент педагогического вуза – плохой учитель – плохой выпускник школы;
- средством, обеспечивающим формирование у будущего учителя системного видения педагогической деятельности за счет использования системно-целостного подхода, системообразующим фактором которого является принцип пропедевтики с его дидактическим инструментарием, позволяющим системный образовательный объект превратить в самоорганизующуюся систему с методически целесообразным характером поведения. Тем самым принцип пропедевтики выполняет функцию источника образования системообразующих связей и управления в общей системе целостного, непрерывного образования;
- феноменом, использующим полноценно фундаментальный закон Л.С. Выготского о развитии высших психических функций обучающегося, что позволяет рационально применять систему развивающего обучения в профессиональной подготовке учителей в вузе.

3. Главными позициями по обоснованию необходимости введения в систему лично ориентированного развивающего обучения пропедевтики в ранг дидактического принципа являются следующие:

- Пропедевтика, как показано в работе, – это педагогическая категория, которая определяет последовательное развитие целостного непрерывного образования; задает вектор превращения его в саморазвивающуюся систему за счет управляющих дидактических функций принципа пропедевтики, определяющих связи, возникающие между всеми существующими этапами и ступенями образования; раскрывает необходимость формирования у студентов системного видения педагогической деятельности, определяющей целевую направленность принципов системности, целостности, непрерывности и преемственности на непрерывность и целостность всей образовательной системы.
- Принцип пропедевтики в условиях педагогической системы лично ориентированного развивающего обучения, в основе которого лежит компетентностно-деятельностный подход, рассматривается в работе как источник образования системообразующих связей и управления за счет реализации своих дидактических нормативных и процессуальных функций, что приводит к целостности и непрерывности образования и превращения его в самоорганизующуюся систему.
- Непонимание действительной роли пропедевтики в дидактике вызывает у многих отношение к ней как к внешнему фактору(условию), который можно “приложить” к учебному процессу для его улучшения. Однако, на самом деле, это по своей природе “внутренний” фактор, порожденный наукой и историей. Обусловленность же процессов возникновения и развития науки объясняется потребностями общественно-исторической практики. Значит практика и познание – это две взаимосвязанные стороны единого исторического процесса, в котором потенциально заложена пропедевтика. Действительно, роль науки в образовании распространяется на все компоненты образовательного процесса: цели, средства, результаты, принципы, формы и методы. При этом образование – это непрерывный, целостный процесс, состоящий из определенных этапов, фаз, ступеней,

которые имеют свою специфическую структуру, свои «составляющие», свои элементы, связи и т.п. Следовательно, сам факт непрерывности и целостности системы образования действительно предполагает существование пропедевтических связей между каждым последующим и предыдущим этапом учебного процесса. Поэтому можно сказать, что принцип пропедевтики верен постольку, поскольку он обусловлен потребностями общественно-исторической практики и потому должен представляться в дидактике как один из самых бесспорных ее принципов. Пропедевтика представляет собой одно из главных руководящих положений педагогической теории обучения, которые относятся ко всему процессу обучения в целом и распространяются на все учебные предметы.

4. Учитывая, что философия образования рассматривает сущность и природу всех явлений в образовательном пространстве, в главе рассмотрена проблема пропедевтики образования с философских позиций с выделением следующих основных диалектически связанных аспектов: пропедевтическое образование как принцип (принципы обучения являются мостом, соединяющим теоретические представления с практикой); пропедевтическое образование как ценность общественная, государственная и личностная (проявляется как пропедевтический подход в системе образования, который имеет приоритет по отношению к однолинейной схеме образования); пропедевтическое образование как система (системные свойства придает наличие общих, инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, такие образующие ее компоненты); пропедевтическое образование как процесс (образование по самой своей сущности является процессом, который специфичен своей целенаправленностью и технологичностью); пропедевтическое образование как результат (образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс, но и результат, который оценивается категорией – «компетентность»).

Проведенный аспектный анализ сущности понятия «пропедевтическое образование» дает основание утверждать: стратегия развития образования на длительную перспективу может быть разработана только на системной основе с осмыслением на философском уровне, который позволяет, синтезируя все знания об образовании, выходить на концептуальные представления о ценностных, системных, процессуальных и результативных аспектах образования. В свою очередь такой подход позволяет научно обоснованно технологизировать философско-образовательное знание и придать ему нормативный и процессуальный характер.

Появление в дидактике принципа пропедевтического образования должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии реализации пропедевтического подхода в системе образования, а это, в свою очередь, приведет к формированию профессионально значимых качеств личности, адекватных современным требованиям подготовки специалистов нового поколения. В связи с этим, принцип пропедевтического образования должен определять содержание методики и технологии личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения. Таким образом, пропедевтическое образование в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов в школах различного уровня, усиливая системность знаний школьников и студентов, активизирует методы обучения, ориентирует преподавателя и учителя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая целенаправленно непрерывное образование, связывая рядом расположенные концентры и учитывая особенности переходных этапов в непрерывном образовании. Принцип пропедевтического образования должен определять основные направления в деятельности преподавателя и учителя, а также и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации такого образования в школе и вузе педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа пропедевтического образования в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

#### Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений.–М., 2001.
2. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований.–М., 1982.
3. Владимирская, Л.М. Формирование коммуникативно-компетентной личности средствами иностранного языка / Л.М. Владимирская, О.В. Козина // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1(20).

4. Владимирская, Л.М. Обучение иностранному языку в вузе как условие образования компетентного специалиста / Л.М. Владимирская, Н.В. Яценко // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1(20).
5. Алькова, Л.А. Методологические подходы к исследованию процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2(33).
6. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
7. Гамзаева М.В., Магомедова З.З. Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
8. Гусейнов М.Д. Интегративная основа технологического образования // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
9. Шпехт М.В. Пути формирования коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
10. Вострокнутов Е.В. Возможности научно-исследовательской деятельности в формировании профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).
11. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.
12. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – М., 1977.
13. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации // Советская педагогика. – 1982. – № 11.
14. Лернер, И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике / под ред. А.В. Усовой, А.Н. Звягина. – Челябинск, 1985.
15. Загвязинский, В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. – 1978. – № 10.
16. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2001.
17. Дидактика средней школы: некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособ. / под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.
18. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. – Челябинск, 1997.
19. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Проблема развивающего обучения и готовности современного педагога к его осуществлению. Мир науки, культуры, образования. 2015;3 (52): 131-133.
20. Агарагимова В.К., Валиева П.В., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2015;5 (54):6-8.

УДК 378.02:372.8

*Chasovskikh N.C., Candidate of Sciences, senior lecturer, GAGU, Gorno-Altai, E-mail: mnko@mail.ru*

**THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION, COOPERATION IN EDUCATION.** In work it is noted that modern technologies of learning-oriented dialog learning, in whatever form they were not implemented. Such training requires a methodologically appropriate interaction and cooperation. The author shows that for a deeper understanding of active, dynamic process of interaction in education, special attention must be paid to such categories as cooperation, community, mutual aid, which have always contributed to the approval of man on Earth. Assistance, community, mutual aid reflect the active dynamic process of interaction of the special shape, special qualities, which the author believes are of interest to educational technologies, with a special focus on raising the nature of learning, and hence on the development of certain sustainable relationships and interactions in society.

**Key words:** interaction, cooperation, modern technologies of training, assistance, community, mutual aid, educational technology, dialog training.

*Н.С. Часовских, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)*

## АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

В работе отмечается, что современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они не осуществлялись. Такое обучение требует методически целесообразного взаимодействия и сотрудничества. Автор показывает, что для более глубокого понимания активного динамического процесса взаимодействия в обучении необходимо особое внимание обратить на такие категории, как содействие, содружество, взаимопомощь, которые всегда способствовали утверждению человека на Земле. Содействие, содружество, взаимопомощь отражают активный динамический процесс взаимодействия особой формы, особого качества, которые, как считает автор, представляют интерес для развивающих технологий, уделяющих особое внимание на воспитывающий характер обучения, а значит на выработку тех или иных устойчивых связей и взаимодействий в обществе.

**Ключевые слова:** взаимодействие, сотрудничество, современные технологии обучения, содействие, содружество, взаимопомощь, развивающие технологии, диалоговое обучение.

Современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они не осуществлялись. Такое обучение требует методически целесообразного взаимодействия и сотрудничества. Для более глубокого понимания активного динамического процесса взаимодействия в обучении необходимо, на наш взгляд, особое внимание обратить на такие категории, как содействие, содружество, взаимопомощь, которые «способствовали утверждению человека на Земле» [1, с. 167].

Содействие, содружество, взаимопомощь отражают активный динамический процесс взаимодействия особой формы, особого качества, которые, на наш взгляд, представляют интерес для развивающих технологий, уделяющих особое внимание на воспитывающий характер обучения, а значит на выработку тех или иных устойчивых связей и взаимодействий в обществе.

Термин «содействие» давно используется в естествознании и в обыденной жизни. И надо заметить, что в определенном смысле в пользу содействия возникало психологическое отторжение при толковании учения Ч. Дарвина о борьбе за существование. Так, в работе П.А. Кропоткина «Взаимная помощь как фактор эволюции» дается глубокое толкование дарвиновского понимания борьбы за существование. «Он, — пишет П.А. Кропоткин, — показал здесь, как в бесчисленных животных сообществах борьба за существование между отдельными членами этих сообществ совершенно исчезает итак, вместо борьбы, является содействие (кооперация), ведущее к такому развитию умственных способностей и нравственных качеств, которые обеспечивают данному виду наилучшие шансы жизни и распространение» [2, с. 13].

Таким образом, действительно Ч. Дарвин акцентировал внимание на борьбе как на объекте исследования, но вместе с тем пристально рассматривал и взаимодействие типа содействия между живыми существами. Более того, рассматривая происхождение человека, он отмечал: «...те общества, которые имели наибольшее число сочувствующих друг другу членов, должны были процветать и оставлять после себя многочисленное потомство» [3, с. 149].

К настоящему времени уже накоплено достаточно фактического материала в различных областях знания и практики для того, чтобы попытаться выделить определенные виды, взаимодействия в форме содействия. А.Н. Аверьянов выделяет три основных вида взаимодействия типа содействия [1, с. 166]:

1. Кооперация. Это такой вид взаимодействия, в результате которого взаимодействующие системы извлекают обоюдную пользу.

2. Комменсализм. Это такой тип взаимоотношений, при котором один из двух обитающих вместе видов (называемый комменсалом) извлекает пользу из совместного существования, не причиняя, однако, вреда другому виду.

Типичным примером комменсализма служит взаимодействие рыбы-прилипалы с акулой или черепахой. При этом прилипала получает пищу благодаря тому, что передвигается с помощью другого животного, само же животное — носитель прилипал — никакой пользы из такого содружества не извлекает. В обществе мы нередко наблюдаем взаимодействие такого типа между различными производствами. Например, взаимодействие между атомной электростанцией и предприятиями, использующими горячую воду станции для собственных нужд.

3. Мутуализм. Это такое взаимодействие, в результате которого взаимодействующие системы извлекают пользу, причем они не могут существовать самостоятельно. Так, например, тело человека служит прибежищем для миллиардов микроорганизмов, благодаря которым живет и сам человек. И если вдруг микроорганизмы в

кишечнике человека по той или иной причине погибают, то начинается болезнь и врачи для ее устранения пытаются восстановить кишечную флору. Подобные взаимодействия широко распространены и в обществе. Так, сельское хозяйство не может развиваться без помощи промышленности, и промышленность не может существовать без продуктов сельского хозяйства. Анализ роли содействия в системе образования позволил нам расширить список видов взаимодействия данного типа.

4. Совместная деятельность и общение. Это такой вид взаимодействия, например в системе обучения, в результате которого через содействие, содружество, взаимопомощь, сотрудничество образуется устойчивое единство и целостность, которое обладает интегративными свойствами и подчинено общим целям воспитания. Цементирующим началом функционирующего единства всех компонентов учебного процесса является совместная предметная деятельность преподавания и учения, включающая и процессы общения. Благодаря такому типу взаимодействия, множественность и разнотипность, разнокачественность элементов обучения и их связей, образующих целостную систему обучения, придают ей упорядоченность и организованность, без чего она как таковая вообще лишена способности функционировать.

5. Согласование. Это такой вид взаимодействия, например, в системе обучения, в результате которого через содействие, содружество, взаимопомощь, сотрудничество осуществляется согласование ценностей, норм, идеалов, чувств, настроений и всех других атрибутов душевного и духовного мира человека.

6. Снятие противоречий. Это такой вид взаимодействия, например в системе обучения, в результате которого через содействие, содружество, взаимопомощь, сотрудничество разрешаются межличностные конфликты.

7. Формирование коллектива. Это такой вид взаимодействия, например в системе обучения, в результате которого через содействие, содружество, взаимопомощь, сотрудничество осуществляется диалектическое взаимоотношение общественного и индивидуального, становление и развитие личности и коллектива.

Таким образом, глубокое изучение взаимодействующих систем с учетом реального многообразия видов взаимодействия имеет важное методологическое значение не только для теоретической деятельности, но и для практической, в том числе и для системы образования, в которой на первый план начинают выходить не просто знания, умения и навыки, но компетенции, которые формируются во взаимодействующих системах.

Поэтому в настоящее время проблема взаимодействия, сотрудничества в образовании едва ли не самая актуальная. Сотрудничество порождает дух созидания, творчества и ведет к достижению целей, что, в конечном счете, ведет к формированию в стенах вуза профессиональной компетентности [4-6]. Вот почему в современных инновационных системах в основе обучения лежит общение, как средство реализации взаимодействия и сотрудничества. Анализируя проблемы развития личности студентов при использовании, например, развивающих технологий [7-10], нельзя забывать работы Л.С. Выготского, который является родоначальником этих инновационных в настоящее время систем обучения. Именно он в свое время писал, что способность самостоятельно решать те или иные учебные задачи является показателем уже усвоенных знаний и умений. Обнаруживается, иначе говоря, то, что студент знает и умеет на сегодняшний день, т. е. уровень его актуального развития. Но преподаватель должен вести студента дальше, предлагая ему новые, более сложные задачи, которые он может решить с чьей-то помощью, во взаимодействии и сотрудничестве. Возникающие при этом затруднения в сотрудничестве преодолеваются быстрее и более осознанно не только потому, что общение по своей природе креативно, но и потому, что студент получает образцы, указания преподавателя, имеет возможность подражать. Подражание, утверждал Л.С. Выготский, – полезная для ученика, а не малопродуктивная деятельность, как считают некоторые педагоги. Подражать можно не всему чему угодно, а лишь тому, что лежит в зоне его интеллектуальных возможностей. «В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им» [11, с. 248]. Таким образом, взаимодействие и его высшая форма – сотрудничество являются главным условием продвижения, развития личности студента.

Отсюда понятно, почему современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они не осуществлялись. Такое обучение требует методически целесообразного взаимодействия и сотрудничества. При этом диалог понимается в широком смысле слова, который может реализовываться и в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «ученик-машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых и др.

Диалоговые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Смысл и

назначение таких технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность студентов организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

В ее структуре центральную роль играют многообразные формы взаимодействия преподавателя со студентами и последних друг с другом, без осознанного поддержания которых утрачиваются цели и смысл учения, а результат его не достигается. Специфика мышления здесь означает сознательную ориентацию не на конфронтацию смысла и целей деятельности преподавателя и студентов, не на поляризацию целей, а на их максимальное объединение, создание единства смыслов и целей, что определяет сотрудничество, совместную деятельность в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности личности.

Современные технологии обучения базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем. Экспериментальные исследования В.Я. Ляудис [12; 13] позволили выделить в разных учебных ситуациях от трех до семи форм сотрудничества:

1. Введение в деятельность. 2. Разделенное действие. 3. Имитируемое действие. 4. Поддержанное действие. 5. Саморегулируемое действие. 6. Самопобуждаемое действие. 7. Самоорганизуемое действие.

Цикл взаимодействия, таким образом, может включать обмен актами типа: преподаватель начинает действие – студенты продолжают его и заканчивают, преподаватель предлагает тему учебного задания – студенты дают варианты его решения и т.д. Циклы взаимодействия многообразны по своим функциям, соответствующим функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). В этой связи различаются смыслообразующие и целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные и т.д.

Каждая из семи форм сотрудничества разворачивается как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной деятельности.

Именно переходы от одной фазы взаимодействия, связанные с введением студентов в новую деятельность, к фазе разделенных между преподавателем и студентами обеспечения как становление самоуправления учением в целом, ведут к регуляции собственной позиции и отношений.

Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение субъекта превращается в самоуправляемый процесс, то прежде всего в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности будущего учителя.

Таким образом, перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности преподавателя и студентов на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения. Формы сотрудничества обеспечивают управление обучением не по типу кибернетической модели, а по типу, где студент подобен капитану, самостоятельно прокладывающему курс, что составляет основу его компетентности, которая формируется в процессе личностно ориентированного обучения.

Анализ разновидностей моделей организации совместной деятельности показывает, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, где происходит процесс совместного решения творческих задач.

Это реализуется за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий; за счет реализации креативности общения; содействия партнеров и подражания в зоне их интеллектуальных возможностей, что, в конечном счете, приводит к формированию и развитию индивидуального стиля мышления студентов, а, следовательно, позволяет реализовать свою индивидуальность и свою «самость». Это, в свою очередь, позволяет реализовать конечный продукт (компетенции) развивающего обучения: формирование способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии и способности к партнерству со сверстниками, преподавателем и другими субъектами общения. Последние выступают как показатель высшей, развитой формы профессиональной самоорганизации студентов и уровень их профессиональной компетентности.

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. – М., 1985.
2. Кропоткин, П.А. Взаимная помощь как фактор эволюции. – М., 1918.
3. Дарвин, Ч. Происхождение человека и половой подбор // Полн. собр. соч. – М.; Л., 1927. – Т. 2.
4. Алькова,

Л.А. Методологические подходы к исследованию процесса формирования самообразовательной компетентности студента вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2(33).

5. Бакмаев А.Ш., Магомедов Ш.А. Компетентный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).

6. Гамзаева М.В., Магомедова З.З. Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50).

7. Абдуллина Л.Б., Фатыхова А.Л. О педагогических условиях развития познавательных умений студентов. // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3(52): 9-12.

8. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Проблема развивающего обучения и готовности современного педагога к его осуществлению // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3(52): 131-133.

9. Часовских Н.С. Возрастание роли самостоятельности в современном образовании. // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2(63): 236-239.

10. Додонова Л.П., Додонов А.П. Интенсивный путь, принципы, факторы и внутренние условия развития человека // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4(65): 40-46.

11. Выготский, Л.С. Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2.

12. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение и наука. – М., 1992.

13. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994.

УДК 378.02:372.8

*Almadrava G.V., applicant of Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), Gorno-Altai, E-mail: mnktvwm@mail.ru*

**THE USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS THE PRINCIPLE OF INTERPERSONAL TH COMMUNICATION IN THE CONDITIONS OF DEVELOPING EDUCATION AND COMPETENT-LOCAL APPROACH.** In the paper it notes that the restructuring of forms of interpersonal communication (interaction, cooperation) associated with a change in position of the individual teacher and students at each stage of learning leads to the possibility of self-change of the subject's teaching. In this situation begins to sink in the necessity and expediency of introduction in didactic the didactic principle of interpersonal communication as a fundamental principle, which are regulators of the process of communication in personal-oriented time-velayudam training. Its specificity in the process of learning consists not so much in the transmission of some contents of basic knowledge and the formation of corresponding skills, competences, but also in the management of shared personal and professional development of the participants in this process. It represents a concentrated expression of the instrumental substantive, regulatory and procedural didactic functions that control the process of personal developing training.

**Key words:** developing training, the principle of interpersonal con-atelinae, regulatory and procedural functions of the principle of dialog technology, learning and cognitive competence.

*Г.В. Алмадакова, соискатель ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnktvwm@mail.ru*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИНЦИПА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

В работе отмечается, что перестройка форм межличностного общения (взаимодействия, сотрудничества), связанная с изменением позиций личности преподавателя и студентов на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения. И в этой ситуации начинает осознаваться необходимость и

целесообразность введения в дидактику дидактического принципа межличностного общения как основополагающего принципа, являющегося регулятивом процесса общения в личностно-ориентированном развивающем обучении. Его специфика в процессе обучения состоит не столько в передаче некоторого содержания базовых знаний и формирования соответствующих им умений, компетенций, но и в управлении совместным личностным и профессиональным развитием участников этого процесса. Он представляет, собой концентрированное, инструментальное выражение содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, управляющих процессом личностно развивающего обучения.

**Ключевые слова:** развивающее обучение, принцип межличностного общения, содержательные, нормативные и процессуальные функции принципа, диалоговые технологии, учебно-познавательная компетентность.

Социально-экономические изменения последних лет в российском обществе повлекли за собой реформирование системы образования в направлении качественной подготовки специалистов, которая начинается уже на этапе школьного обучения. Особую актуальность приобретает проблема овладения естественными науками, поскольку отсутствие необходимых знаний не позволяет школьнику включиться в процесс использования современных технологий, с одной стороны, и, с другой стороны, принять новые условия адаптации в жизненных ситуациях.

Подготовительный период для реализации таких устремлений должен начинаться уже в стенах школы. Но для этого необходимо, оптимизировать сам процесс качественного обучения учащихся естественным дисциплинам в школе.

На основании имеющегося опыта можно предвидеть результаты использования тех или иных подходов, методов и приёмов, которые могут привести к оптимизации знаний учащихся по естественным дисциплинам. Исследуя опыт работы школ, вузов и других учебных заведений, можно видеть, что используются различные виды технологий обучения: 1) структурно-логические; 2) интеграционные; 3) игровые; 4) тренинговые; 5) информационно-компьютерные; 6) диалоговые и др.

Диалоговые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «ученик-учитель», «ученик-ученик» и т.п. Именно они составляют основу личностно-ориентированных развивающих обучения. Все прогрессивные современные технологии ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение новых технологий состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности, когда приоритетом в учебном процессе являются не знания, а *учебно-познавательная компетентность*. В этой связи учебная деятельность детей организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как общение, совместная деятельность, сотрудничество.

В ее структуре центральную роль играют многообразные формы *общения* учителя с учащимися и детей друг с другом, без осознанного поддержания которых утрачиваются цели и смысл учения, а результат его не достигается. «Новое диалоговое мышление» здесь означает сознательную ориентацию не на конфронтацию смысла и целей деятельности учителя и детей, не на поляризацию целей, а на их максимальное объединение, создание единства смыслов и целей, что определяет сотрудничество, совместную деятельность в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности личности.

В этой ситуации, когда общение в обучении приобретает фундаментальное значение, появляется, на наш взгляд, необходимость введения в дидактику основополагающего принципа межличностного общения с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями и серьезные исследования по обоснованию введения этого принципа, по его статусу в системе дидактических принципов и его роли в личностно развивающем обучении.

Главным аспектом в обосновании предлагаемого нами принципа является то обстоятельство, что «Общение в своей исходной внешней форме (совместная деятельность) составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе» [1, с. 409]. Овладение достижениями материальной и духовной культуры происходит в ходе общения с людьми, а «Процесс присвоения достижений культуры и называется процессом обучения».

Таким образом, среди гуманистических тенденций реального процесса обучения главной является ориентация на развитие личности, которое, в свою очередь, определяется качеством межличностного общения

во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Общение личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукта развития. Это обуславливает особую важность общения в личностно развивающих технологиях обучения. Оно позволяет преобразовывать педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности обучаемых. Отсюда вытекает причина, почему современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение. Дело в том, что диалог - это средство реализации общения. Диалогический подход предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих друг с другом людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников процесса обучения. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремления учащегося к саморазвитию, активизирует его, создает условия для самодвижения. Естественно, что при этом особое значение имеют профессионально-ценностные ориентации педагога, связанные с его отношением к учащимся, к преподаваемым предметам, к педагогической деятельности.

При внедрении таких технологий должна соблюдаться определенная последовательность: от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появлению отношений партнерства между ними. Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций педагога и учащегося, приводит к возможности самоизменения субъекта обучения, самостоятельно прокладывающего себе пути развития.

Каждая из форм общения на уровне сотрудничества разворачивается как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока в общении не будет достигнута цель совместной деятельности, которая обеспечивает как становление самоуправления учением в целом, так и регуляцию собственной позиции и отношений.

Таким образом, перестройка форм межличностного общения (взаимодействия, сотрудничества), связанная с изменением позиций личности преподавателя и студентов на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения. И в этой ситуации начинает осознаваться статус дидактического принципа межличностного общения как основополагающего принципа, являющегося регулятивом процесса общения в личностно-ориентированном развивающем обучении. Его специфика в процессе обучения состоит не столько в передаче некоторого содержания базовых знаний и формирования соответствующих им умений, компетенций, но и в управлении совместным личностным и профессиональным развитием участников этого процесса. Он представляет, собой концентрированное, инструментальное выражение содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, управляющих процессом личностно развивающего обучения. В этом заключается его технологическая ценность, когда принцип как теоретическая категория дидактики начинает нести в своей структуре практические аспекты, выводящие на реализацию его в обучении. Целостный подход к принципам обучения и выделение в нем доминирующей роли того или иного принципа в соответствующем звене учебного процесса дает возможность «видеть» в целом весь организуемый процесс обучения как определенную систему. По этому поводу Ю.К. Бабанский заметил, что «Если исследователь учтет при разработке экспериментальной системы мер всю совокупность описанных принципов и даст их в определенной логической последовательности, то он обеспечит относительную целостность предлагаемой системы мер» [2, с. 45].

Принцип межличностного общения эмпирически нашел свое отражение в *педагогике сотрудничества*, которая оформилась в нашей стране в 80-е годы как альтернативное направление в практике обучения и воспитания в противовес административной и академической педагогике. Представителями этой педагогики были педагоги-новаторы (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенко, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин и др.). Под педагогикой сотрудничества новаторы понимали установление гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, выступающих необходимым условием гармоничного развития личности. Ее значение состоит в том, что она обнажила противоречия традиционного образовательного процесса, показала пути их разрешения, привела к осознанию необходимости пересмотра философских оснований современного образования и педагогической науки и утверждению в общественном сознании и практике обучения идеи гуманизации образования. Однако она не решила вопрос о введении принципа межличностного общения и, тем самым, не дала педагогу дидактического средства для организации личностно-ориентированного развивающего обучения.

Вполне очевидно, что прямое обращение педагога к ученику, диалог с ним, понимание его действительных потребностей и проблем и, в конечном счете, действенная помощь ребенку возможны только тогда, когда он принимается таким, каков он есть на самом деле. А для этого необходимо межличностное понимание, составляющее основу дидактического принципа межличностного общения и заключающееся в том, что учитель должен пытаться проникнуть во внутренний мир ученика и увидеть окружающее его глазами: «понимать детей - значит стать на их позиции» (Ш.А. Амонашвили); «посмотреть на все глазами своего детства» (Е.Н. Ильин); «постоянно учиться смотреть на себя глазами детей» (И.П. Иванов).

Установка на эмпатийное (сопереживающее) понимание ученика, так же как и установка на принятие личности, дает педагогу возможность на открытое, доверительное полноценное межличностное общение с учеником, оказания помощи именно тогда, когда она больше всего ему необходима.

Названные установки межличностного общения выступают основой гуманизации процесса обучения. Нельзя предвидеть эффективности применяемых педагогических стратегий и тактик, если не учитывать личностные особенности педагога, а также меру его привлекательности для учащихся.

В работах, обобщающих опыт педагогов-новаторов 80-х годов, как правило, перечисляются те приемы, которые они используют в своей деятельности («опорные сигналы», «комментированное письмо», «творческие дневники», «безотметочное учение», «литературная деталь» и др.). Однако в их деятельности главное не это, а то на каком качественном уровне происходит межличностное общение в дидактической системе обучения. Вот почему, очевидно, такой подход, который вносит существенные изменения в понимание содержания образования и характера общения обучающихся и обучаемых, В.А. Петровский называет личностно-ориентированным. Он считает, что этот подход имеет в своей основе ряд принципов: вариативности; синтеза интеллекта, аффекта и действия; приоритетного старта.

Принцип вариативности характеризуется использованием в процессе обучения не однотипных, равных для всех, а различных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, их опыта.

Принцип синтеза интеллекта, аффекта и действия предполагает использование таких технологий обучения, которые бы вовлекали студентов в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира.

Принцип приоритетного старта предполагает вовлечение студентов в такие виды деятельности, которые им адекватны, т.е. приятнее, ближе, предпочтительнее. Этот принцип позволяет учитывать, что является самоценным для самого студента, что ему нравится, что ему уже удалось освоить.

Личностно-ориентированный подход не снижает, а, напротив, еще больше подчеркивает значимость и необходимость развития познавательной сферы человека (ощущений, восприятия, памяти, мышления). Процесс освоения студентами окружающего мира, кроме того, предполагает расширение у них представлений о том, как протекают психические процессы, каким закономерностям они подчиняются.

В течение длительной истории образования утверждалась мысль о том, что учитель должен знать ученика и владеть методикой преподавания, но редко ставился вопрос о том, что ученик тоже должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. Ученик как бы не нес ответственность за то, как эти деятельности у него разворачиваются. Попытку решить этот вопрос предприняли В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов через учет возрастных и индивидуальных личностных изменений [3]. Но этим решение задачи не завершается, так как их надо верифицировать, развить и операционализировать, т.е. создать соответствующие методики, психотехники, культурные педагогические технологии, предназначенные для реализации в педагогической деятельности. Все это еще в большей степени важно для профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности.

При этом В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов говорят о *принципе совместной деятельности и общения*, который трактуется ими как движущая сила развития. Однако данный принцип остается на уровне провозглашенной идеи и не имеет соответствующей инструментальности, т.е. известного способа применения, который мы соотносим с содержательными, нормативными и процессуальными функциями соответствующего дидактического принципа. Его выделение аргументируется авторами тем, что общение составляет необходимое и специфическое условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества. Все это подтверждает мысль о необходимости введения в дидактику принципа межличностного общения с его соответствующими нормативными и процессуальными функциями, который действительно представляет собой, наряду с ведущим принципом развивающего обучения и воспитания, движущую силу развития в системе образования.

В своей работе мы исследуем роль дидактического принципа межличностного общения в реализации компетентно-деятельностного подхода в обучении студентов классического университета общей физике. Это связано с тем, что до сих пор вне научного внимания остаётся вопрос о дидактическом обеспечении оптимальной реализации возможностей межличностного общения при обучении школьников и студентов тому или иному предмету. В связи с этим существует противоречие *между дидактическими возможностями межличностного общения в обучении и его фактической реализацией в педагогической теории и практике*. Поэтому **актуальность** предлагаемого исследования определяется следующими факторами:

- личностно-ориентированное развивающее обучение[4-7] должно быть дидактически обеспеченным. Если в основе такого обучения лежит межличностное общение, то оно должно быть теоретически осмыслено на уровне дидактических принципов, являющихся регулятивом учебного процесса и иметь соответствующий инструментарий для учителя в виде нормативных и процессуальных дидактических функций, определяющих роль межличностного общения в той или иной учебной дисциплине. В настоящее время такой регулятив в современной дидактике отсутствует;

- задача обучения на старшей ступени средней школы заключается не столько в передаче знаний, сколько в формировании умения самостоятельно использовать их, т.е. знания должны носить технологический характер: ученик должен владеть не только декларативными знаниями («Что»), но и процедурными знаниями («Как»). Последнее означает переориентацию образования со знаниевого на компетентностный подход [8-11], который вырабатывает у учащихся способности включиться в самостоятельную жизнь и решать встающие перед ним профессиональные проблемы;

- использование в учебном процессе принципа межличностного общения в условиях личностно-ориентированного развивающего обучения школьников естественным дисциплинам создаёт реальный потенциал для реализации компетентностного подхода как стратегического приоритета образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1972.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., 1982.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М., 1994.
4. Апанасенко О.Н., Малюков С.Г. Организация познавательной и исследовательской работы студентов как способ совершенствования их будущей профессиональной подготовки //Мир науки, культуры, образования. - 2014;5 (48): 40-42.
5. Емельянова О.В., Дворянкина Е.К. Механизм воспитания самостоятельности у обучающихся в системе обучения вуза и критерии оценивания ее результата (по материалам исследования) //Мир науки, культуры, образования. - 2014;3 (46): 17-18.
6. Артюхина М.С. Научно-методические аспекты формирования содержания учебного материала на основе интерактивных технологий //Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 49-52.
7. Дугашев В.В., Петров А.В. Межпредметные связи как ключевая компетенция в педагогической системе развивающего обучения //Мир науки, культуры, образования. - 2014;1 (44): 89-93.
8. Толчина С.И. Методика оценки сформированности профессиональных компетенций в рамках компетентностного подхода в обучении физике студентов технического вуза //Мир науки, культуры, образования. - 2014;3 (46): 113-115.
9. Кайль Ю.А., Тимофеева Е.В. Сущность компетентностно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку в аграрном вузе //Мир науки, культуры, образования. - 2014;3 (46): 139-141.
10. Гузуева Э.Р., Везиров Т.Г. Модель формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов //Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 6-8.
11. Кодзоков С.А. Научно-методическое обеспечение развития компетенции целеполагания в самостоятельной работе //Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 30-33.

**Gorokhova V. S.**, graduate student, Gorno-Altaysk state university (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: mnko@mail.ru

**THE NEED FOR THE PROVISION OF COMPETENCE OF THE AUTONOMOUS LEARNING ACTIVITIES AS AN IMPORTANT BASE OF THE FUTURE EXPERT METAKOMPETENCIJ.** The article deals with the student as a subject of the educational process. The researcher pays attention to the necessity of the accentuation of competences of autonomous educational activity as a very important metacompetence of the future specialis.

**Key words:** subject of the educational process, self-regulated learning, learner autonomy, competences of autonomous educational activity, metacompetence.

**Горохова В.С.**, аспирант, Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск, Россия), г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

### **НЕОБХОДИМОСТЬ ВЫДЕЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ ВАЖНЫХ БАЗОВЫХ МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

В статье рассматривается изменение статуса студента в образовательном процессе – от объекта к субъекту образования в рамках различных подходов к обучению. Отмечается необходимость выделения компетенции автономной учебной деятельности как одной из важных базовых метакомпетенций будущего специалиста.

**Ключевые слова:** субъект образовательного процесса, саморегулируемое обучение, учебная автономия, компетенции автономной учебной деятельности, метакомпетенция.

На протяжении XIX-XX веков учеными было сделано большое количество открытий в области математики, физики, химии, биологии, психологии, физиологии и других наук. Все увеличивающийся объем информации повлек за собой пересмотр подходов к процессу обучения и воспитания, изменение взглядов на взаимодействие и взаимоотношение учителя и ученика. Бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм и коннективизм являются основными подходами к обучению, признанными в современной западной педагогике.

Концепция бихевиоризма возникает в начале XX века. Главными понятиями этого подхода выступают «стимул» и «реакция». Бихевиоризм предполагает передачу знаний от учителя к ученику при поощрении желательного поведения и при частом повторении реакции на ситуацию. Обучение построено на выполнении заданий, при этом преобладает авторитарный стиль обучения: учитель определяет, что и как должно быть изучено [2, с. 56]. С точки зрения бихевиористского подхода учитель является субъектом педагогического процесса, планирующим и осуществляющим педагогическую деятельность, с целью «преобразования» объекта обучения – ученика.

Когнитивистский подход появляется в начале 1980-х гг. и направляет свое внимание на процесс познания и особенности мыслительной деятельности учащегося. Обучение в рамках данного подхода основано на рассуждении, постановке ясных целей, решении проблем, предложенных учителем. Роль учителя заключается в помощи учащемуся при решении проблем. Но учитель и ученик не являются равноправными участниками педагогического общения, учитель направляет мыслительную деятельность обучаемого. Обучаемый по прежнему остается объектом педагогических действий учителя.

В конце XX века возникает новое направление – конструктивизм, который рассматривает обучение как активный процесс, а не просто как передачу знаний. Обучаемый и его путь активного взаимодействия с информацией становятся центром внимания педагогов. Обучение контекстуально и социально обусловлено и представляет собой действие с определенной ситуацией. Вовлечение обучаемых в процесс обучения и их активное участие позволяют впервые говорить об ученике как о субъекте образовательного процесса. Обучение с позиций конструктивизма вырабатывает умение думать, находить самостоятельные решения – обучаемый сам «конструирует» для себя новые знания. Учитель – это, прежде всего, консультант, поддерживающий поиск и интерпретацию знаний.

В последнее время в связи с невероятным быстрым развитием Интернет-технологий и социальных сетей появляется новая концепция в обучении – коннективизм, которая основывается на теориях сети, хаоса,

сложноорганизованных и самоорганизующихся систем [2, с. 60]. В центре внимания концепции коннективизма находится личность, субъект образовательного процесса, который во многом сам определяет траекторию своего обучения. Тем не менее, процесс обучения не может находиться полностью под его контролем. Обучение может поддерживаться извне и происходить одновременно с подключением информационных источников. Коннективизм рассматривает обучение как процесс создания сети. Причем, подключая различные источники информации, обучаемый сам формирует свою индивидуальную учебную сеть. Способность получать знания становится более важной, чем сами знания. Следует отметить, что коннективизм недостаточно изучен; процесс обучения полностью зависит от познавательной активности учащегося, вопрос управления которой остается открытым.

Представленные выше концепции обучения дают представление о том, как постепенно изменялся взгляд на ученика, сначала как объекта педагогической деятельности, затем как субъекта образовательного процесса, непосредственно заинтересованного в результатах своего обучения и принимающего самое активное участие в процессе своего образования.

В 1980-х гг. XX века в западной педагогике появляется понятие саморегулируемое обучение как учение, осуществляемое учащимися без педагогического руководства. Данное понятие было введено в контексте андрагогики. Отечественные ученые считают возможным применение андрагогического подхода в системе вузовского образования и понимают под саморегулируемым обучением процесс и результат межличностного взаимодействия педагога и учащегося, в ходе которого происходит обогащение личности обучаемого и наделение образования личностным смыслом, осуществляется формирование его профессиональной компетентности и переход на более высокий уровень самореализации и самоактуализации [4; 6-11].

Однако, саморегулируемое, или самоуправляемое обучение, возможно лишь при условии, что субъект образовательного процесса обладает компетенцией учебной автономной деятельности, то есть способностью или готовностью к самостоятельной учебной деятельности, к ответственности за принятие и осуществление решений, а также готовностью взять на себя руководство процессом собственного учения в соответствии со своими потребностями и целями [5].

Таким образом, для того чтобы обучаемый стал полноправным субъектом образовательного процесса, мог самостоятельно определять свои образовательные стратегии и траекторию своего обучения [1; 3], необходимо выделить компетенцию автономной учебной деятельности как одну из важных составляющих базовых компетенций студентов, или метапредметных компетенций, направленных на облегчение, ускорение и повышение качества приобретения других компетенций.

#### Библиографический список

1. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): Монография / Милютинская Н.Ю. [и др.] / под ред. Платоненко Н.М. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. 266.
2. Воронкин А.С. Философия психолого-дидактических концепций обучения в информационном обществе // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2012. №2(4). 55–64.
3. Гаврилюк О.А. Автономность в российском высшем образовании: теоретические аспекты проблемы в рамках иноязычной подготовки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование 2(12), 2013. Москва: Издательство «Московский городской педагогический университет», 2013. 87–95
4. Ломтева Т.Н., Киргинцева Н.С. Саморегулируемое обучение в информационном обществе как андрагогическая проблема // Человек и образование. 2009. №3(20). 220-224.
5. Ходяков Д.А. Образовательная автономность изучающих иностранные языки: способность или готовность // Известия ВГПУ, 2012. — Электронный ресурс. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/obrazovatel'naya-avtonomnost-izuchayuschih-inostrannye-yazyki-sposobnost-ili-gotovnost> (11.11.2016).
6. Щетинина Е.В., Ковалева К.Н. Современные тенденции в организации самостоятельной работы в образовательной организации высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://novainfo.ru/article/11801> (4.07.2017).

7. Иванова А.В., Бугаева А.П., Скрыбина А.Г. Концептуальные основы формирования самостоятельной познавательной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58). С. 52-54.
8. Агарагимова В.К., Гаджиева Д.П., Кабардиева Ф.А., Карибова Т.Т. Психолого-педагогический потенциал формирования умений студентов осуществлять самоконтроль // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57). С. 48-51.
9. Зияудинова С.М., Зияудинов М.Д., Раджабалиев Г.П. Дидактический потенциал электронных образовательных ресурсов в организации самостоятельной работы студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 45-47.
10. Часовских Н.С. Необходимость введения в дидактику принципа самостоятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 133-139.
11. Саттарова Л.С. К вопросу о реализации индивидуализации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 98-100.

УДК 378.18:378.4

*Khalikova K.Z., Candidate of pedagogical sciences, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Aliaty, Republic of Kazakhstan)*

**PREPARATION OF COMPETENT TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE FOR INNOVATION.** The preparation for innovation activities of future specialists on Informatics are considered in this article. The concept of innovative activity is considered. The stages of preparation of innovative activity are given. The goal and objectives of training, skills and competencies, the skills formed as a result of the training course, which contribute to the formation of innovative activities of future specialists on Informatics.

**Key words:** innovative activity, innovative process, innovative thinking, the process of training future specialists in informatics.

*К.З. Халикова, канд. пед. наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Республика Казахстан)*

## **ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНЫХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается подготовка к инновационной деятельности будущих специалистов информатиков. Рассмотрено понятие инновационная деятельность, изложены основополагающие подходы инновационной деятельности. Приведены этапы подготовки инновационной деятельности. Предложен элективный курс, цель и задачи обучения, умения и компетенции, навыки, формируемые в результате обучения курса, которые способствующие формированию инновационной деятельности будущих специалистов информатиков.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, инновационный процесс, инновационное мышление, процесс подготовки будущих специалистов информатики.

Усовершенствование процесса подготовки специалистов требует внедрения в учебный процесс передовых и инновационных технологий. Проблема вооружения будущих специалистов инновационными технологиями является основным направлением национального проекта РК, где на первый план выдвигается создание интеллектуального общества через развитие образовательных систем. Одной из актуальных проблем в образовательной системе является развитие и усовершенствование образования, с использованием возможностей инновационных технологий после приобретения независимости Республики Казахстан. Об этом особо отмечается в ежегодных Посланиях к народу Президента РК Н.А. Назарбаева, а также в государственных нормативных документах, в программах развития образования на 2011-2020 гг. и в программах развития образования на 2016-2017 гг. в РК [1]. В исследованиях ученых-педагогов указано, что одно из недостатков в образовании берет свое начало в подготовке будущих педагогов [2]. Это говорит о том, что процесс

формирования будущих учителей не моделирует структуру инновационной деятельности, т.е. инновационная деятельность конкретно не отражается в модели будущего специалиста-педагога.

В этой статье мы рассмотрим проблемы подготовки будущих учителей информатики к инновационной деятельности. В практике параллельно применяются термины инноватика и инновации. Инновационный процесс является основным термином инноватики. Инновационный процесс в образовательной системе рассматривается в трех аспектах: социально-экономический, психолого-педагогический и управленческо-организационный. Прохождение инновационного процесса в основном зависят от названных ситуаций. Сформировавшаяся ситуация может обеспечивать или помешать прохождению инновационного процесса. Введение новшеств, в первую очередь, выполняет функции управления изменении в естественных или искусственных процессах. Выделяем три основных составляющих инновационных процессов: разработка, освоение и применение новшеств. Инновационный процесс, который состоит из выше указанных компонентов, является объектом исследования педагогической инноватики. Анализируя Послание «Казахстанский путь – 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее» Президента РК Н.А.Назарбаева Народу Казахстана академик Г.Е. Сим отмечает, что «инновационное мышление – это понятие, которое указывает направление нового мышления, а новизна – это понятие, которое определяет направления движения мышления» и подразумевает три параметра данного понятия: новая мысль (идея), новая деятельность (действие) и новый результат» [3]. Это означает, что для разработки новшеств, инновации, в первую очередь должна появляться новая идея, а реализация идеи отражается в деятельности, и в результате данной деятельности мы получаем новый результат. Итак, инновация означает внедрение новшеств. Главным показателем инновации является прогрессивные начала в развитии вуза или школ, которые применяются на практике и она считается новым по сравнению с традиционным [4]. Одной из основных системных понятий в инновации является инновационная деятельность. Инновационная деятельность - это комплекс принимаемых мероприятия, которые обеспечивают реализации инновационного процесса на том или ином уровне образования. Основные функции инновационной деятельности являются изменения компонентов педагогического процесса как цель и задачи, содержания образования, методов, средств и форм обучения, системы управления и т.д. В.А. Сластенин выделяет четыре этапы подготовки педагога к инновационной деятельности. *Первый этап* – развитие творческой самостоятельности учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие задачи, развитие технологии творческого поиска: видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, развитие критического мышления. *Второй этап* – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями. *Третий этап* – освоение технологии инновационной деятельности. Знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, участвуют в создании авторской программы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения. *Четвертый этап* – практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества [2, с. 66-72].

В настоящее время развитие современного общества требует у школьного учителя инновационного поведения, т.е. учитель должен заниматься творчеством в педагогической деятельности активно и системно. Выше упомянутые проблемы подготовки будущих учителей требуют специальной и профессиональной подготовки. В связи с этим в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая в процесс подготовки магистрантов (специальность «6М011100 Информатика») веден элективный курс под названием «Методические основы использования инновационных средств в обучении информатике».

Цель изучения курса: формирование целостной картины образовательного процесса, основанный на личностно-ориентированный подход обучения; ознакомления магистрантов: инновационными процессами в современных школах, методологическими основами инновационных процессов, которые происходит в образовании, основными подходами реализации инновационных процессов в обучении информатике; формирование инновационной культуры, профессиональной компетентности будущих учителей информатики и их готовности к инновационной деятельности.

Задачи изучения дисциплины: изучение и исследование основные теории и научные направления современных педагогических технологии; пробудить познавательной активности магистрантов к инновационной деятельности, формирование и развитие инновационных мировоззрения магистрантов; формирования умения использования теоретических знаний на практике по профессиональному направлению, основанных на инновационных технологиях.

В результате изучения дисциплины магистрант должен знать: основные понятия и категории, связанные с инновациями в образовании, основные направления инновационной деятельности в образовании; технологии и приемы использования инновационных средств обучения на практике; реализация, проектирование, распространение инновационных опытов, а также основные направления и виды инновационной деятельности педагога; уметь: использовать инновационных технологии в целом педагогической деятельности, проводить инновационный анализ в учебном процессе, на примере конкретных педагогических инновации создать своих инновационных проектов, анализировать опыт и результаты инновационной деятельности в образовании. Данный курс является практико-ориентированным, и магистрантом были предложены задания, которые соответствует знаниям, умениям, навыкам и компетенциям магистрантов. В процессе обучения данного курса магистранты познакомились с различными подходами использования инновационных технологии в обучении информатике, а также проводили исследования. Разработали план проведения занятия по информатике («Путешествие в мир компьютерных сетей»), проводили коучинги («Будущее с нами»), тренинги, основанную использования интерактивным методам обучения. Результаты проделанных работ были опубликованы в научных конференциях и периодических изданиях.

В заключении отметим, что формирование готовности будущих учителей информатики к инновационной деятельности играет важную роль в процессе подготовки будущих учителей. Современный специалист способен организовать учебный процесс инновационными технологиями и реализовать их на практике, у которого сформированы инновационная компетентность, инновационная культура и инновационная деятельность [4-6].

#### Библиографический список

- 1.Қазақстан Республикасында Білім мен ғылымды дамытудың 2016-2019 жж. арналған мемлекеттік бағдарламасы//Ақорда:Астана, 1 наурыз, 2016.
- 2.В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 66–72.
- 3.Ғарифолла Есім. «Қазақстан-2050» – инновациялық ойлау жүйесі // «Ақиқат» ұлттық қоғамдық-саяси журнал. 2013. - №4.
- 4.Халықова К.З. Оқыту процесіне инновациялық технологияларды енгізудің теориясы мен практикасы// Монография. Алматы: Абай ат.ҚазҰПУ, 2015. 172 б.
- 5.Халықова К.З. Болашақ информатика мамандарын инновациялық іс-әрекетке даярлау//Абай ат.ҚазҰПУ хабаршысы. 2016.- №1.
6. Рабаданова А.А.Влияние инновационных методов обучения на развитие творческой деятельности студента // Мир науки, культуры, образования. - 2017. № 3 (64):29-32.

---

## РАЗДЕЛ II. СИСТЕМНЫЙ, КОМПЛЕКСНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

---

УДК 378.02.372.8

*Petrov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief editor of the international journal "World of science, culture, education" (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

*Kudashova E.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**COMPLEX SYSTEM APPROACH IN MODERN EDUCATION.** In work the ratio of the concepts "system" and "complex" is analysed, basic provisions of system and complex approaches are described. It is shown that on area of applicability system approach covers only area of theoretical thinking while an integrated approach is applied at the level of both theoretical, and ordinary consciousness. Moreover, practice of application of an integrated approach has nominated an integrated approach to the theoretical level of a research, has set for the theory the task of his comprehensive development on the basis of use of rich tools of the system approach which is saved up by modern science and his introductions to didactics as the conceptual principle with his corresponding tools. The conclusion of the leading modern philosophers-methodologists who consider that modern style of thinking more and more is guided by integrated system approach is of special interest for the author. It confirms confidence that now the problem of a research of opportunities of complex and system approaches in an education system is represented very urgent.

**Key words:** complex, complex approach, system, system approach, complex system approach, system thinking, complex thinking, complex system thinking, modern style of thinking, didactic principle of an complex approach.

*A.V. Петров, д-р пед. наук, профессор, главный редактор международного журнала «Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

*Е.И. Кудашова, канд. пед. наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

### КОМПЛЕКСНЫЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В работе описаны основные положения системного, комплексного и комплексного системного подходов. Показано, что по области применимости системный подход охватывает только область теоретического мышления, в то время как комплексный подход применяется на уровне как теоретического, так и обыденного сознания. Более того, именно практика применения комплексного подхода выдвинула комплексный подход на теоретический уровень исследования, поставила перед теорией задачу всесторонней его разработки на базе использования богатого инструментария системного подхода, накопленного современной наукой и введения его в дидактику в качестве концептуального принципа с его соответствующим инструментарием. Особый интерес для автора представляет заключение ведущих современных философов-методологов, которые считают, что современный стиль мышления все более ориентируется на комплексный системный подход. Это подтверждает уверенность в том, что в настоящее время сама проблема исследования возможностей комплексного и системного подходов в системе образования представляется весьма актуальной.

**Ключевые слова:** комплекс, комплексный подход, система, системный подход, комплексный системный подход, системное мышление, комплексное мышление, комплексное системное мышление, современный стиль мышления, дидактический принцип комплексного подхода.

Разработка методологии познания мира идет в направлении формирования и развития общенаучных методов. При этом в настоящее время особое место среди общенаучных методов познания занимает системный подход.

Мы сознаем, что такой подход не является единственно возможным. Научное познание не может быть полностью осмысленно в рамках какой-либо одной концептуальной перспективы. Оно всегда является синтезом разных подходов. Однако за последнее время многими авторами системный подход используется лишь как модная фраза, призванная обозначить уровень той или иной научной работы. Мы считаем, что системный подход, если он в действительности является научным методом познания в той или иной работе, должен приводить к конкретным, явным познавательным процедурам.

К сожалению, в настоящее время проблема методологии системного познания мира остается еще недостаточно разработанной. А.Н. Аверьянов выделяет ряд аспектов ее исследования: *онтологический* (системен ли в своей сущности мир?), *онтологически-гносеологический* (системно ли наше знание и адекватна его системность системности мира?), *гносеологический* (системен ли процесс познания?), *практический* (системна ли человеческая преобразующая деятельность?). В настоящей работе мы попытаемся рассмотреть в той или иной мере все эти указанные аспекты, а также предложить такое представление о системном подходе, которое позволяет разворачивать познавательные процедуры, то есть дает методологическую программу, алгоритм действия.

Современная философия считает, что в качестве системного может рассматриваться любой объект, но не ко всем объектам целесообразно применять принципы и методы системного подхода. Их использование требуется в тех случаях, когда системные «эффекты» выражены достаточно четко. С этой точки зрения все существующие в мире компоненты или совокупности можно подразделить на такие, в которых слабо выражены черты внутренней организации и связи частей носят внешний, случайный, нестабильный характер, и такие, в которых явно выражены системные связи. Объекты первого типа условно называют неорганизованными совокупностями (куча камней, случайное скопление людей и т.д.). Входя в состав такого объединения или покидая его, элементы не претерпевают каких-либо серьезных изменений. Свойства совокупности в целом почти совпадают с суммой свойств частей. Такая совокупность либо полностью лишена системно-структурного характера, либо он слабо выражен и им можно пренебречь.

Системные объекты обладают целостной, устойчивой структурой. Для них характерны «системные эффекты» - появление новых свойств, возникающих в результате взаимодействия элементов в рамках целого (кристаллы, архитектурные сооружения и т.д.).

Отсюда делается вывод, что «система - это не произвольно выбранное множество предметов и связей между ними, а упорядоченная определенным образом целостная структура, единый сложный объект» [1, с. 126].

Думается, что правы те, кто считает, что такое определение системы является *малопродуктивным*, так как оно, по существу, понятие системы сводит к «*сложному объекту*». Кроме того, само применение термина «система» к материальному объекту оказывается некорректным, так как каждый объект имеет бесконечное число проявлений, качеств (принцип всеобщей связи). ***Справедливо говорят, что познать исчерпывающим образом одну какую-нибудь вещь - значило бы познать всю Вселенную.*** Осознать это можно только с позиции комплексно системного мышления.

Сама *целостность*, являющаяся главным аспектом любой системы, оказывается неопределенной и, тем самым, онтологическое, понимание системы как сложного объекта не разворачивает познавательной процедуры и не дает методологической программы деятельности. И на вопрос: «Системен ли в своей сущности мир, в котором мы живем?» остается ответить, что нет, так как мир в целом - это бесконечный объект и потому принципиально несоотносимый с понятием «система».

Но может системно наше знание о мире? Очевидно, что нет, так как оно в целом, как и мир представляет собой тоже бесконечный объект. Поэтому правы те, кто считает, что не только онтологическое понимание системы, но и гносеологическое не вышло на путь понимания системности самого объекта познания. Напротив, укрепилось положение, что система знания образуется путем логического вывода, наподобие математики, что мы имеем дело с системой высказываний, имеющих гепотетико-дедуктивную основу.

Такой итог анализа определения понятия системы можно было бы объяснить принципиальной сложностью этого понятия, осознавая, что каждая система для ее адекватного познания требует построения множества различных моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект рассматриваемой системы. Об этом говорится и в Советской энциклопедии, где подчеркивается, что лишь в рамках семейства определений

удается выразить основные системные принципы: **целостности** (принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов; невыводимость из последних свойств целого; зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функций и т.д. внутри целого), **структурности** (возможность описания системы через установление ее структуры, то есть сети связей и отношений системы; обусловленность поведения системы поведением ее отдельных элементов и свойствами ее структуры), **взаимозависимости системы и среды** (формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия), **иерархичности** (каждый компонент системы в свою очередь может рассматриваться как система, а исследуемая в данном случае система представляет собой один из компонентов более широкой системы).

Однако в последнее время поиск единого понимания системы, на наш взгляд, увенчался успехом на онтологически-гносеологическом пути, так как удалось определить сам объект, который является системой в строгом понимании этого слова. Стало ясно, почему ряд авторов в качестве обязательного признака системы считают *интегративность* и отказываются признавать системой любую совокупность элементов, просто находящихся в отношениях друг к другу (Е.Д. Агошков и Б.В. Ахлебинская). Учитывая все это, мы даем следующее определение понятию «система» [2, с. 105]:

***Система - это не объект и не совокупность объектов изучения, не мир в целом и не знания о нем. Это модель некоего интегративного свойства объекта, выделяемого субъектом, представляющая совокупность таких элементов, находящихся в таких взаимодействиях и отношениях, которые воссоздают данное интегративное свойство.***

Это следует понимать так. В нашем мире существует бесчисленное множество различных объектов с их бесконечным качественным разнообразием. Человек может выделить как субъект какое-либо, заинтересовавшее его объективное интегративное свойство и, тем самым, определить целостный системный объект. После того, как будет выделено целое интегративное свойство объекта, начинается процесс построения системы. С этой целью создается совокупность таких элементов, находящихся в таких отношениях, которые порождают данное интегративное свойство.

Такое определение системы не только разворачивает познавательные процедуры и дает методологическую программу, но, по нашему мнению, является отличным критерием для оценки системности рассматриваемого объекта исследования, которыми могут быть и реальный материальный объект, и абстрактный, являющийся продуктом теоретической деятельности, а также сложный объект, включающий человеческую деятельность.

Таким образом, системный подход предполагает многоуровневое и многоплановое изучение объекта, в процессе которого формируется несколько моделей, отражающих объект в разных срезах и на различных уровнях.

Но **системный подход можно определить и как способ мышления**. В этом смысле он означает использование понятий и терминов определенного типа мышления, называемого общей теорией систем и ее принципов, – целостности, структурности, управляемости.

Отсюда вытекает и ограниченность системного подхода, который не является всеохватывающим. Он содержит внутренние ограничения, препятствующие познанию сложных целостностей, в которых внешние связи играют существенную роль. Поэтому необходим комплексный подход в исследовательской деятельности, специфика которого состоит в установлении связей между различными свойствами, различными структурными уровнями сложных объектов, их многостороннем познании, в установлении множественности детерминации, в кооперации различных наук, в выполнении координирующей функции при изучении подобных объектов. Соответственно, комплексный подход должен рассматриваться как оптимальный вариант междисциплинарных связей, обеспечивающий не просто всесторонность, но координацию исследований.

Таким образом, комплексный подход от системного отличается рядом специфических черт. Имея столь же высокий теоретический статус, как и системный подход, комплексный подход обладает более сильной модальностью в своей направленности на практику.

По области применимости системный подход охватывает только область теоретического мышления, в то время как комплексный подход применяется на уровне как теоретического, так и обыденного сознания – разумеется, с вполне понятной разницей в степени их глубины и эффективности. Более того, именно практика его применения выдвинула комплексный подход на теоретический уровень исследования, поставила перед теорией задачу всесторонней его разработки на базе использования богатого инструментария системного подхода, накопленного современной наукой.

Особый интерес для нас представляет заключение ведущих современных философов-методологов, которые считают, что стиль мышления сегодня все более ориентируется на *комплексный системный подход* [3, с. 483]. Это подтверждает уверенность в том, что в настоящее время сама проблема исследования возможностей комплексного и системного подходов в системе образования представляется весьма актуальной.

Таким образом, современный стиль мышления рассматривается как комплексное системное мышление. Поэтому современное образование должно уметь формировать такое мышление, а значит иметь соответствующую технологию и средства для ее реализации, которая должна учитывать, что при комплексном подходе к исследованию объектов, явлений, процессов они подвергаются комплексному анализу и синтезу, который отличается от системного подхода полнотой исследования объекта и обеспечивается посредством использования методологического принципа всесторонности.

Очевидно, что с того момента, с которого комплексный подход из подчинённого системному становится доминирующим, процесс познания переходит на свою высшую ступень – всестороннее постижение исследуемого объекта как развивающейся целостности за счет интеграции системного и комплексного подходов.

Комплексный системный подход всегда нацелен на обеспечение целостности реконструируемого в познании сложного объекта, который отличается от системного и комплексного подходов не просто полнотой исследования, а своей внутренней методологической структурой, позволяющей включать учащихся в процесс формирования интегративного комплексного системного стиля мышления.

В научном познании комплексный системный подход выходит на первый план на высшей стадии познания, когда возникает необходимость в преимущественной реконструкции универсальности взаимосвязей объекта в его развитии и в формировании научного мировоззрения, научной картины мира. При этом комплексный системный подход предстаёт как философский метод в отличие от системного подхода, который рассматривается как общенаучный метод. Однако следует заметить, что анализ исследовательских работ в области педагогики показывают, что в них формально используются системный и комплексный подходы, но в скрытом варианте, когда их методологический аспект не представляется в качестве механизма получения новых знаний [4-16].

Таким образом, в качестве гипотезы исследования поднятой проблемы можно выдвинуть предположение о том, что формирование и развитие научных знаний в процессе обучения будет более эффективным по сравнению с традиционным обучением, если:

- использование комплексного системного подхода будет рассматриваться как одна из приоритетных задач при обучении любого учебного предмета;
- основная идея о комплексном системном подходе будет возведена в ранг основополагающего дидактического принципа дидактики;
- будут учитываться сущностные, нормативные и процессуальные функции соответствующего принципа, которые позволят технологизировать процесс формирования научных знаний школьников и студентов в процессе обучения;
- будут учтены особенности используемой педагогической системы при формировании у учащихся научных знаний и ее совместимость с центральной идеей компетентностного подхода в обучении, а также (что чрезвычайно важно!) особенности самого понятия «комплексный системный подход» в новых педагогических обстоятельствах.

#### Библиографический список

1. Фролов И.Т., Араб-Оглы Э.А., Арефьева Г.С. и др. Введение в философию: учебник для вузов. Москва: Политиздат, 1989; Ч. 2.
2. Методы научного познания в обучении физике: монография. Под редакцией А.В. Петрова. Горно-Алтайск: ПАНИ. 2002.
3. Кохановский В.П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений. Ростов н/Д: Феникс, 1999.
4. Гриневич Л.А. Педагогическая технология для решения деятельностно-ценностной задачи посредством образовательного блога // Мир науки, культуры, образования. -2016. № 1 (56): 12-14.
5. Легенчук Д.В., Легенчук Е.А., Савиных В.Л. Характеристика модели преемственности многоуровневого профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 40-42.

6. Феталиева Л.П. Творческое развитие младших школьников в системе инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 57-59.
7. Кокорина К.А., Мурзина Е.И. Формирование досуговой культуры молодёжи // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 71-73.
8. Емалетдинова Г.Э., Сараев К.Н. Проблемы реформирования системы местного самоуправления в политике правительства российской федерации в 2003 году. // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 82-84.
9. Сидорова А.В. Формирование навыков социальной ориентации дошкольников в межвозрастном взаимодействии // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 100-102.
10. Текеева М.Б. Обучение иностранному языку в полилингвальной среде // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 105-108.
11. Алиева С.А., Алиева С.Т., Закарьяева С.З., Алиева М.М. Проблемы отражения содержания военно-патриотического воспитания учащейся молодёжи в современном образовательном пространстве // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 118-120.
12. Ляпкина Н.А., Севастьянова С.К. Педагогические особенности инклюзивного образования в высшей школе (на примере РИИ АлтГТУ) // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 148-151.
13. Скворцов К.В. Воспитание нравственных основ самореализации молодежи в условиях современного культурно-образовательного процесса. // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 167-169.
14. Бережнова Л.Н., Тарасов Д.Ю., Меркелов А.А. Методологические направления организации исследований в педагогике // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 182-185.
15. Новикова И.А., Борзенко И.Л. Культурные нормы и ценности в формировании навыков межкультурного взаимодействия // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 204-206.
16. Фомина А.А. Клубная идеология современной библиотеки // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 216-218.
17. Исаева М.Б. Культурологическая подготовка будущего социального педагога и педагога-психолога // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 66-68.
18. Солтахмадова Л.Т. Роль проектной деятельности в формировании экологического мышления у бакалавров географии // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 93-94.
19. Магомедова Р.М., Магомедова А.Н., Абдуллаева М.С., Асланбекова А.Х., Гаджимагомедова Т.Г. Модель профессионального и личностного развития преподавателя современного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57): 117-121.
20. Переверзева Ю.С., Филимонюк Л.А. Методика организации духовно-нравственного воспитания молодежи в образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 125-127.
21. Опарин Р.В., Нургалеев В.С. Педагогические факторы экологического образования учащихся // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 166-170.
22. Тюлина О.А., Семенов А.В. Организация методической работы в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 173-176.

УДК 378.02.372.8

*Kudashova E.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**CONCEPTUAL PRINCIPLE OF COMPLEXITY AND ITS TOOLS IN MODERN DIDACTICS.** In the scientific the necessity of forming pupils and students of complex systems thinking. To this end, the author aim to include in didactics conceptually, the principle of comprehensiveness, which is to determine the overall vector of development of modern style of thinking. However, this principle needs to have a certain Toolkit that can be represented in the form of a substantive, regulatory and procedural didactic functions, allowing technologized process of formation and development of a new style of thinking in the learning process of students in schools and universities. The paper presents the essential, normative and procedural functions of the proposed didactic principle.

**Key words:** system approach, integrated approach, integrated systems approach, system thinking, complex thinking, complex systems thinking, modern thinking, teaching principle, teaching the principle of comprehensiveness, substantive, regulatory and procedural didactic functions.

*Е.И. Кудашова, канд. пед. наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: elenakudashova@bk.ru*

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП КОМПЛЕКСНОСТИ И ЕГО ИНСТРУМЕНТАРИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ

В работе описывается роль принципа комплексности в формировании у школьников и студентов комплексного системного мышления. С этой целью автор статьи обосновывает необходимость включения в дидактику **концептуального принципа комплексности**, который должен определять в целом вектор развития современного стиля мышления. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития нового стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе. В работе представлены сущностные, нормативные и процессуальные функции предлагаемого дидактического принципа.

**Ключевые слова:** системный подход, комплексный подход, комплексный системный подход, системное мышление, комплексное мышление, комплексное системное мышление, современный стиль мышления, дидактический принцип, дидактический принцип комплексности, сущностные, нормативные и процессуальные дидактические функции.

Чаще всего в период серьезных реформ в образовании происходят изменения принципов обучения. Дидактика должна чутко улавливать новые требования к образованию; своевременно реагировать на них, корректировать систему принципов обучения. Современное образование не должно сводиться лишь к усвоению положений отдельных наук, а должно внедрять принцип всесторонности, который определяет содержание комплексного подхода как в науке, так и в образовании. Благодаря комплексному системному подходу появляется возможность формировать современный стиль мышления у школьников и студентов вуза. Но для этих целей должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Мы считаем, что такую роль может выполнять **принцип комплексности**. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс, на все учебные предметы и определять сущность всей системы образования в целом.

Мы понимаем, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически, гносеологически и методологически сложный и длительный. Он связан с познанием закономерностей не только педагогических явлений, но и научных исследований, а также детерминирован длительной педагогической практикой. Кроме того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам, то есть от сущего к должному, невозможно.

Пути введения дидактических принципов в педагогической науке были исследованы в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» [1]. Согласно В.В. Краевскому, при обосновании новых принципов следует учитывать следующие моменты [1]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики, но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

В настоящее время принципов достаточно много. Но периодически авторы научных работ предлагает свой перечень принципов. Такая картина «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и

достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [2, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как *категории дидактики, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, которые отражают содержание и особенности конкретной педагогической системы и реализуются через дидактические сущностные, нормативные и процессуальные функции соответствующего принципа.*

И.Я. Лернер выделяет следующие критерии отнесения того или иного положения к принципам обучения:

- «- инструментальность, т.е. известность способа применения;
- универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо;
- необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение;
- независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами;
- достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения» [3, с. 35-40].

Соответственно В.И. Загвязинский выделяет несколько иные критерии:

- принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий;
- глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе;
- принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции;
- в ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения» [4, с. 67].

Мы считаем, что идея **концептуального принципа комплексности** может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без них невозможно формировать личность, ее компетентность и она не может быть заменена никакими другими принципами.

Принцип **комплексности** в образовании снимает главное противоречие между необходимостью формирования знаний, умений, компетенций по учебным предметам и формированием целостного концептуального видения мира. Комплексный подход позволяет организовывать более высокий уровень познания, чем системный. Как считает С.Н. Корсаков, «комплексный подход и есть сверхсистемный путь познания, способный реконструировать объект как конкретное в единстве универсальности его взаимосвязей и уникальности в мироздании» [5]. Все это и приводит нас к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современная дидактика должна включать в себя комплексность в качестве концептуального принципа.

Однако чтобы данный принцип обладал инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции для личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения, в которой в качестве основополагающего принципа входит компетентностный подход, определяющий практико-ориентированное обучение.

Появление в дидактике принципа **комплексности** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся современного комплексного системного мышления. При таком образовании главной целью становится не передача учащимся определенной системы знания, а раскрытие учащимися сущности объектов, явлений и процессов в материальных системах окружающего мира, позволяющему видеть конкретную материальную систему в целом и ее развитие во времени и пространстве, познавать законы этого развития и применять их в своих целях. При этом возрастает роль гносеологических и методологических знаний, которые должны рассматриваться в обучении не только как средства обучения, но и как элементы содержания образования. В связи с этим принцип **комплексности** должен определять структуру и содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения (РО) и компетентностного подхода (КП), усиливая управляющий эффект этой комплексной педагогической системы обучения, в которой теоретические знания (РО) и практически ориентированные знания (КП) связаны между собой посредством научного метода восхождения от абстрактного к конкретному.

Таким образом, принцип **комплексности** в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся и студентов, активизирует научные методы познавательной деятельности, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию современного мышления. В связи с этим для успешной реализации **принципа комплексности** в образовании педагогу необходимо знать его инструментарий, т.е. основные дидактические функции, которые должны отражать сущностные, нормативные и процессуальные стороны этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения, в котором в основании лежит принцип компетентностного подхода и деятельностный подход переходит в компетентностно-деятельностный.

### Сущностный компонент принципа комплексности

**Сущностный компонент принципа** комплексности должен находить свое выражение:

В конкретизировании основных функций принципа **комплексности** в образовании, составляющих содержание современного стиля мышления: междисциплинарный подход в формировании современного стиля мышления; систематичность, системность, интегративность, всесторонность в формировании современного стиля мышления; единство предметного, методологического и профессионального начал в деятельности учащихся и студентов по формированию современного мышления.

1. В целенаправленном управлении мыслительными процессами учащихся, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний, чтобы осознать мир на философском и методологическом уровне.

2. В организации и реализации комплексного системного подхода в исследовании сложных объектов.

3. На уровне методологии как принцип всесторонности и на уровне философии как метод научного познания.

4. При постановке самой задачи исследования сложных объектов, явлений, процессов.

5. В организации комплексного исследования, представляющего собой изучение сложного объекта во всей его полноте.

6. В установлении комплексного знания об объекте исследования, когда полученные знания превышают объем знаний пограничных дисциплин и отражают иной уровень сущности явлений, который вытекает из всесторонности рассмотрения объектов, явлений, процессов.

7. Различным образом в зависимости от того, что комплексы подразделяются на две категории: 1) в которых слабо выражены черты внутренней организации и связи частей носят внешний, случайный, нестабильный характер; 2) в которых явственно выражены системные связи.

8. В осознании ограниченности системного подхода как инструмента научного познания и необходимости повышения полноты исследования сложных объектов за счет методологического принципа всесторонности их рассмотрения, когда они подвергаются не только системному анализу и синтезу, но и комплексному.

9. В процессе реализации комплексного подхода, который может рассматриваться как одна из основных современных форм существования метода материалистической диалектики, взятого во взаимодействии с общенаучными и специальными методами, обогащенными контекстом развития науки в целом.

10. В установлении связей между различными свойствами, различными уровнями сложности исследуемых объектов, их многостороннем познании, в установлении множественности детерминации, в кооперации различных наук, в выполнении координирующей функции при изучении подобных объектов. При этом комплексный системный подход рассматривается как оптимальный вариант междисциплинарных связей, обеспечивающий не просто всесторонность, но и координацию исследований.

11. На высшей стадии познания, когда возникает необходимость в преимущественной реконструкции универсальности взаимосвязей объекта в его развитии, когда комплексный системный подход предстает как философский метод (в отличие от системного подхода как общенаучного метода), не только потому, что включает в свою многомерную целостность мировоззренческое измерение, но и в гносеологическом и методологическом смысле.

12. Через реализацию комплексного подхода, который выступает как философский метод, представляющий собой форму осуществления диалектики в познании и обеспечивающий выявление в объекте взаимосвязей различного вплоть до схватывания диалектического единства противоположных сторон и отношений объекта и, соответственно раскрывает принцип саморазвития объекта (в этом проявляется, на наш взгляд, сущность понятийных комплексов, которые представляют собой высшую стадию развития понятийного мышления).

13. При разработке методологии, направленной на рациональную организацию системы понятий, на анализ ее структуры, на определение методики, способствующей активизации познавательной деятельности учащихся, на интенсификацию процесса формирования теоретических систем знаний, усиливающих возможности творческого познания и развития интеллекта при обучении.

### **Нормативные функции принципа комплексности**

В **содержании** обучения в самом общем виде *нормативные* функции **принципа комплексности** должны включать следующие требования:

1. Использовать в рамках **комплексного системного подхода** в образовании следующую группу принципов: научности и связи теории с практикой; всесторонности; единства исторического и логического; системности; комплексности; укрупнения единиц усвоения; нарастания обобщенности понятий и познавательных трудностей в овладении ими; междисциплинарного и преемственного подхода в формировании **нового стиля мышления** школьников и студентов.

2. Реализовывать в процессе школьного и вузовского обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, связанных с тем, что комплексный системный подход определяет в настоящее время новый стиль мышления в современном естествознании.

3. Реализовывать принцип интеграции наук и тем самым выходить за пределы предметных знаний и формировать научное мировоззрение и современную научную картину мира через специально структурированный системный комплекс, обладающий внутрипредметными и межпредметными связями, общностью предмета и целей преподавания, сходством понятийно-категориального аппарата.

4. Ориентировать методику обучения на реализацию единого комплексного системного подхода при формировании всего комплекса сложных научных понятий.

5. Использовать понятийные комплексы как целостные интегративные образования, объединяющие понятия в определенную систему, посредством которой раскрывается структура и содержание исследуемого объекта с учетом принципа всесторонности исследования и выходом за пределы узко предметного рассмотрения объекта изучения.

6. Использовать понятийные комплексы как средства организации самостоятельной познавательной деятельности, формирующей современный интегративный стиль мышления.

7. Представить в учебном процессе системный и комплексный подходы как методологическую основу конструирования понятийных комплексов, представляющих дидактическое средство для изучения интегрированных объектов и интегральных зависимостей и взаимодействий, которые позволяют, с одной стороны, дать общее представление о процессе, явлении, объекте, а, с другой стороны, увидеть их компоненты, связи между ними, место данной системы в составе другой, более сложной системы.

8. Раскрывать в учебном процессе объективную научную основу конструирования понятийных комплексов, которая проявляется через выявление особенности естественных наук, которые отличаются логической стройностью, как самого научного знания, так и процесса его становления.

9. В учебном процессе посредством дидактики конструирования понятийных комплексов учитывать закономерности усвоения учащимися знаний и способов познавательной деятельности, отраженных в принципе систематичности и последовательности в обучении, а также в принципах системности и комплексности.

10. При формировании понятийных комплексов учитывать психологическую основу их конструирования, основой которого является образование ассоциативных связей: локальных, частносистемных, внутрисистемных и межпредметных.

11. При формировании понятийных комплексов учитывать стержневые идеи учебного курса. Например, целесообразно конструировать понятийные комплексы, отражающие мировоззрение и методологические знания в соответствии с циклом научного познания или на основе философских категорий материи, движения, пространства-времени, взаимодействия, представления о которых развиваются по мере изучения естественнонаучных дисциплин.

12. При конструировании понятийных комплексов использовать дидактические функции принципа межпредметных связей, отражающие общие естественнонаучные понятия, законы, теории, естественнонаучную картину мира, на базе которых формируется современное естественнонаучное интегративное мышление.

13. Раскрывать отличие формирования понятийных комплексов от формирования отдельных понятий, показывая, что в случае понятийных комплексов в основе лежит более высокий уровень обобщения, а именно категориальный синтез уже сформированных отдельных понятий. Кроме того, образование системного комплекса включает установление разнообразных связей между понятиями, координацию и субординацию, идейно-теоретическое переосмысление отдельных понятий как компонентов комплекса, который отличается от системы полнотой исследования предмета.

14. Разработать критерии эффективности формирования понятийных комплексов с учетом их дидактических возможностей, позволяющих более четко выделять блоки инвариантного знания, их связи и функции; рациональное методическое обеспечение процесса формирования сложных научных понятий; высокая познавательная активность и сознательность учащихся в учении; обобщенность знаний и умений; уровень теоретических и практико-ориентированных знаний; сформированность их на философско-методологическом уровне.

### **Процессуальные функции принципа комплексности**

**Процессуальные функции принципа комплексности** должны включать следующие требования:

1. Использовать реализацию комплексного системного подхода в образовании, обуславливающего интегральность, целостность научных знаний в качестве важнейшего критерия развития личности, ее новой культуры и соответствующего этой культуре нового типа мышления.

2. При изучении сложных объектов, которым характерны «системные эффекты», использовать комплексный системный подход для организации самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей выполнение методологического принципа всесторонности рассмотрения предмета исследования.

3. Использовать дидактический проект образовательного процесса, представляющего собой методологическую программу самостоятельной познавательной деятельности (обобщенный план познавательной деятельности), посредством которой формируются теоретические и философско-методологические знания и научное мировоззрение.

4. Использовать в учебном процессе дидактические возможности комплексного системного подхода, представляющего собой совокупность общенаучных методологических принципов, в основе которых лежит идея рассмотрения сложных объектов как системных комплексов (принцип всесторонности, научности, системности, комплексности, целостности, единства исторического и логического, межпредметных связей, всесторонности).

5. Организовывать процессы выявления системообразующих связей, установления общесистемных свойств, выявления не только внутренних, но и внешних связей, которые позволяют использовать методологический принцип всесторонности и рассмотрения объекта изучения, увеличивая степень полноты знаний о нем.

6. Организовывать самостоятельную познавательную деятельность не только для формирования и развития предметных, философско-методологических, профессиональных знаний, умений, рефлексии, но и для выработки компетенций по использованию комплексного системного подхода при формировании нового стиля мышления.

7. Отрабатывать процесс перехода умений в компетенции, когда выполняется методологический принцип всесторонности, приводящий к необходимости переноса знаний не только внутри учебного предмета, но и за его пределы и когда классический деятельностный подход в обучении приобретает статус компетентностно-деятельного подхода.

8. В учебном процессе использовать понятийные комплексы с их методологической программой преобразования и развития для формирования сложных научных понятий.

9. Раскрывать в процессе обучения специфику системного и комплексного подходов, в которых системный подход доминирует при движении познания от чувственно конкретного к абстрактному, а комплексный – при движении от абстрактного к конкретному – комплексному синтезу, который отличается от системного синтеза полнотой исследования объекта.

10. Использовать процесс формирования понятийных комплексов, постепенно раскрывая их конечную дидактическую цель: освоение методов использования системного и комплексного подходов в их взаимодействии в практике обучения; самостоятельное получение знаний на предметном и философско-методологическом уровне; на профессиональном уровне в виде освоения дидактических возможностей системного и комплексного подходов при формировании и развитии сложных научных понятий.

11. При организации процесса формирования сложных научных понятий учитывать следующие основополагающие факторы эффективности этого процесса: системно-комплексная организация содержания и целостность процесса его формирования; внутри- и межпредметные связи; усложняющая и развивающая система заданий, направленная на овладение понятиями в действии; целенаправленное руководство формированием систем понятий, их обобщением и усложняющейся познавательной деятельностью учащихся.

12. Организовывать демонстрацию всех этапов реализации системного и комплексного подходов при формировании сложных научных понятий посредством использования понятийных комплексов.

В рамках своей концепции мы рассматриваем *образование, в котором концептуальным принципом является принцип комплексности, не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.*

Таким образом, появление в дидактике принципа **комплексности** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, а это, в свою очередь, приведет к формированию новой культуры и соответствующего мышления школьников и студентов. В связи с этим **принцип комплексности** должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения. Поэтому **принцип комплексности** в современной дидактике должен приобретать статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию современного стиля мышления учащихся. К сожалению, если обратиться к научным работам, где явно используются системный и комплексный подходы [6-21], мы не встречаемся с дидактическими принципами системности и комплексности, которые могли бы более полно и научно обоснованно решать проблемы разработки или выбора педагогических технологий.

Учитывая, что в настоящее время комплексный подход из подчиненного системному становится доминирующим, процесс познания переходит на свою высшую ступень – всестороннее постижение исследуемого объекта как развивающейся целостности, в системе образования мы считаем целесообразным создавать системные комплексы, которые являются средствами реализации комплексного системного подхода, а принцип комплексности при этом технологизирует этот процесс.

С этой целью мы выделяем следующие основные особенности понятийных комплексов, которые позволяют раскрывать их дидактические возможности при формировании физических понятий в процессе обучения в рамках развивающего обучения:

1. Комплекс представляет собой целостность, а любая целостность это уже не простое механическое сложение элементов, а интегративное сложение, приводящее к новому качеству и подчиняющееся диалектике взаимоотношения части и целого.

2. Комплекс предполагает, как и любая система, структуру, а это значит, что понятийный комплекс обладает строением и внутренней формой организации, которую преподаватель может использовать как *методологическую программу познавательной деятельности* студентов.

3. Комплекс представляет собой системный подход в действии. Он позволяет осуществлять переход от описания к объяснению, от явлений – к их сущности, переходом от одних структурных уровней к другим, более

глубоким. Таким образом, комплексное изучение физических понятий приводит к необходимости в учебном процессе использовать методы системно-структурного анализа.

4. Любой понятийный комплекс может выступать в роли содержательной опоры в структуре учебного предмета.

5. Комплекс может рассматриваться как один из видов теоретического, то есть содержательного (по словам В.В. Давыдова) обобщения знаний.

6. Само конструирование понятийного комплекса в условиях подготовки учителей физики в вузе может рассматриваться как творческий процесс, который организует движение к познанию сущности, сущностных связей, способствует развитию теоретического мышления. Таким образом, самостоятельная работа по созданию комплексов выступает как один из приёмов развивающего обучения.

7. Понятийные комплексы должны составлять основу знаниевых блоков при использовании модульной технологии обучения студентов.

8. На базе понятийных комплексов отрабатываются такие приемы познавательной деятельности, как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

9. Понятийные комплексы позволяют содержание любого раздела курса общей физики представлять структурно, целостно, во взаимосвязях.

10. Понятийные комплексы имеют большое методологическое значение, т.к. являются активным средством осознания единства мира, формирования современного мировоззрения и выработки теоретического, интегративного мышления студентов.

Таким образом, учебный понятийный комплекс является средством для самостоятельного формирования диалектического мышления студентов, которое в настоящее время проявляется в естественных науках как теоретическое интегративное мышление.

Мы выделяем следующие основные особенности процесса формирования у студентов современного естественнонаучного мышления, формируемого посредством использования понятийных комплексов, представляющие интерес при разработке методики их использования в условиях развивающего обучения студентов общей физике.

1. Его основная задача – выделение и использование базовых дидактических принципов, позволяющих конструировать методически целесообразные учебные понятийные комплексы.

2. Конструирование учебных понятийных комплексов как совокупностей различных научных понятий, связанных друг с другом общим назначением, ориентированных на познание определённой проблемы и соотносящихся между собой как единое, особенное и общее.

3. Использование учебного понятийного комплекса в качестве средства формирования основополагающих физических понятий за счет включения студентов в самостоятельную познавательную деятельность для получения и развития новых знаний.

4. Постоянная методологическая рефлексия, то есть осознание методов и приёмов, посредством которых исследуется учебный понятийный комплекс как источник новых знаний.

5. Наиболее полное раскрытие сущности, содержания основополагающих физических понятий не только с позиции учебного предмета, но и выход за его пределы посредством комплексного подхода, включающего философские и методологические знания, представляющие собой наивысший уровень сформированности научных понятий, что ведет к сформированности современного комплексного системного мышления школьников и студентов, а это и является непосредственной целью и высшей ценностью научного познания при использовании учебных понятийных комплексов.

6. Строгая доказательность, обоснованность полученных результатов, достоверность выводов. Поэтому для работы с такими комплексами важное значение имеет логико-методологическая подготовка студентов, их философская культура, постоянное совершенствование диалектического мышления, умение правильно применять его законы и принципы.

7. Выбор таких педагогических систем обучения, в которых формирование методов и приёмов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, что позволяет формировать у студентов не только предметную, методологическую, но и профессиональную рефлексию. К таким педагогическим системам относится развивающее обучение.

Таким образом, анализ современного подхода к процессу формирования основополагающих физических понятий у студентов педвуза показывает, что более предпочтительной педагогической системой для этих целей

является личностно ориентированная система развивающего обучения в сочетании с комплексным подходом, которые ориентируют студентов на индивидуальную траекторию развития личности и приводят к самообучению, саморазвитию, самоактуализации, самостоятельности и рефлексии, включает студентов в деятельность по формированию современного естественнонаучного мышления.

#### Библиографический список

1. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Москва: Просвещение, 1977.
2. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. Советская педагогика. 1982; № 11.
3. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник науч. трудов. Челябинск: ЧГПИ, 1985.
4. Загвязинский В.И. Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: Академия. 2001.
5. Корсаков С.Н. О соотношении комплексного и системного подходов. Человек - наука - гуманизм: к 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова. Ответственный редактор А.А. Гусейнов. Москва: Наука, 2009.
6. Абдулаева Х.С. Модель формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров по направлению подготовки «иностранный язык» средствами мультимедиа // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 5-6.
7. Брылеева Ю.В., Рассказов Ф.Д. Технология формирования методической готовности студентов исторического профиля к преподаванию в образовательной организации // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58). С. 14-18.
8. Доронина М.В. О системной экологизации современного научного знания // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 20-23.
9. Аджиева З.А. Специфика социальной адаптации человека к социокультурной среде. // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58): 27-29.
10. Слободяникова И.В., Кириченко И.С., Филимонюк Л.А. Модель методической службы колледжа // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 35-37.
11. Магомедова А.Н., Харченко Л.Н. Мировоззренческие установки студентов и возможность их использования при определении содержания образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 38-40.
12. Жиганова О.М. Теоретико-методологические основы инклюзивного обучения в информационно-образовательной среде вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 42-45.
13. Дворянкина Е.К., Ерёмина И.С. Достижение новообразования при саморазвитии обучающихся в образовательном пространстве вуза (на примере использования методологии системного подхода) // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 80-82.
14. Полина Л.А., Филимонюк Л.А. Методические аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в системе среднего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 86-87.
15. Бережная О.В., Прядко Н.А. Модель работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 88-90.
16. Гаджиева П.Д. О возможностях интерактивных технологий обучения в развитии правовой компетентности студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 101-103.
17. Мартынова А.О. Формирование межкультурной компетенции американских студентов (на материале лексико-семантического поля “библиотека”) // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 120-123.
18. Рассказов Ф.Д. Методическая готовность как важная компетенция педагога-лингвиста // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 11-13.
19. Исмаилова Э.К. Проблема формирования способности к интеллектуальному творчеству в психолого-педагогическом аспекте // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 22-24.
20. Осокина В.Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования средствами полевой практики // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 35-37.

21. Амирова З.Б., Агамурдова Р.Ш., Рагимханова Л.К. Современные образовательные технологии формирования коммуникативной культуры учителя иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 122-124.

УДК 378

*Zelenkova I.V., Candidate of psychological sciences, associate professor of GOU VO MO "State Social and Humanitarian University" E-mail: irengreen@mail.ru*

**REALIZATION OF A CREATIVE APPROACH IN TEACHING VISUAL ARTS THROUGH AN INTEGRATED SYSTEMS APPROACH.** In the article, creativity is considered as a systemic mental education and as a professionally important quality of the teacher's personality. Specificity of creative manifestations in the context of artistic and creative activity is revealed. The results of the work on forming students' profile "Fine Arts" of scientific knowledge about the creativity and practical skills of implementing a creative approach in the teaching of fine arts are presented.

**Key words:** creativity, artistic and creative activity, self-evaluation of creativity, systematic approach, teaching of fine arts.

*Зеленкова И.В. кандидат психологических наук, доцент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (ГСГУ) E-mail: irengreen@mail.ru*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

В статье рассматривается креативность как системное психическое образование и как профессионально важное качество личности учителя. Раскрыта специфика креативных проявлений в контексте художественно-творческой деятельности. Представлены результаты работы по формированию у студентов профиля «Изобразительное искусство» научных знаний о креативности и практических навыков реализации креативного подхода в преподавании изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** креативность, художественно-творческая деятельность, самооценка креативности, системный подход, преподавание изобразительного искусства.

Педагогическая профессия предъявляет особые требования к качествам личности учителя как основного проводника идей, заложенных в основу методики преподавания. В качестве определяющих профессиональных качеств, на основе которых разворачивается вся педагогическая деятельность выделяют эмоциональность (А.О. Прохоров), общительность (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина), педагогическую направленность (Л.М. Митина, В.А. Сластенин), любовь к детям (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий), эмпатию (Е.П. Волкова, И.М. Юсупов), способность к саморегуляции (Л.М. Аболин, Г.Ю. Маштакова), самоконтроль и самоуправление в «Я»-концепции (Н.Ю. Хусаинова). Педагогическое творчество, хотя и отражено практически во всех профессиограммах, часто имеет декларативный характер. В то же время не вызывает сомнения, что креативность во многом определяет успешность деятельности представителей профессий социоэкономической группы, что связано с рядом особенностей человека как «объекта» их деятельности [1].

Целью нашей работы было формирование у студентов профиля «Изобразительное искусство» знаний о креативности и особенностях ее проявления в профессиональной деятельности педагогов в контексте организации художественно-творческой деятельности школьников.

Креативность – многомерное явление, включающее как интеллектуальные, так и неинтеллектуальные (личностные, социальные) параметры, которые в комплексе обуславливают творческую стилистику деятельности. Развиваясь в процессе деятельности, отдельные компоненты связываются друг с другом, образуют сложные паттерны. Интегративность изучаемого феномена, невозможность свести креативность к какой-либо одной способности или личностной характеристике свидетельствуют о системном характере данного психического образования.

Креативные проявления в той или иной области творческой деятельности могут быть весьма разнообразны. Разрабатывая психологическую модель креативности, мы исходили из того, что, выделяемые нами структурные компоненты должны наиболее полно отражать сущность и специфику художественной деятельности.

Изучение данного феномена как системного психического образования позволило выделить в структуре актуальной креативности педагогов, проявляемой в профессиональной деятельности при руководстве художественно-творческой деятельностью учащихся, симптомокомплексы мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных, эстетических параметров и компетентности [2]. Дадим краткую характеристику этим параметрам.

Мотивация. Наличие мотивации и личностной увлеченности является главным признаком творческой личности. Мотивационная сторона творчества объясняет направленность деятельности, а также интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и в достижении его результатов [3].

Эмоциональные параметры креативности. Эмоциональная сфера – одна из основных систем, обеспечивающих активные, творческие формы жизнедеятельности человека. Эмоциональные корреляты креативности наиболее показательны, и без эмоциональной активности креативности не наблюдается. Проявление креативности обусловлено ситуативными эмоциональными факторами, природными особенностями эмоциональной сферы индивида, а также особыми личностными качествами – эмоциональными параметрами креативности, которые не только «сопровождают» творческий процесс, но и определяют его качество и результаты [4].

Интеллектуальные параметры креативности. Успешность творческой деятельности в любой области в значительной степени определяется особенностями мышления. Креативность означает, прежде всего, особое качество умственных процессов. Интеллектуальные параметры креативности являются универсальными для любой области творчества [5].

Эстетические параметры креативности. Этот структурный компонент креативности, обеспечивающий эстетическую сторону процесса и результата творческой деятельности как нельзя более полно представлен в сфере художественной деятельности и искусства [6]. Именно эстетические компоненты креативности позволяют человеку познавать и преобразовывать мир, себя, свою жизнь по законам красоты, гармонии.

Компетентность. Компетентность – интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [7], который отражает актуальный уровень владения знаниями, уровень достижений в какой-либо области (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.). Это сложная единая система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста, обеспечивающих творческую продуктивность в художественно-педагогической деятельности.

Рассмотренные нами структурные компоненты креативности в комплексе обуславливают творческий характер деятельности и обеспечивают соответствие творческого продукта онтологическому, аксиологическому, праксиологическому и эстетическому критериям, а также непосредственную готовность личности к проявлению творческой активности в разных видах деятельности.

Акцентирование в педагогической деятельности инновационного компонента предполагает разработку и более широкое использование в практике преподавания искусства интегрированных эстетических курсов и уроков творчества, содержание которых составляют различные элементы культуры, в том числе и художественной. Однако реализовать на практике креативный подход в преподавании изобразительного искусства может лишь педагог, который сам обладает достаточно высоким уровнем креативности, имеет научные знания о сущности и структуре креативности, владеет педагогическими технологиями, методами, адекватными природе творчества.

В процессе подготовки будущих учителей изобразительного искусства, на наш взгляд, данным аспектам уделяется недостаточно внимания. В связи с этим нами был разработан ДВС «Психолого-педагогические основы творческой деятельности», который реализовался в течение двух лет (общее количество студентов – 41 человек).

На первом этапе работы мы изучили особенности самооценки креативности студентами профиля «Изобразительное искусство»: им было предложено заполнить «Карту самооценки креативности», составленную на основе выделенных нами структурных компонентов и симптомокомплексов креативности.

Большинство студентов (46, 4%) оценили свой уровень креативности как средний, а также низкий (26, 8%) и высокий (19, 5%). Крайние случаи самооценки встречаются редко: очень высокий – 4, 9%, очень низкий – 2, 4% .

Наиболее высоко студенты оценивают у себя мотивационные параметры креативности (3, 39 баллов), которые являются доминантой. Проблемную зону в структуре креативности будущих педагогов образуют интеллектуальные параметры, имеющие самые низкие оценки (2, 61 балл) (Рис. №1).



Рис. 1. Средние значения групп креативных параметров. Доминанта и проблемная зона

Полученные результаты свидетельствуют, что у будущих педагогов заметно выражена ориентация на творчество в профессиональной деятельности. Однако реализация творческого потенциала для многих студентов затруднена, в частности, низким уровнем развития интеллектуальных параметров креативности, а также недостаточной компетентностью в области теории и технологий творческой деятельности [8]. Причем, студенты с высоким уровнем креативности, испытывая потребность в реализации своего творческого потенциала в профессиональной деятельности, в большей степени осознают недостаточную теоретическую и практическую подготовленность к руководству детским изобразительным творчеством. Будущие педагоги с более низким уровнем креативности считают себя достаточно компетентными в этой области и хотели бы повысить в основном свой интеллектуальный уровень. Также следует отметить, что во время заполнения «Карты самооценки креативности» многие студенты демонстрировали непонимание сущности рассматриваемого феномена и ориентировались в процессе самооценки на некий средний, «стандартный» уровень креативности, приемлемый социумом и создающий стереотип в оценивании своих реальных возможностей.

В соответствии с целью нашей работы и полученными результатами диагностики в рамках курса «Психолого-педагогические основы творческой деятельности» мы познакомили студентов профиля «Изобразительное искусство» с современными подходами к пониманию креативности как системного психического явления, в ходе групповых обсуждений выявили особенности ее проявления в профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства.

Большой блок заданий в рамках ДВС был направлен развитие общекультурного тезауруса, компетентности в области теории и технологий творчества, теоретической и практической подготовленности будущих учителей изобразительного искусства к руководству детским художественным творчеством.

Например, с большой заинтересованностью студенты выполняли задание «Конструирование понятий». Данная методика полифункциональна и может быть использована для диагностики и развития когнитивной сферы, познавательных процессов, а также компетентности в той или иной области. Процесс выполнения задания характеризуется созданием субъектом познания собственных продуктов – понятий, правил, теорий, концепций, проектов. Получение полноценного продукта предполагает актуализацию имеющихся у субъектов представлений о содержании понятия, обобщение информации и формулировку собственной версии. Задание выполняется без предварительной подготовки, у участников нет возможностей для расширения семантического поля и границ понятия на основе сопоставления различных версий. Задание хорошо подходит для развития когнитивной сферы и компетентности в области теории творчества.

При выполнении задания мы обращали внимание студентов на то, что их формулировки должны отвечать следующим критериям: широта семантического поля, точность, лаконичность, оригинальность. Также приветствовались разные варианты определений.

Так, «творчество» будущие учителя изобразительного искусства определяли как «создание чего-то нового, более совершенного и прекрасного» (Марина К.), «деятельность на эмоциональном подъеме души» (Оксана И.), «универсальная характеристика человека» (Галина А.), «способ выражения своего внутреннего мира» (Евгения Т.) и т.п.

Под «творческими способностями» студенты понимают «индивидуальные особенности, при которых успешно выполняется творческая деятельность» (Юлия Б.), «способности создавать новое, неординарное в той области, в которой человек является профессионалом» (Тамара Л.), «умение видеть в обычном – необычное, в привычном – новое и т.д.» (Инга П.) и просто «возможности для творчества» (Анна С.).

Наибольшие трудности студенты испытали при попытке определить творческую позицию: затруднялись в дифференциации границ данного понятия, давали нечеткие определения или вообще не смогли дать какое-либо определение. В то же время, в попытках некоторых студентов определить творческую позицию заметно понимание сущности данного явления, что свидетельствует о наличии у них опыта творческой деятельности и творческой компетентности. Творческая позиция – это «ежедневная, ежеминутная готовность к творчеству» (Светлана Л.), «желание сделать что-то необычное, красивое» (Наталья Г.), «выражение своего собственного «Я» через свое видение окружающей действительности» (Людмила С.), «стремление преобразовывать, совершенствовать окружающий мир и себя» (Татьяна А.).

В рамках курса «Психолого-педагогические основы творческой деятельности» мы не просто знакомили студентов с педагогическими технологиями, методами преподавания, но обращали внимание на то, что художественно-изобразительная деятельность имеет специфический характер, выступающий в двух формах: в форме производства (то есть создания художественного творения) и в форме потребления (то есть в форме эстетического восприятия). Следовательно, в практике разработки и проведения эстетических курсов и уроков искусства необходимо рассматривать обе эти формы в их реальной взаимосвязи как две стороны единого процесса [9].

На занятиях мы неоднократно обращались к разработке сценария (плана) урока творчества на материале изобразительного искусства. Первоначальная реакция студентов на задание была неоднозначной. Некоторые из будущих педагогов отказались выполнять его, ссылаясь на то, что без подготовки это невозможно. Многие давали тривиальные ответы, кратко записав структуру регламентированного школьного урока в общем виде, иногда добавляя этап «творческая работа детей», но без раскрытия сущности. Например, «1) сообщение темы урока; 2) беседа; 3) коллективное обсуждение; 4) работа в группе; 5) выставка работ» или «1) объявление темы урока; 2) объяснение последовательности работы; 3) рассматривание иллюстраций; 4) творческая работа детей; 5) подведение итогов урока».

Использование технологии проектов позволило повысить интерес к этой теме и получить новый уровень выполнения задания: студенты предложили разнообразные варианты уроков: диагностический урок, урок-игра, урок-импровизация, урок ассоциативного рисования, интегрированный урок и др.

Конечно, помимо компетентностных и технологических аспектов, наш курс был направлен и на личностное развитие студентов, на актуализацию их собственных креативных возможностей.

Исследователи отмечают, что наибольшего проявления творческая уникальность достигает тогда, когда человек сознательно выбирает ценность творческого бытия, что в свою очередь предполагает наличие у него достаточно высокого уровня рефлексии. Условно можно выделить две противоположные жизненные позиции:

1. Отношение к жизни как к уже поставленной кем-то (общество, традиции и т.д.) задаче, решение которой со временем само найдется.

2. Отношение к жизни как к открытой, творческой задаче, в которой человек должен сам осознанно выбрать ценности и цели своего бытия, самостоятельно найти ресурсы их достижения [10-16].

Результаты диагностики и наблюдение за студентами на занятиях показали, что в целом уровень рефлексии креативности у них недостаточно развит. Так, многие студенты очень высоко (максимальной оценкой в 5 баллов) оценивают свою потребность в саморазвитии (Например, утверждения «Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время», «Я стремлюсь изучать себя», «Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею положительные результаты»). В то же время при ответе на вопросы анкеты «Параметры педагогической деятельности»: среди профессиональных ценностей не выделяют в качестве важных

позитивную «Я-концепцию» в профессиональной деятельности (самореализацию, самоуважение и т.д.), а творчество располагают только на 4-5 позиции; наиболее эффективной для урока изобразительного искусства считают регламентированную структуру школьного урока; наиболее эффективной формой общения педагога с учащимися на уроке изобразительного искусства считают воздействие.

После проведенной работы нами отмечена положительная динамика, свидетельствующая о формировании у части студентов ценностного отношения к творчеству (второй вариант жизненной позиции). В то же время, необходимо более полное изучение своеобразия личностной, учебной и творческой позиции студентов-педагогов, а также разработка педагогических технологий, способствующих формированию у будущих учителей творческой профессиональной позиции и опыта творческой деятельности.

#### Библиографический список

1. Зеленкова И.В. Формирование образа профессии у будущих учителей начальных классов// Герценовские чтения. Начальное образование. Том 1. Начальное образование современной России. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2010. – 348 с. – С. 240-246
2. Зеленкова И.В. Развитие креативности младших школьников в художественно-изобразительной деятельности в разных условиях обучения : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Санкт-Петербург, 2006. – 201 с.
3. Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста: структура, диагностика, развитие: теорет., эксперим. и прикладное исслед. диалектики созидания и потребления. – М.: Мирея и Ко, 2005. - 165 с.
4. Зеленкова И.В. Изобразительное искусство и художественно-изобразительная деятельность как фактор развития креативности// Научные труды международной научно-практической конференции ученых, 11-12 января 2005 года, том 4. – М.: Изд-во МАДИ (ГТУ), 2005. – 128 с. – С. 17-20
5. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.
6. Зеленкова И.В. Проблема подготовки будущих педагогов к развитию креативности детей средствами искусства и изобразительности// Мир детства и образование: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с представлением стран СНГ. - Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 254 с.– С. 196-198
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// Интернет-журнал «Эйдос» URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 01.06.2017)
8. Зеленкова И.В. Развитие креативности младших школьников в художественно-изобразительной деятельности в разных условиях обучения : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Санкт-Петербург, 2006. – 201 с.
9. Зеленкова И.В. Педагогическое руководство художественно-творческой деятельностью младших школьников: учебно-методическое пособие. – Коломна: ГОУ ВПО МО «МГОСГИ», 2010. – 43 с.
10. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
11. Тарасова Г.К. Гуманизм истинный и гуманизм ложный в педагогике искусства // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 51-54.
12. Киселева Н.Е. Роль и значение рисунка в профессиональной деятельности дизайнера // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 87-89.
13. Кандаева Н.А., Якубова А.Б. Педагогическая поддержка младших школьников в процессе изобразительной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 132-135.
14. Кошелева Л.Ю., Куница Е.С. Проблема развития интереса к изобразительному искусству у детей старшего дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 194-197.
15. Уколова Л.И., Сокерина И.В., Цзян Ш. Эстетическое воспитание как генеральное условие развития духовной культуры растущего человека // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 213-216.
16. Уколова Л.И., Цзян В. Сотворчество в педагогике искусства // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 132-134.

*Bayramova N.O., postgraduate of the Baku Musical Academy n.a. U. Hajibeyli (Baku, Azerbaijan), E-mail: natabayramova@yahoo.com*

**INTEGRATED (HOLISTIC) NATURE OF THE FORMATION PROCESSES OF MUSICAL CULTURE OF STUDENTS.** The article is devoted to the formation of a modern culture of students of the music and performing faculty of the Azerbaijan State University of Culture and Art. The author points out the relevance of this issue, since the level of development of the musical culture of young people, students, can definitely be judged on the level of the artistic and aesthetic culture of society as a whole. N. Bayramova, exploring the essence of the concept of musical culture, believes that it represents a personal social and artistic experience, which determines the presence of high musical needs.

The article analyzes the peculiarities of the formation of musical culture of students, which is a complex, comprehensive and lengthy process. The author determines the main psychological, pedagogical and social criteria, through which the level of musical culture of students is assessed.

Among the basic principles that guide the teacher in shaping the musical culture of students, N. Bayramova believes: reliance on positive experience, the humaneness of pedagogical interaction, pedagogical ethics and tolerance, based on respect and love for the human person.

*Key words:* **students, formation, musical culture, features of development, principles and methods.**

*Н.О. Байрамова, соискатель Бакинской музыкальной академии имени У. Гаджибейли, г. Баку, Азербайджан, E-mail: natabayramova@yahoo.com*

## **КОМПЛЕКСНЫЙ (ВСЕСТОРОННИЙ) ХАРАКТЕР ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматривается вопрос формирования современной культуры студентов музыкально-исполнительского факультета Азербайджанского государственного университета культуры и искусства. Автор отмечает, актуальность данного вопроса, так как по уровню развитости музыкальной культуры молодёжи, студентов, можно определённо судить об уровне художественной и эстетической культуры общества в целом. Н. Байрамова, исследуя сущность понятия музыкальная культура, считает, что она представляет собой личностный социально-художественный опыт, обуславливающий наличие высоких музыкальных потребностей.

В статье анализируются особенности формирования музыкальной культуры студентов, который представляет собой сложный, всесторонний и длительный процесс. Автор определяет основные психологические, педагогические и социальные критерии, с помощью которых оценивается уровень музыкальной культуры студентов.

Среди основных принципов, которыми руководствуется педагог в формировании музыкальной культуры студентов, Н. Байрамова считает: опору на положительный опыт, гуманность педагогического взаимодействия, педагогическую этику и толерантность, основанных на уважении и любви к человеческой личности.

*Ключевые слова:* **студенты, формирование, музыкальная культура, особенности развития, принципы и методы.**

Художественная культура каждого народа, в том числе и музыкальная, уникальна и является неотъемлемой ценностью общей мировой культуры. В ней ярко проявляются творческий потенциал и способности людей. Основы музыкальной культуры формируются на протяжении всей человеческой жизни, но период юношеского личностного становления наиболее активен и интенсивен. По уровню развитости музыкальной культуры молодёжи, студентов, можно определённо судить об уровне художественной и эстетической культуры общества в целом. «От того, насколько широк кругозор человека, как развиты его эстетические чувства, и способность восприятия художественных фактов явлений...зависит содержание личности...и это сказывается на взаимоотношениях с окружающими» [1, с.135].

Музыкальная культура представляет собой личностный социально-художественный опыт, обуславливающий наличие высоких музыкальных потребностей. Это сложный многогранный процесс, неразрывно связанный с уровнем умственного, физического и нравственного развития, так как предполагает определённую развитость мировоззрения и таких качеств, как воля, память, воображение, воспитание чувств,

вкусов и потребностей. Она предполагает необходимый уровень музыкального восприятия, культуру слушания музыки, развитую музыкальность, широту проявления музыкально-эстетических интересов, а также необходимый уровень музыкально-теоретических знаний, умений и навыков. «Основная задача в формировании музыкальной культуры - ввести каждого обучающегося в мир большого музыкального искусства, научить любить и понимать музыку во всём богатстве её форм, жанров, разбираться в тонкостях исполнительства, самим быть чуткими грамотными исполнителями» [2].

Музыкальная культура - это интегративное свойство личности, основными показателями которого являются музыкальная развитость, воспитанность и образованность. Интегративное содержание музыкальной культуры составляют такие качества, как музыкальная восприимчивость, музыкальное чувство, идеал, суждение, вкус. Другими словами формирование музыкальной культуры осуществляется в процессах музыкального обучения, воспитания и развития и зависит от взаимодействия, интенсивности, эффективности и продуктивности этих процессов.

Процессу формирования музыкальной культуры характерен ряд особенностей: *Первая* проявляется в его особой сложности, обусловленной наличием многочисленных субъективных (внутренние потребности личности) и объективных (условий формирования) факторов. В том случае, когда эти факторы противоречат друг другу, процесс формирования музыкальной культуры студентов значительно осложняется, а в случае гармонического соответствия наблюдается успешность и эффективность его формирования.

*Вторая*, связана с тем, что результаты формирования музыкальной культуры очень сложно контролировать и регулировать, так как, личность подвергается воздействию, как положительных, так и отрицательных влияний. Сама сложность данного процесса и обуславливает вариативность, неоднозначность, неопределённость наблюдаемых и контролируемых результатов. Бывает так, что один и тот же фактор (положительный или отрицательный) в одинаковых условиях оказывает совершенно разную степень воздействия.

*Третья* особенность связана с длительностью (продолжительностью) процесса формирования музыкальной культуры студента, результаты которого проявляются по истечению длительного времени. Фактически формирование музыкальной культуры охватывает весь жизненный путь личности.

*Четвёртая* особенность – это непрерывность процесса формирования музыкальной культуры, который представляет собой систематическое и постоянное творческое взаимодействие. Формирование музыкальной культуры студента осуществляется не от случая к случаю (между проведением плановых культурных мероприятий), а регулярно и непрерывно.

*Пятая* особенность связана с комплексным (всесторонним) характером процессов формирования музыкальной культуры, так как, он охватывает в целом и другие виды искусства, выполняя единую цель – всестороннее развитие личности студента.

Учитывая все эти особенности в формировании музыкальной культуры студентов, педагог глубоко осознаёт с каким сложным, длительным и порой не контролируемым процессом он сталкивается.

Уровень музыкальной культуры определяется с помощью разных критериев: психологических, педагогических и социальных. К психологическим критериям относятся умение эмоционально переживать, воссоздавать в воображении художественные образы, воспроизводить их, выражать и высказывать суждения о них, и оценивать произведения музыкального искусства. «Сформированное чувство прекрасного, развитые эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства высокого классического уровня – всё это составляет необходимую сторону полноценно и гармонически развитой личности молодого поколения» [3, с. 6].

Педагогические критерии помогают выявить и оценить тот или иной уровень развитости музыкальной культуры, музыкального вкуса и идеала. С помощью социальных критериев оцениваются разнообразные интересы студентов к различным видам музыкального искусства, а также к другим видам искусства.

Процесс формирования музыкальной культуры студентов осуществляется с помощью различных принципов и методов, которыми руководствуется и использует педагог в своей деятельности. Среди них важным является опора на положительный и ценный музыкально-художественный опыт, который предполагает, что педагог последовательно и целенаправленно приобщает студента к художественно ценному музыкальному наследию. Основой процесса формирования музыкальной культуры является классическая, народная и современная музыка.

Процесс формирования музыкальной культуры студентов должен быть насыщен духом высокого музыкального искусства. «На произведениях Баха и Бетховена, Шуберта и Шопена я могу воспитать не только

грамотного, высокообразованного профессионала, я могу вырастить духовно богатого человека, интересно мыслящего и чувствующего», - говорил А.Г. Рубинштейн. [4, с. 170]

Весьма значимым является и общая гуманистическая направленность процесса формирования музыкальной культуры студентов, основанная на принципах толерантности, демократизма, межличностного диалога и равноправного взаимопонимания. Современные исследователи проблем вузовского образования отмечают, что «...воспитание культуры терпения (толерантности) и согласия должно стать одной из центральных тем образования наступившего века» [5, с. 41].

Эффективность формирования музыкальной культуры студентов возможно на основе идей демократизации и гуманизации образования, на возрождении классических традиций гуманистического воспитания, основанных на уважении и любви к человеческой личности, на гуманных человеческих взаимоотношениях. Поэтому важная задача педагога-музыканта состоит в том, чтобы расположить своих студентов к педагогическому влиянию. И в данном случае важную роль играет позиция педагога, которая должна быть деликатной, незаметной, как можно более скрытой от воспитанников. Педагог-музыкант должен быть для студентов единомышленником, другом. Процесс воспитания музыкальной культуры - сложная динамическая система, состоящая из множества компонентов. Среди них важную роль играют те, которые оказывают наибольшее влияние на его качество и продуктивность. Его эффективность зависит от сложившегося педагогического взаимодействия, так как оно оказывает огромное влияние на ход и результаты всего процесса. Чтобы студент, принял позицию и требования педагога, следует сначала установить отношения взаимопонимания, а потом, опираясь на него, уже достигать цели, так как гуманизм и толерантность активно способствуют продуктивности процесса формирования музыкальной культуры.

Современному процессу формирования музыкальной культуры студентов характерна особая специфика, при которой «...преподаватель являет собой некий условный образец, эталон, толерантности в самых различных ситуациях – как в аудиторном, так и во вне аудиторном неформальном общении...» [6, с. 228]. Например, исследователь Ю.Г.Липатова придаёт большое значение этической культуре педагога и отмечает непосредственное влияние педагогической этики на формирование музыкальной культуры студентов. Она отмечает что, личностные качества педагога, его педагогическая и профессиональная этика, высокий уровень психологических знаний, умение передать весь свой опыт студентам являются основами для формирования их музыкальной культуры. «Художественное творчество предъявляет особые требования к тем, кто им занимается, так как в сфере создания духовных ценностей, какая либо «ущербность» в морально-этическом плане вряд ли терпима» [2].

Важным принципом в процессе формирования музыкальной культуры студента является и личностный подход, которым педагог руководствуется, учитывая личные качества студентов (возрастные и индивидуальные особенности, жизненные ценности и планы, образ мышления и отношение к окружающему обществу). Каждая личность студента в рассматриваемом аспекте присущих ему культурных ценностей и потенциалов уникальна и своеобразна. Педагогу не просто изучить этот приобретённый культурный уровень и определить дальнейший процесс его развития. Однако, его профессионализм, этика, гуманизм и толерантность могут стать ведущими принципами в данном процессе и помогут достичь в нём результативности и успеха.

Эффективность формирования музыкальной культуры студентов обусловлена и единством всех факторов воздействия: педагогического, семейного, общественного, так как в случае их противоречивости и несоответствия, рассчитывать на успешность и результативность данного процесса невозможно.

Таким образом, проблема формирования музыкальной культуры студентов видится актуальной в аспекте современных культуроведческих процессов, превосходство которых, возрастая в развитии человеческой цивилизации, становится явной и очевидной, так как сама по себе «...цивилизация является лишь совокупностью всех технологий, призванных обеспечивать культурное развитие всех типов социумов...» [7. с. 6]. Об этом говорят и многочисленные исследования в области музыкальной культуры [8-].

#### Библиографический список

1. Рубинштейн С.Д. Основы общей психологии. М., 2000.
2. Липатова Ю.Г. Профессиональная этика педагога, её роль в формировании музыкальной культуры студентов. 3.11.2015 г. Available at: <http://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2015/10/14/professionalnaya-etika-pedagoga-i-eyo-rol-v>

4. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников - подростков как дидактическая проблема. М.: Изд-во СГУ, 2012.
5. Рубинштейн А.Г. Из короба мыслей. // Литературное наследие. Т.1. - М., Музыка, 1983.
6. Таланов В. Педагогика толерантности // Высшее образование в России, 2001, №5: 41.
7. Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М.: МГУ, 2003.
8. Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». М.: Гуманитарий. Академия гуманитарных исследований. 2003.
9. Махова А.И. Подготовка учащегося к концертному выступлению в классе духовых инструментов // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 75-77.
10. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 126-131.
11. Грибкова О.В., Ушакова О.Б. Культурно-образовательная среда в системе музыкального образования высшей школы // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 190-192.
12. Куракин С.И. Контекстное музицирование и его связь с музыкально-исполнительской деятельностью ученика // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 68-70.
13. Уколова Л.И., Грибкова О.В., Мерабова К.С. Певческая культура как часть образовательного пространства в воспитании духовной культуры личности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 132-135.
14. Борисова Е.Н., Савинков П.А. Психолого-педагогические особенности исполнения западной хоровой музыки будущими дирижерами-хоровиками в музыкальных колледжах // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 18-20.
15. Доржу Н.С., Оюн Ю.Д. Разработка учебных заданий на основе инструментальной программы-оболочки «hotpotatoes» // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 49-52.
16. Кобозева И.С., Миронова М.П. Формирование научного концепта «музыкально-коммуникативная культура педагога-музыканта»: междисциплинарный подход // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 83-86.
17. Асриева О.О., Маврина И.А. Музыкальное воспитание в условиях современной школы (опыт негосударственной образовательной организации) // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 49-53.
18. Горбунова Н.А., Молявко Г.П., Овчаренко Е.Б., Перлина Л.В. Культурно-эстетические аспекты обучения многообразию хореографического искусства. ) // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 211-213.
19. Бажукова Е.Н. Причины появления формализма в профессиональной деятельности педагога-музыканта и возможности его преодоления в информационной образовательной сред. // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 250-253.
20. Бажукова Е.Н. Основные принципы функционирования сетевой образовательной среды педагога-музыканта с использованием музыкально-компьютерных технологий. // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 253-256.
21. Горбунова И.Б. Педагогический университет сегодня: новые педагогические технологии (на примере деятельности учебно-методической лаборатории «музыкально-компьютерные технологии») // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 256-260.
22. Камерис А., Ясинская О.Л. Программно-аппаратные комплексы для обучения специалистов профиля «музыкально-компьютерные технологии» // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 260-262.
23. Тен Э.С. Музыкально-компьютерные технологии в работе учителя музыки // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 267-270.
24. Михнюк Д.Г., Товпич И.О. Методические аспекты овладения музыкально-компьютерными технологиями в общеобразовательной школе с углубленным изучением предметов музыкального цикла // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 270-273.
25. Горбунова И.Б., Ходанович А.И. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального образования: музыкальное программирование // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 118-121.

26. Горбунова И.Б., Ходанович А.И. Функционально-логические аспекты изучения музыкального творчества и аудиовизуальный синтез в системе современного образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 121-124.

27. Марченко Е.П. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта к духовно-нравственному воспитанию молодёжи в школе цифрового века// Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60): 152-155.

28. Константинова Н.В. Теоретические основы творческого сотрудничества педагога и обучающихся в классе фортепиано в условиях высшего учебного заведения // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60): 196-198.

УДК 159

*Vasechko E.P.* adjunct of Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of national guard troops of Russia, Novosibirsk. E-mail: vasechko.1977@bk.ru

*Kononova T.A.* Candidate of psychological Sciences, associate Professor of Novosibirsk military Institute of national guard troops named after General of the army I. K. Yakovlev Novosibirsk. E-mail: teka712@ mail.ru

**COMPREHENSIVE AND SYSTEMATIC APPROACHES TO DETERMINING THE STRESS RESISTANCE PERSONALITY: THEORETICAL ASPECT.** The paper examines stress as a personality trait conducive to high productivity activities in extreme environment and its implications for the profession of a soldier.

**Key words:** stress, stress tolerance, psychological training, prevention of psychological disturbances.

*Васечко Е.П.* адъюнкт Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии России, г. Новосибирск. E-mail: vasechko.1977@bk.ru

*Кононова Т.А.* кандидат психологических наук, доцент Новосибирского военного института войск национальной гвардии имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск. E-mail: teka712@ mail.ru

**КОМПЛЕКСНЫЙ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ:ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В работе анализируется стрессоустойчивость как свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве и её значение для профессии военнослужащего.

**Ключевые слова:** стресс, стрессоустойчивость, психологическая подготовка, профилактика психических расстройств.

Особую актуальность проблема развития стрессоустойчивости приобретает в связи с социальной, политической и практической значимостью обеспечения соответствующего уровня стрессоустойчивости в деятельности военнослужащих. От успешной разработки этой проблемы зависит общая ориентация практики в подготовке высокопрофессиональных военных специалистов, способных продуктивно осуществлять служебно-боевую деятельность в экстремальных условиях, поддерживая при этом целесообразность поведения и сохраняя необходимое психофизическое состояние.

Стресс (англ. Stress – напряжение) – состояние напряжения – совокупность защитных физиологических реакций, наступающих в организме животных и человека в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов (стрессоров) – холода, голодания, психических и физических травм, облучения, кровопотери, инфекции и т.п.[2].

В литературу по медицине и психологии слово «стресс» попало больше полувека назад. В 1936 году в журнале «Nature», в разделе «Письма к редактору», было опубликовано короткое сообщение канадского физиолога Ганса Селье (тогда еще никому неизвестного) под названием «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами».

Еще будучи студентом, Селье обратил внимание на тот факт, что различные инфекционные заболевания имеют сходное начало: общее недомогание, потеря аппетита, температура, озноб, ломота и боли в суставах. Селье предположил, что существует общая неспецифическая реакция организма на любую «вредность»,

направленная на мобилизацию защитных сил организма. Эту реакцию он назвал стрессом. Учение о стрессе в настоящее время получило достаточно широкую известность. Ещё исследования В. Кеннона в 20-е годы прошлого столетия показали, что организм стремится обеспечить постоянство (гомеостаз) своей внутренней среды.

Термин «стресс» и его расшифровка первоначально были изложены всё тем же Г. Селье, который показал независимость процесса приспособления от характера раздражения или нагрузки. Воздействия могут быть самыми различными, но независимо от своих особенностей ведут к цепи однотипных изменений, обеспечивающих приспособление.

В соответствии с системным подходом, в наше время, стресс изучается с позиций физиологического, психологического, и поведенческого уровней. Одна из первых таких попыток была предпринята Р. Лазарусом. Стресс физиологической природы представляет собой, по мнению автора, непосредственную реакцию организма, сопровождающуюся выраженными физиологическими сдвигами на воздействие различных внешних и внутренних стимулов физико-химической природы. При этом величина физиологического стресса зависит от интенсивности воздействующего агента. Отличительные особенности психологического стресса заключаются в том, что он вызывается психическими стимулами, которые оцениваются как угрожающие. Именно Р. Лазарус, в середине 20 века развивая учение о стрессе, выдвинул концепцию, согласно которой разграничивается физиологический стресс и психический (эмоциональный) стресс[2].

Обобщая различные взгляды на природу стресса в современной научной литературе, можно сказать, что термин «стресс» используется, по крайней мере, в трех значениях. Во-первых, понятие стресс может определяться как любые внешние стимулы или события, которые вызывают у человека напряжение или возбуждение. В настоящее время в этом значении чаще употребляются термины «стрессор», «стресс-фактор». Во-вторых, стресс может относиться к субъективной реакции и в этом значении он отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения. В-третьих, стресс может быть физической реакцией организма на предъявляемое требование или вредное воздействие.

Известный исследователь стресса Г. Селье отмечает, что слово «стресс», так же как «успех», «неудача» и «счастье», имеет различное значение для разных людей. Поэтому дать его определение довольно трудно, хотя оно и вошло в нашу обыденную речь[2].

В последние годы проблема изучения нормы и предболезни привлекала к себе внимание многих исследователей. Например, академик О.Г. Газенко пишет: «...Особенно сложной является оценка состояния на грани так называемых норм и патологии, когда ещё не развилось какое-либо конкретное заболевание, но равновесие между организмом и средой явно нарушено и состояние не может быть квалифицировано, как нормальное».

В 1979 г. была опубликована монография профессора Р.М. Баевского «Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии», которая рассматривает проблему стресса с точки зрения науки. Также заметно активизировались изучение и попытки систематизации переходных состояний психиатрами и психоневрологами (Н.Д. Лакосина, С.Б. Семитов, В.Я. Семке, Б.В. Шостакович)[3].

Проблема стресса у специалистов различных областей профессиональной деятельности приобретает все более возрастающую научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности нашей жизни и существенным изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий. Перечисленные характеристики так называемого организационного стресса свойственны и учебному процессу, что позволяет рассматривать стрессовые факторы, связанные с процессом обучения студентов и курсантов, в рамках модели организационного стресса. Необходимость получения профессионального образования обуславливает риск манифестации психической патологии в связи с высоким уровнем нагрузки и стресса в этот период жизни. В связи с этим встаёт вопрос о факторах, затрудняющих успешное совладание с жизненным стрессом у студентов и курсантов и о содействии поддержанию психического здоровья в сложный жизненный период.

Возрастает количество возможных проблемных ситуаций, повышается профессиональная и личная ответственность за результаты и последствия деятельности.

Особую значимость проблема стрессоустойчивости приобретает сегодня применительно к профессиональной деятельности военнослужащих. Это обусловлено спецификой военно-профессиональной деятельности, которая неизбежно связана с присутствием внешних и внутренних факторов (действующих

постоянно или эпизодически), ее усложняющих, вызывающих развитие трудных состояний: стресса и эмоциональной напряженности, переутомления, депрессии и даже невротических состояний

В последнее время ученые и практики разрабатывают специальные рекомендации для представителей стресс-генных профессий, спортсменов и людей, которые наиболее часто подвергаются стрессам в целях повысить психологическую устойчивость этих общества.

Наша жизнь набрала такой бешеный темп, что это начинает угрожать не только нервно-психическому, но и физическому здоровью людей. Ученые не перестают разрабатывать системы и методы, помогающие современному «цивилизованному» человеку не попасть в «стрессорный плен».

Чтобы эффективно справляться со стрессом, необходимо в известной мере усовершенствовать наши психические процессы мышления. Все мы видим мир по-разному, каждый из нас реагирует на окружающую действительность уникальным образом. Как уже было сказано выше, стрессы для каждого из нас – не одно и то же[4].

Проблема стресса у специалистов различных областей профессиональной деятельности приобретает все более возрастающую научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности нашей жизни и существенным изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий. Перечисленные характеристики так называемого организационного стресса свойственны и учебному процессу, что позволяет рассматривать стрессовые факторы, связанные с процессом обучения студентов и курсантов, в рамках модели организационного стресса. Необходимость получения профессионального образования обуславливает риск манифестации психической патологии в связи с высоким уровнем нагрузки и стресса в этот период жизни. В связи с этим встает вопрос о факторах, затрудняющих успешное совладание с жизненным стрессом у студентов и курсантов и о содействии поддержанию психического здоровья в сложный жизненный период.

Возрастает количество возможных проблемных ситуаций, повышается профессиональная и личная ответственность за результаты и последствия деятельности.

Особую значимость проблема стрессоустойчивости приобретает сегодня применительно к профессиональной деятельности военнослужащих. Это обусловлено спецификой военно-профессиональной деятельности, которая неизбежно связана с присутствием внешних и внутренних факторов (действующих постоянно или эпизодически), ее усложняющих, вызывающих развитие трудных состояний: стресса и эмоциональной напряженности, переутомления, депрессии и даже невротических состояний. Психическое напряжение, неудачи, срывы, страх, чувство опасности являются наиболее разрушительными стрессорами для человека. Они, кроме физиологических изменений, приводящих к соматическим заболеваниям, порождают психические следствия эмоционального перенапряжения – неврозы[4].

Эффективность проводимой психологической работы будет во многом зависеть от того, насколько будут соблюдаться принципы психологического моделирования противоборства с противником; профессионально-тактической обусловленности содержания психологической подготовки решаемым задачам в различных видах Вооруженных Сил и родах войск, обеспечения безопасности действий в ходе выполнения упражнений и тренировок. Кроме того, очень важно обеспечить психологическое соответствие учебных и боевых задач; проблемность создаваемых учебно-боевых ситуаций; психологическое противоборство, моделирующее адекватность психических состояний и действий условиям боя.

Очень важны также социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости у военнослужащих (курсантов). Социальные отношения играют весьма важную роль в жизни людей, их влияние на психологическое благополучие человека. Групповая социальная поддержка, включенная в технологию формирования стрессоустойчивости, приводит к повышению стрессоустойчивости, а также самоактуализации личности. Самоактуализация, посредством социально-психологической поддержки в свою очередь, делает восприятие людей более адекватным, что в целом повышает их стрессоустойчивость. Социальная поддержка может быть представлена в нескольких формах. Эмоциональная поддержка означает признание и принятие чувств. Информационная поддержка включает руководство, инструментальная - практические навыки борьбы со стрессом[1].

Из всего выше нами сказанного можно сделать вывод, что понятие стресса рассматривалось в разное время и в разных направлениях и науках, например, в спорте и в профессиональной деятельности человека. Именно поэтому, как нам кажется, нет одного определенного понятия стресса. Стресс в разное время и в разных направлениях определяется по-разному [5-13].

Таким образом, в рамках нашей статьи мы проанализировали стрессоустойчивость как свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве. Мы предлагаем при проведении комплекса психодиагностических мероприятий на начальном периоде обучения многомерный скрининг психического здоровья курсантов (нервно-психическая адаптация, анкета динамического наблюдения, оценка динамики успеваемости) дополнить проведением стресс-тестирования. Использовать индивидуально-ориентированные тренинги, в комплексе психопрофилактических мероприятий у курсантов с дезадаптационными расстройствами, что позволит повысить их стрессоустойчивость, снижая, тем самым, риск развития невротических, связанных со стрессом, расстройств психической деятельности личности.

#### Библиографический список

1. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – С. 127.
2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. М., 1995.
3. Большунова, Н.Я., Кононова, Т.А. Специфика военного характера // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №3. С. 144–150.
4. Васечко, Е.П. Кононова, Т.А. Роль и значение стрессоустойчивости как профессионально-значимого качества военнослужащего // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 3. С. 375–381 с.
5. Тюряпина И.В. Особенности психоэмоционального состояния у студентов с различными акцентуациями личности в период адаптации к вузу // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 246-250.
6. Царева Е.С. Социально-психологические технологии обеспечения системы ресоциализации личности в посткризисные периоды жизни // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 329-331.
7. Глазырина Т.М. Стрессоустойчивость мужчин призывного возраста с артериальной гипертензией // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 248-250.
8. Волкова С.В. Отношение к жизни у подростков со склонностью к девиантному поведению, проживающих в сельской местности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 175-177.
9. Петрова Н.Ф. Специфика профессиональной мотивации работников экстремального труда // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 186-188.
10. Медведева Н.И. Психологические механизмы обеспечения безопасности личности в экстремальных условиях // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 206-207.
11. Щечоева Р.Х. Факторы и условия формирования эмоциональной устойчивости студентов в условиях образовательной среды вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 209-210.
12. Петрова Н.Ф. Генезис проблемы психологической безопасности личности. в зарубежных психологических теориях и концепциях // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 280-282.
13. Федоров Е.В., Глазырина Т.М., Дорофеев И.И., Корзунин В.А., Юсупов В.В., Ятманов А.Н. Развитие адаптационных характеристик личности курсантов в процессе обучения в военном вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 326-329.

УДК 378.02.372.8

**Rupasova G.B.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**TEACHING FUNCTIONS OF THE SYSTEMS APPROACH AS A PRINCIPLE TEACHING.** In the article the author substantiates the necessity of development of normative and procedural didactic functions of the system approach as a method of learning and through them reveals the methodological program of exploratory and cognitive activity of students, which allows to build a theoretical image of the studied object or process as a system.

**Key words:** systematic approach, methods of scientific knowledge, didactic functions of the system approach as a method or principle of learning, a methodological program of educational activities that develop learning, competence-based approach, systems thinking.

**Г.Б. Рупасова**, канд. пед. наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: rup@gasu.ru

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА КАК ПРИНЦИПА ОБУЧЕНИЯ

В статье автор обосновывает необходимость разработки нормативных и процессуальных дидактических функций системного подхода как метода обучения и раскрывает через них методологическую программу ориентировочно-исследовательской познавательной деятельности студентов, которая позволяет строить теоретический образ изучаемого предмета или процесса как системы.

**Ключевые слова:** системный подход, методы научного познания, дидактические функции системного подхода как метода или принципа обучения, методологическая программа познавательной деятельности, развивающее обучение, компетентностный подход, системное мышление.

Деятельность студентов в любой ее форме определяется целым рядом факторов, однако конечный ее результат зависит не только от того, кто действует (субъект) или на что она направлена (объект), но и от того каким образом совершается данный процесс, какие при этом применяются способы, методы, приемы и средства. Все это представляет собой проблемы метода.

**Метод** (греч. - способ познания) – в самом широком смысле слова - «путь к чему-либо», способ деятельности субъекта в любой ее форме [1, с. 167-168]. Понятие «**методология**» имеет два основных значения: система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере; учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии. История и современное состояние познания и практики убедительно показывают, что далеко не всякий метод, не любая система принципов и других средств деятельности обеспечивают успешное решение теоретических и практических проблем.

Основной функцией метода является внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он представляет собой систему предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Все это, очевидно, можно реализовать при обучении учащихся и студентов физике, если использовать развивающие технологии, которые позволяют, наряду с предметными, формировать методологические знания (научные методы и приемы познавательной деятельности). Именно «в условиях развивающего обучения, формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач... подлинная организация познавательной активности возможна лишь в том случае, если учащихся, в ходе овладения знаниями, умениями и навыками специально и систематически обучают приемам познавательной деятельности» [2, с.17-18].

Важную роль метода для деятельности людей подчеркивали многие крупные ученые. Так, выдающийся физиолог И.П. Павлов писал: «Метод – самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследователя. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных» [3, с. 21]. Известный психолог Л.С. Выготский говорил, что методология подобна «костяку в организме животного», на котором весь этот организм держится.

Каждый метод – безусловно важная и нужная вещь. Однако недопустимо превращать метод в некую «универсальную отмычку» ко всему и вся, в простой и доступный «инструмент» научного открытия. Дело в том, что ни один методологический принцип не может исключить, например, риска зайти в тупик в ходе научного исследования.

Применение методов может быть стихийным и сознательным. Ясно, что только осознанное применение методов, основанное на понимании их возможностей и границ, может сделать познавательную деятельность студентов, при прочих равных условиях, более рациональной и эффективной.

Для более эффективной организации такой познавательной деятельности студентов и школьников необходимо, чтобы научные методы познавательной деятельности в дидактике обладали инструментальностью, т.е. известными способами их применения. Считаем, что подобная инструментальность может выражаться в их сущностных, нормативных и процессуальных дидактических функциях.

Для этих целей научные методы познавательной деятельности мы пересматриваем с точки зрения дидактики (как теории обучения) и разрабатываем их соответствующие сущностные, нормативные и процессуальные функции, которые позволяют технологизировать реализацию принципов и методов в процессе обучения.

В качестве примера приведем нормативные функции системного подхода как метода самостоятельной познавательной деятельности, позволяющей вырабатывать у студентов системный стиль мышления.

*Анализ нормативных функций* данного метода приводит нас к выводу о том, что они в обучении должны находить свое выражение:

- в раскрытии сущности изучаемого объекта или явления и ее проявлений; в требовании разграничения внешней и внутренней стороны материальных систем; в обнаружении многозначности сторон предмета, их единства;
- в раскрытии форм и содержания, элементов и структуры системы; в определении случайного и необходимого, существенного и несущественного;
- в использовании анализа, непосредственно связанного с синтезом; в установке на познание одной стороны предмета (сущности, закона), но органично включенной во всесторонность, целостность, системность;
- в выделении субстанционального свойства (определяющая, интегративная сторона, от которой зависят все остальные) как определяющей стороны предмета, свидетельствующей о высшем уровне эмпирического понимания предмета и о переходе к его теоретическому представлению;
- в том, что в итоговой познавательной структуре должно быть отражено предметное противоречие (мышлением должно быть уловлено, например, и тенденция к устойчивости, и тенденция к изменчивости системы);
- в реализации принципа единства теории, эксперимента и практики, раскрывающего определенные циклические связи между практикой и наукой; в том, что эффективность теоретического познания и практики тем выше, чем более системными, целостными становятся знания, чем более сложна и развита их структура;
- в соблюдении ряда правил: изучаемый материал планируется, делится на логические разделы, устанавливаются порядок и методика работы с ним; выявляются содержательные центры, главные понятия, идеи и определяется предметная и межпредметная структуры; устанавливаются внешние и внутренние связи между фактами, понятиями, законами, теориями.
- как регулятив развития мышления при учете в процессе познания: всесторонности; субстанциональности и детерминизма всех явлений природы и общества.

Таким образом, нормативные и процессуальные дидактические функции системного подхода как метода или принципа обучения создают методологическую программу ориентировочно-исследовательскую познавательную деятельность студентов, которая позволяет строить теоретический образ изучаемого предмета или процесса как системы, а в процессе интериоризации деятельности эта методологическая программа превращается в структуру мыслительной деятельности студентов. При этом научный метод исследования превращается во внутренний метод, т.е. в логику мышления и способ системного мышления.

Опыт показывает, что такой подход в обучении особенно эффективен в комплексной педагогической системе, охватывающей личностно-ориентированное развивающее обучение и компетентностный подход, которые в своей основе содержат системный и комплексный подходы. Системный подход охватывает область теоретического мышления (развивающее обучение), в то время как комплексный подход обладает более сильной модальностью, т.е. степенью близости к реальности, к практике (компетентностный подход). К сожалению многочисленные работы, в которых авторы ссылаются на использование системного или комплексного подходов, не раскрывают их нормативные и процессуальные функции [4-27].

#### Библиографический список

1. Кохановский В.П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений. Ростов н/Д: Феникс, 1999.
2. Якиманская И.С. Развивающее обучение. Москва: Педагогика, 1979.
3. Павлов И.П. Лекции по физиологии. Москва, 1952.

4. Емалетдинова Г.Э., Сараев К.Н. Проблемы реформирования системы местного самоуправления в политике правительства российской федерации в 2003 году // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 82-84.
5. Солтахмадова Л.Т. Роль проектной деятельности в формировании экологического мышления у бакалавров географии // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 93-94.
6. Магомедова Р.М., Магомедова А.Н., Абдуллаева М.С., Асланбекова А.Х., Гаджимагомедова Т.Г. Модель профессионального и личностного развития преподавателя современного вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 117-121.
7. Переверзева Ю.С., Филимонюк Л.А. Методика организации духовно-нравственного воспитания молодежи в образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 125-127.
8. Полина Л.А., Филимонюк Л.А. Методические аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в системе среднего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 86-87.
9. Гаджиева П.Д. О возможностях интерактивных технологий обучения в развитии правовой компетентности студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 101-103.
10. Мартынова А.О. Формирование межкультурной компетенции американских студентов (на материале лексико-семантического поля "библиотека". // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 120-123.
11. Рассказов Ф.Д. Методическая готовность как важная компетенция педагога-лингвиста // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 11-13.
12. Исмаилова Э.К. Проблема формирования способности к интеллектуальному творчеству в психолого-педагогическом аспекте // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 22-24.
13. Зенкина С.В., Суворова Т.Н. Пересмотр учителем подходов к использованию и разработке электронного методического обеспечения урока // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 24-25.
14. Ефимова Ю.В. Педагогическая модель обеспечения безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста на основе взаимодействия ДОУ и семьи // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 18-21.
15. Абдуразакова Д.М., Пешхоева А.И. Педагогические условия создания воспитательной системы школы // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 185-187.
16. Нурудинова А.М., Раджабов И.М. Эффективные условия для развития творческих способностей у школьников // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 141-144.
17. Касимов Р.А., Ремеева А.Н. Использование материалов межпредметного характера на уроках физики// Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 62-65.
18. Никитина Л.А. Изменение качества самостоятельной подготовки студентов к занятиям по методике в условиях вовлечения их в исследование // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 136-139.
19. Костюнина А.А., Сазонова О.К., Чистякова В.А. Возможности образовательной среды вуза в развитии профессиональной компетентности студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 157-159.
20. Бокова О.А., Веретенникова Л.А., Шамарина Е.В. Научно-методологические основы формирования инновационного образовательного пространства обеспечения профессионального развития молодого педагога на основе сетевого взаимодействия // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 181-184.
21. Елисеева А.П. Система воспитания детей в хакасской народной педагогике // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 13-15.
22. Эдиева Ж.Х. Структура сформированности основ педагогического мастерства у будущего учителя математики // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 44-45.
23. Алехина Н.В., Глушкова Н.М., Стерлигова Е.А. Процессно-моделирующий компонент системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов и его реализация// Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 47-49.
24. Заяц Ю.С., Свиридова Г.Ф., Федорова И.В. Деятельностный подход в подготовке бакалавров начального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 118-120.
25. Зуева Т.Н. Влияние комплексной опытно-экспериментальной работы на функциональную и физическую подготовленность дошкольников // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 185-187.
26. Курникова Т.А., Потапова Р.П., Черниенко Ю.А. Возможности тренинговых технологий в формировании творческих способностей обучающегося в вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 213-215.

27. Садулаева Б.С., Мустафинова А.А. Разработка информационно-образовательной среды вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 228-230.

УДК 378

*G.V. Lavrentyev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Altai State University. E-mail: lavr@mc.asu.ru*

*N.B. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Altai State Technical University named after I.I. Polzunov. E-mail: kafedraipagtu@mail.ru*

# ETHODOLOGICAL ANALYSIS OF SYSTEMATIC AND INTEGRATED APPROACHES IN TEACHING.

Correlation of «system» and «complex» terms is analyzed, the basic regulations of the systemic approach are described and the distinctive features of the systemic objects are given. The specific features of the integrated approach which are embodied in electronic academic and methodical complex are determined, its leading subsystems and levels of studied material presentation are characterized.

**Key words: system, complex, approach, distinctive features of the integrated and systemic approach, electronic academic and methodical complex, its components.**

*Г.В. Лаврентьев, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии высшей школы и образовательных технологий Алтайского государственного университета (Барнаул). E-mail: lavr@mc.asu.ru*

*Н.Б. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заведующая кафедрой инженерной педагогики Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (Барнаул). E-mail: kafedraipagtu@mail.ru*

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМНОГО И КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ

Проанализировано соотношение понятий «система» и «комплекс», описаны основные положения системного подхода, даны характерные признаки системных объектов. Определены специфические черты комплексного подхода, которые воплощены в электронном учебно-методическом комплексе, охарактеризованы его ведущие подсистемы и уровни представления изучаемого материала.

**Ключевые слова: система, комплекс, подход, характерные признаки комплексного и системного подходов, электронный учебно-методический комплекс, его составные части.**

Широкое внедрение комплексного подхода в практику предполагает понимание его сущности, особенностей приложения к различным системам. Важными методологическими проблемами являются:

- исследование комплексов как реальных объектов социальной действительности;
- определение сущностных признаков комплексов, выделяющих их из всего многообразия системных объектов;
- выявление сущности комплексного подхода на основе его сопоставления с системным подходом как методологического принципа, определяющего процессы формирования, изучения и управления комплексами.

Изучение соотношения между системным и комплексным подходами, понятиями «система» и «комплекс» и позволяет дать необходимое понимание этого вопроса.

«Системность, – отмечает В.Г. Афанасьев, – одна из важнейших характеристик, параметров объективного мира, и прежде всего мира социального, специфическое их измерение. Системные представления становятся важной чертой современного познания и практики, в особенности практики управления народным хозяйством, обществом. Ни одна область науки, практики, управления не может обойтись без системных представлений, системного подхода» [1, с. 16].

Суть системного подхода, как утверждает А.П. Дмитриев, выражают, во-первых, понимание, представление (формирование) объекта исследования как целостной системы или ее необходимого компонента и, во-вторых, аналогичный взгляд на сам процесс исследования как системный по своему характеру и применяемым средствам. Системный подход предполагает многоуровневое и многоплановое изучение объекта, в процессе

которого формируется несколько моделей, отражающих объект в разных срезах и на различных уровнях [2, с. 164]. Среди основных положений системного подхода можно выделить главные:

- рассмотрение объекта как целостной системы или элемента более мощной системы с учетом того, что свойства вещей зависят от целого, свойства целого зависят от частей, но не сводятся к сумме их свойств, а включают такие, которые присущи системе в целом;
- выделение и анализ частей, элементов и связей системы, определение структуры, организации системы и законов ее строения (структурный аспект системного подхода);
- анализ внешних проявлений, функций как системы, так и ее отдельных элементов, определение соответствия функций элементов функциям всей системы, выявление законов ее функционирования (функциональный аспект системного подхода);
- анализ изменения как в самой системе, так и в ее элементах, выявление тенденций ее становления и развития (генетический и исторический аспекты системного подхода).

В «Советском энциклопедическом словаре» отмечено, что «системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину» [3].

Системный подход можно определить как способ мышления. В этом смысле он означает использование понятий и терминов определенного типа мышления, называемого общей теорией систем и ее принципов, – целостности, структурности, управляемости.

Системный подход к исследованию любых объектов представляет собой одну из форм конкретизации материалистической диалектики, прежде всего принципа взаимосвязи явлений, а указанное множество объектов называется системой, если отношение между ними обладает определенными свойствами. Системный подход предполагает исследование отдельных сторон объекта, но не изолированно друг от друга, а в совокупности, взаимосвязи и взаимообусловленности.

Выяснение различий между комплексным и системным подходами является важной методологической проблемой, решение которой и позволит вскрыть природу, сущность комплексного подхода. Эти две категории находятся в одном ряду, между ними много общего, но есть и заложенные уже в саму природу обозначаемых понятий различия.

В настоящее время сложилось несколько точек зрения на соотношение системного и комплексного подходов.

1. отождествление системного и комплексного подходов.
2. Понимание комплексного подхода как части системного.
3. Отнесение понятия «системность» к области познания объекта, а понятия «комплексность» – к области управления объектом.

Эти подходы показывают исследуемую проблему с разных сторон, но не формируют целостную картину по данному вопросу.

Анализ различий между явлениями «система» и «комплекс» может, по-нашему мнению, приблизить нас к пониманию сущности комплексного подхода, определить черты, отличающие его от системного. В этом случае особенности познания и управления комплексами послужат основанием для определения специфики самого комплексного подхода.

Сам термин «комплекс» в его буквальном значении допускает множественное толкование. («Комплекс» – целостная совокупность предметов, явлений, свойств [4].)

На наш взгляд, правы те исследователи, которые указывают, что в принципе любой целостный объект можно изучать как систему – систему, но не комплекс. Логически некорректно рассматривать в виде комплексов системы природные, либо разрушающиеся, имеющие тенденцию к ликвидации, либо функционирующие неэффективно. Из централизованных и децентрализованных систем признаками комплекса обладают, прежде всего, централизованные системы.

Вопрос о соотношении объективной и субъективной детерминации при возникновении систем и комплексов играет важную роль. Очень часто процесс образования системы имеет под собой такие объективные причины, которые слабо или совсем не связаны с деятельностью субъекта. В возникновении же комплексов субъективный фактор играет чрезвычайно важную, а зачастую и решающую роль, когда сложные системы складываются, сочетаются в полисистему в русле общей идеи, выраженной в сознательной цели повышения

эффективности функционирования каждой входящей системы и комплекса в целом. В системе же, даже при субъективном наличии общей цели, могут быть противоречивые тенденции, в том числе резко выраженные.

*Комплексом можно назвать в первую очередь полисистему с устойчивыми связями между системами, в высокой степени упорядоченную, функционирующую и развивающуюся с возрастающей или максимально достижимой для данных условий эффективностью в интересах реализации поставленной субъектом цели.* Понятие «комплексность», опирающееся на более широкую (по объекту отражения) категорию «системность», характеризует более высокую ступень развития систем социальной действительности на современном этапе развития общества.

Понятие «комплексность» характеризует возрастание научно-теоретического уровня осмысления действительности. В этом и состоит смысл системности качественно более высокого порядка, охватываемый понятием «комплексность». Комплексный подход гораздо уже системного по охвату объектов действительности: системы существуют во всех областях действительности, комплексы – только в социальной. Он включает в себя все богатство системного подхода, но не сводится только к нему.

Комплексность характеризует также переход от *преимущественно экстенсивного развития полисистем к преимущественно интенсивному* их развитию, когда на смену количественному прибавлению подсистем, элементов и связей приходит качественное развитие связей и отношений внутри них и между ними.

Наиболее характерными чертами, признаками системных объектов, относимых нами к разряду комплексов, выступают:

- принадлежность к области социальной формы движения материи;
- полисистемность;
- возникновение и функционирование под воздействием ярко выраженного субъективного фактора;
- пронизанность общей идеей – целью;
- функционирование с возрастающей или максимально возможной для данных условий эффективностью;
- более высокая степень устойчивости и упорядоченности централизованной структуры, что позволяет в определенных случаях рассматривать комплекс и как центральную часть, ядро более широкой полисистемы;
- развитие преимущественно благодаря интенсификации имеющихся связей и отношений внутри и между системами;
- объединение в комплексе разнокачественных подсистем, связывание разноплановых целей в русле единой цели [5].

Для комплексов характерным является наличие следующих признаков: обязательность участия субъективного фактора; принадлежность к области социальной материи, да и то не всей, а лишь с наступлением периода подлинной истории человечества; объединение разнокачественных элементов в русле единой субъективной цели, заключающейся в обеспечении функционирования комплекса со всевозрастающей эффективностью; поиск ресурсов в качественном совершенствовании не только элементов комплекса, но и особенно связей между ними.

Таким образом, комплексный подход от системного отличается рядом специфических черт. Имея столь же высокий теоретический статус, как и системный подход, комплексный подход обладает более сильной модальностью в своей направленности на практику. Если системный подход преимущественно онтологичен и гносеологичен, то комплексный к тому же практичен, «политичен» и «социологичен».

По области применимости системный подход охватывает только область теоретического мышления, в то время как комплексный подход применяется на уровне как теоретического, так и обыденного сознания – разумеется, с вполне понятной разницей в степени их глубины и эффективности. Более того, именно практика его применения выдвинула комплексный подход на теоретический уровень исследования, поставила перед теорией задачу всесторонней его разработки на базе использования богатого инструментария системного подхода, накопленного современной наукой.

Комплексный подход позволяет на современной диалектико-материалистической научной основе анализировать, создавать и оптимизировать функционирование систем, имеющих признаки комплексов или тенденцию к превращению в комплексы.

В гносеологическом плане комплексный подход характеризуется несколько искусственным объединением, сведением разнокачественных подсистем в полисистему в целях создания гносеологической модели для анализа путей повышения результативности решения определенной задачи при разнообразных факторах. Сила связей здесь задается и цементируется именно субъективной целью и деятельностью субъекта управления.

Образование относится к классу социальных систем, обладает всеми присущими им свойствами и признаками [6]. Элементами этой системы будут допрофессиональное обучение, базовое обучение, профессиональная переподготовка и совершенствование. В свою очередь, эти элементы расчленяются на такие подсистемы, как учебно-воспитательное заведение (школа, лицей, вуз), факультет, курс (класс), группа и т.д. В нашем понимании такая система представляет собой системный комплекс, важнейшим признаком которого является его целенаправленность. П.К. Анохин считает, что для формирования системы главным является взаимодействие элементов для достижения цели, ради которой элементы организуются в систему [7].

Комплексный подход в нашем случае означает объединение разнокачественных подсистем в полисистему для повышения качества подготовки специалистов на технологической основе на всех этапах непрерывного образования. Примером реализации комплексного подхода могут служить получившие широкое распространение электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

Как правило, под ЭУМК понимают сочетание различных групп программных педагогических средств (обучающих, развивающих, контролирующих, тестирующих, справочных, имитационных, тренировочных и т.д.), своим целостным единством существенно расширяющее функциональное назначение каждого из входящих в него компонентов [8]. Большинство авторов (Н.В. Агеев, Ю.Г. Дреус, Л.Х. Зайнутдинова, И.В. Роберт, Э.Г. Скибицкий, М.М. Субботин и др.) выделяют в составе ЭУМК три обязательных подсистемы:

1. *Научно-методические требования к ЭУМК*, которые призваны обеспечить успешное усвоение студентами знаний изучаемой предметной области:

- четкая логика изложения учебного материала, позволяющая проследить последовательность умозаключений и уяснить структуру научных методов дисциплины;
- использование средств когнитивной визуализации;
- использование различных фасилитационных методов, средств и приемов побуждения студентов к мотивированной умственной деятельности, например включение прикладных учебных задач с ярко выраженной профессиональной направленностью;
- управление познавательной деятельностью студентов через постепенное усложнение задач ( типовые, комплексные, нестандартные), ряд наводящих вопросов, тестирование, системы корректирующих методов и средств;
- применение вопросов, упражнений и заданий на определение характера академических (гносеологических, информационных, коммуникационных и др.) ошибок, барьеров и затруднений в усвоении знаний [9];
- наличие систематического контроля за усвоением знаний, умений.

2. *Технологические требования к ЭУМК*, которые нацелены:

- на управление деятельностью студента через помощь и поддержку (использование дружественного интерфейса, системы навигации, справок и подсказок);
- рациональное изучение учебного материала (модульное структурирование раздела, темы, курса; использование средств мультимедиа);
- применение разнофункциональных программных приложений (хрестоматия, справочные разделы и др.);
- организацию дополнительных и самостоятельных занятий в удобном для студента и педагога месте (сетевые возможности);
- развитие коммуникативных способностей в процессе использования электронной почты, глобальной сети Интернет и т.д.

3. *Воспитательные требования к ЭУМК*, которые еще не нашли широкого воплощения в образовательную практику, но которые, тем не менее, призваны формировать социально-нравственные компетенции студента как профессионала и интеллигентного человека:

- наличие материалов о значении отечественной науки в будущей деятельности выпускника, о личной ответственности за полученное знание, о гражданских качествах;
- демонстрация лучших образцов отечественной и зарубежной науки, биографические справки, указания междисциплинарных связей;
- использование различной информации о культурной, духовной и эстетической стороне изучаемого материала, поощряющего стремление к самообразованию и самовоспитанию.

Опыт работы по интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов показал, что и по гуманитарным [8], и по естественно-научным [10] дисциплинам ЭУМК должен отражать различные уровни глубины изучаемого учебного материала.

*Первый уровень ЭУМК включает:*

- основной теоретический материал, полностью отвечающий требованиям государственного стандарта;
- систему упражнений и задач, позволяющую выработать соответствующие практические умения и навыки;
- методы и средства управления процессом обучения;
- методы и средства итоговой оценки уровня усвоения базовых знаний.

*Второй уровень ЭУМК должен включать:*

- дополнительные теоретические и практические (задачи, упражнения, задания) материалы, к которым студент может обратиться при углубленном изучении темы или раздела;
- дополнительные материалы курса, которые должны удовлетворить профессиональные и творческие запросы студента (обширный банк комплексных задач, творческие задания);
- дидактические средства управления учебным процессом.

*Третий уровень ЭУМК* должен содержать творческие задачи, разветвленную поисковую справочную систему, контрольные и тренировочные тесты, электронные таблицы, базы данных.

ЭУМК с технической точки зрения представляет собой совокупность мультимедийных документов в виде набора аудио, видео, графических и текстовых файлов, связанных между собой языком гипертекстовой разметки HTML. С содержательной точки зрения ЭУМК – это единство ключевых тем, основанных на авторском подходе к структуре теоретического и практического материала: теоретические и практические многоуровневые задания; контрольные работы, тесты; система справочных гиперссылок.

Таким образом, ЭУМК представляет собой содержательную и дидактическую целостность, основанную на совокупности методов и средств, активизирующих и интенсифицирующих учебно-познавательную и учебно-творческую деятельность студентов, и обеспечивает:

- индивидуализацию общения со студентом и дифференциацию обучения;
- эффективное решение разноуровневых учебных задач по изучаемой дисциплине;
- оперативный контроль и диагностику ошибок и познавательных затруднений на основе обратной связи;
- визуализацию учебной информации и прочное ее запоминание;
- самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности студентов; повышение интереса к обучению и саморазвитию, что способствует развитию рефлексивных механизмов мышления студентов.

#### Библиографический список

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М., 1980.
2. Дмитриев А.П. Предмет и методы военного исследования. – М., 1973.
3. Советский энциклопедический словарь. – М., 1980.
4. Краткий словарь современных понятий и терминов. – М., 1995.
5. Океанов В.П. Комплексный подход – методологический анализ // Ежегодник Философского общества СССР 1985 г. – М., 1986.
6. Чебанов С.В. Внутренние и внешние системы в теории классификации // Системное исследование. Методологические проблемы. – М., 1980.
7. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. – М., 1973.
8. Нечаева А.В., Лаврентьев Г.В., Кантор С.А. Совершенствование учебно-познавательной деятельности будущих менеджеров на основе применения электронного учебно-методического комплекса: интенсификация, оптимизация, активизация. – Барнаул, 2006.
9. Зацепина О.В., Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения: монография. – Барнаул, 2008.
10. Лаврентьев Г.В., Кравченко Г.В. Разработка и реализация электронного учебно-методического комплекса в высшем математическом образовании: гуманитарный аспект: монография. – Барнаул, 2009.

*Kostenok P.I., Doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk. E-mail: kp1967@mail.ru*

*Bexginova I.V., Candidate of cultural science, associate professor, Chelyabinsk. E-mail: 2372420@rambler.ru*

*Kemerova L.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Chelyabinsk. E-mail: kemerova57@mail.ru;*

*Babuk V.F., Associate Professor, Chelyabinsk*

*Khudyakov V.N., Doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk. E-mail: kp1967@mail.ru*

## **SYSTEMIC, SOCIO-CULTURAL AND COMPETENCE AS THE BASIS OF THE APPROACHES OF DEVELOPING A PROGRAMME OF DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY.**

The article reveals the conceptual foundations and perspectives of development the educational, art and creative, and scientific activity of South Ural State Arts Institute named after P.I. Tchaikovsky in modern conditions of Russian education reequipment.

The present ideas are used by the authors during planning of the "Program of development the South Ural State Arts Institute named after P.I. Tchaikovsky for 2012 – 2016".

**Key words:** conceptual foundations, development, educational process, art and creative activity, scientific activity, modernization of education, systemic, socio-cultural and competence-based approaches.

*П.И. Костенко, д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

*И.В. Безгинова, канд. культурологии, доц., г. Челябинск, E-mail: 2372420@rambler.ru;*

*Л.В. Кемерова, канд. пед. наук, г. Челябинск, E-mail: kemerova57@mail.ru*

*В.Ф. Бабюк, доц., г. Челябинск*

*В.Н. Худяков, д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

## **СИСТЕМНЫЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА**

В статье раскрываются концептуальные основы и перспективы развития образовательной, художественно-творческой и научной деятельности Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского в современных условиях модернизации российского образования. Изложенные идеи использованы авторами при разработке «Программы развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского на 2012 – 2016 годы».

**Ключевые слова:** концептуальные основы, развитие, образовательный процесс, художественно-творческая деятельность, научная деятельность, модернизация образования, системный, социокультурный и компетентностный подходы.

Проблема развития вуза искусств в настоящее время приобретает особую актуальность. Это обусловлено как тенденциями развития сферы образования в целом, так и тенденциями модернизации российского образования в области искусств и культуры, которые в свою очередь предопределяются глобальными трендами развития современного общества.

К числу последних можно отнести:

- ускорение темпов социального развития, переход к информационному обществу, усиление роли межкультурной коммуникации;
- появление ряда проблем социально-экономического, политического, экологического, образовательного характера, решение которых требует усиления межрегионального и международного сотрудничества;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда;
- возрастание роли человеческого фактора, обуславливающее опережающее развитие системы образования, в том числе его непрерывность и др.

Нельзя не отметить, что образование в настоящее время рассматривается и учеными и политиками в качестве фактора обеспечения стабильности и экономического роста любого государства.

В контексте данных тенденций происходят изменения в российском образовании, осуществляемые через смену образовательных парадигм, разработку нового содержания и технологий образования, стандартов нового

поколения, посредством привлечения потенциальных работодателей к оценке качества результатов обучения и воспитания, повышения профессиональной мобильности преподавателей, студентов и учащихся, развития дистанционных технологий обучения и т.д.

Вместе с тем, образование в сфере искусств и культуры требует решения ряда конкретных проблем. Наиболее значимы такие, как:

- «недооценка в социальной практике роли художественной культуры как влиятельного фактора динамического развития общества;
- культурный нигилизм значительной части молодежи, подвергающей сомнению или отрицанию ценностей высокого искусства и их эталонную роль в культуре;
- усиление разрыва между различными слоями населения и высокой культурой, приобретающей все более элитарный характер;
- второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического профиля в общем образовании на всех его ступенях;
- имеющая место платная форма обучения в системе дополнительного образования детей;
- не отвечающая современным требованиям материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования в рамках общеобразовательного процесса» [1].

Если говорить о модернизации региональной модели образования в целом и художественного образования в частности, то основные подходы к ее осуществлению отражены в законах РФ, постановлениях Правительств РФ И Челябинской области, приказах федеральных и областных министерств образования и науки и культуры, материалах образовательных и культурных форумов.

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского) является многоуровневым вузом-комплексом, реализующим образовательные программы среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального, дополнительного профессионального, начального общего, основного общего и дополнительного общего образования. Наряду с этим, он является не только образовательным, но и художественно-творческим и научно-методическим центром региона. Это подтверждается уже тем фактом, что в 2007 - 2010 годах на базе института было проведено:

- 4 международных, 4 всероссийских, 2 региональных и около 10-ти областных и городских творческих конкурсов и фестивалей, в том числе XXII Международный конкурс вокалистов им. М. И. Глинки (2007) и Международный конкурс баянистов и аккордеонистов «Кубок Фридриха Липса» (2008, 2011);
- 5 международных и всероссийских научных конференций, в том числе Всероссийская научно-практическая конференция «Перспективы развития музыкального образования в России III тысячелетия» (2007), Всероссийская научно-практическая конференция «Музыкальное искусство Урала в контексте национальных традиций и диалога культур (к 75-летию Челябинского музыкального техникума-училища-вуза им. П.И. Чайковского)» (2010), Международная научно-практическая конференция аспирантов, студентов и молодых ученых «Мир культуры» (2011).

Только в 2008 - 2011 годах более 150-ти студентов и учащихся института стали лауреатами всероссийских и международных конкурсов.

Кроме того, по решению Правительства Челябинской области от 27 октября 2010 года вуз находится сейчас в стадии реорганизации, осуществляемой путем присоединения к нему Челябинского художественного училища и Челябинского колледжа культуры. Новая организационная структура предполагает наличие в институте факультетов музыкального искусства, изобразительного искусства, социокультурной деятельности.

Учитывая сказанное можно с уверенностью сказать, что коллектив ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского способен решать весь комплекс задач, стоящих перед образовательными учреждениями сферы искусств и культуры. Стратегическими задачами образовательного учреждения можно считать:

- «выявление художественно одаренных детей и молодежи, а также обеспечение соответствующих условий для их образования и творческого развития;
- подготовка творческих и педагогических кадров в сфере культуры и искусства, а также педагогических кадров для системы художественного образования;
- сохранение и передача новым поколениям традиций российского профессионального образования в сфере культуры и искусства;
- эстетическое воспитание подрастающего поколения;
- воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей;

- приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства;
- реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических норм поведения и морали как личности, так и общества» [1].

Именно поэтому модернизация художественного образования Южного Урала невозможна в настоящее время, с одной стороны, без активного участия в ней ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского как субъекта региональной образовательной и культурной политики, с другой, без целенаправленного и системного развития самого института. Это обусловило необходимость разработки «Программы развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского на 2011 - 2016 годы», в процессе которой был использован как личный административный и педагогический опыт авторов программы, так и опыт ряда российских учреждений высшего и дополнительного образования.

В настоящей статье обосновываются концептуальные основы разработки программы развития ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского и раскрываются приоритеты развития его образовательной, художественно-творческой и научной деятельности. При этом концепция трактуется нами как «система взглядов на что-либо, основная мысль» [2, с. 287], а развитие - как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему...» [Там же, с. 632].

В качестве основных методологических подходов к разработке программы приняты системный, социокультурный и компетентностный подходы.

*Системный подход* (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Л.И. Новикова, В.Н. Садовский и др.) предопределяет понимание образовательной системы (именно в качестве таковой можно рассматривать любое образовательное учреждение) как единого целого элементов, иерархизированных и взаимосвязанных между собой. При этом при рассмотрении федеральной и региональной систем образования в качестве данных элементов могут выступать образовательные программы и стандарты, образовательные учреждения и органы управления образованием или учащиеся (студенты), а при рассмотрении конкретного образовательного учреждения - цели образования, его содержание и процессы, педагоги и организационные формы обучения и воспитания. Важнейшими признаками педагогических систем разработчики настоящей программы считают их открытость и наличие обратной связи относительно воздействия внешней среды.

*Социокультурный подход* (А.С. Ахиезер, М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.М. Межуев и др.), основанный на базе системного подхода, наиболее отражает специфику образовательной деятельности в сфере искусств и культуры. Его сущность «...состоит в попытке рассмотрения общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Это единство образует целое, свойства которого не выводимы из характеристик частей. Сама личность при социокультурном подходе рассматривается как связанная с обществом как системой отношений и культурой как совокупностью ценностей и норм» [3]. Принципами социокультурного подхода являются:

- принцип понимания человека как активного биосоциокультурного существа, подчеркивающий не только двойственность природы человека, но и его самодостаточность и способность влиять на культуру общества, в том числе на его социальные нормы;
- принцип эволюции, предполагающий способность системы к развитию;
- принцип антропосоциентального взаимодействия, подразумевающий, что самосознание личности может и соответствовать и не соответствовать типу общества и культуры, в котором она находится. Во втором случае может происходить развитие и на определенном периоде смена социокультурной среды.

Внедрение *компетентностного подхода* (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, И.И. Рыданова и др.) в теорию и практику образования связано с необходимостью акцентировать внимание на результатах обучения и воспитания. В качестве последних в данном случае вместо совокупности знаний, умений и навыков выдвигается способность человека к решению различного рода проблем. Эта способность определяется как свойство личности - компетентность.

Выделение системного, социокультурного и компетентностного подходов в качестве ключевых при составлении программы развития ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского не препятствует применению других подходов при решении частных задач в ходе ее реализации.

Научно-теоретические предпосылки разработки программы отражают активные процессы исследования инновационных подходов к профессиональному образованию, в том числе к образованию в сфере искусств и культуры, современными учеными и практиками.

Ведущие идеи, выступающие концептуальной основой разработки «Программы развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского на 2011 - 2016 годы»:

- идея взаимосвязи образования с культурной средой;
- идея сочетания инноваций и традиций в сочетании с идеей интеграции искусств в решении образовательных задач;
- идея ранней профессионализации и поэтапного освоения уровней образования в сфере искусств и культуры;
- идея соответствия качества профессионального образования как внутренним закономерностям становления личности и специалиста как субъекта профессиональной деятельности и профессионального развития, так и соответствующим внешним требованиям, отраженным в нормативных документах различного уровня;
- идея индивидуально-личностного развития обучающихся в процессе освоения художественной культуры.

Особенности модернизации российского образования в сфере искусств и культуры обуславливают **необходимость уточнения перспектив развития института в рамках образовательных систем различного уровня, а именно уточнения его роли и базовых функций.**

*Роль ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского в рамках региональной системы образования* определяется тем, что институт является образовательным, художественно-творческим и научно-методическим центром Южного Урала. Он положительно и весьма существенно влияет на формирование социокультурной ситуации в регионе, являясь инициатором, непосредственным организатором и участником различных масштабных образовательных, творческих и научных акций - семинаров, фестивалей, конкурсов, конференций, осуществляемых на его базе. Социокультурное значение ЮУрГИИ подтверждается исторически. Институт ведет свою историю от Челябинского музыкального техникума - первого профессионального музыкального учебного заведения, созданного в 1935 году.

*Роль ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского в рамках федеральной образовательной системы* подразумевает его позиционирование как одного из ведущих многоуровневых профессиональных образовательных учреждений сферы искусств и культуры в регионе, а перспективы его развития определяются степенью интегрированности института в данную систему, а также масштабами взаимодействия с крупными творческими и научными учреждениями, организациями, союзами.

*В рамках международного сотрудничества* выявляются проблемы реальной связи с заказчиками образовательных, художественно-творческих и научных услуг института за рубежом, конвертируемости предлагаемых ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского образовательных услуг.

Рейтинг института на региональном, федеральном и международном уровнях можно рассматривать в качестве критерия качества образования, получаемого учащими, студентами и аспирантами.

*Функции ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к потребителям образовательных услуг* заключаются: в формировании у них профессиональной компетентности согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов; в психолого-педагогической поддержке их деятельности, способствующей личностному и профессиональному саморазвитию обучаемых; в создании мотивационного механизма совершенствования их интеллектуального и художественно-творческого потенциала.

*Функции ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к органам управления культурой и образованием* подразумевают: удовлетворение потребности процессов развития в области искусства и культуры, модернизацию образования с целью обеспечения высококвалифицированными творческими, педагогическими, научными и административными кадрами.

*Функции ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к социальным партнерам* предполагают создание творческой среды для налаживания совместной практико-ориентированной деятельности, взаимовыгодного сотрудничества по решению социокультурных задач.

*Функция ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к преподавателям и сотрудникам института* заключается в создании им благоприятных условий для профессиональной деятельности, профессионального и личностного роста.

В основу развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского положены нижеследующие принципы.

*Основные принципы государственной политики в области образования, обозначенные в Законах Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»:*

- «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- единство федерального культурного и образовательного пространства; защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений» [4].

*Основные принципы государственной политики в области художественного образования, сущность которых отражена в «Концепции художественного образования в Российской Федерации»:*

- «начало обучения с раннего возраста, непрерывность и преемственность различных уровней художественного образования;
- мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру;
- опора на национально-культурные особенности при составлении учебных программ по предметам искусства;
- комплексный подход к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусств;
- распространение вариативных образовательных программ разного уровня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося;
- внедрение личностно-ориентированных методик художественно-образовательной деятельности, индивидуализированных подходов к особо одаренным личностям и другим категориям учащихся» [5-35].

Принципы развивающейся рыночной экономики, адаптированные к целям и нуждам образования в сфере искусств и культуры:

- интеграция интересов академической и прикладной науки для развития профессионального образования;
- гуманизация отношений в сфере непрерывного профессионального образования;
- обязательность маркетинговых исследований потребности сферы культуры и искусств Челябинской области в творческих, педагогических, научных и административных кадрах;
- внедрение механизмов общественно-государственной аккредитации учебных заведений, образовательных программ и аттестации педагогических работников и др.

В деятельности ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского востребованным оказывается также принцип сочетания традиций, накопленных в коллективе, и инноваций, предопределяемых требованиями времени.

**Разработка концептуальных основ развития образовательного учреждения невозможна без определения целей его деятельности.** Стратегической целью деятельности института в контексте программы развития является повышение эффективности функционирования вуза в новых политических, социально-экономических, демографических условиях в соответствии с приоритетными направлениями модернизации российского образования [6-35] и ее интеграции в мировую образовательную систему.

Учитывая, что институт представляет собой вуз-комплекс, реализующий программы профессионального и общего образования различного уровня, *в качестве тактических целей его деятельности могут быть выдвинуты:*

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального, дополнительного профессионального, начального общего, основного общего и дополнительного общего образования;

- удовлетворение потребности общества и государства в интеллектуально, культурно и нравственно развитых гражданах, а также в специалистах со средним профессиональным, высшим профессиональным образованием и научно-педагогических и творческих кадрах высшей квалификации.

Концептуальные основы развития ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, по мнению авторов программы, могут быть конкретизированы, прежде всего, посредством обозначения приоритетов развития образовательной, художественно-творческой и научной деятельности вуза.

**Образовательная деятельность.** Согласно Закону РФ «Об образовании» под образованием мы понимаем «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [4]. Исходя из данной трактовки образовательный процесс включает в себя процессы обучения и воспитания, а образовательная деятельность соответствующие виды деятельности.

Образование в ЮУрГИИ имени П.И. Чайковского базируется на принципах:

- сочетания лучших отечественных традиций российского образования в сфере искусств и культуры и инноваций, связанных с ориентацией на мировые образовательные стандарты, что в свою очередь обусловлено вхождением России в Болонский процесс;
- воспитывающего обучения.

*Базовым компонентом образования в институте является учебный процесс, нацеленный на формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами определенной специальности или направления подготовки специалистов, а также на формирование у них целостного миропонимания и развитие культуры.*

Приоритеты развития:

1. развитие системы непрерывного многоуровневого образования: начальное профессиональное - среднее профессиональное - высшее профессиональное - послевузовское профессиональное;
2. модернизация структуры и содержания подготовки специалистов, расширение номенклатуры специальностей и направлений подготовки специалистов со средним и высшим профессиональным образованием;
3. расширение номенклатуры специальностей послевузовского профессионального образования в соответствии со спецификой вуза, в том числе открытие творческой аспирантуры;
4. расширение спектра программ дополнительного профессионального образования, активное привлечение к их разработке и реализации потенциальных работодателей выпускников ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского;
5. внедрение системы двухуровневого высшего образования, развитие академической мобильности преподавателей и студентов, рейтинговой системы оценки качества образовательных услуг и др. инноваций, предлагаемых в рамках реализации Болонских соглашений;
6. развитие системы менеджмента качества образования в соответствии с требованиями ГОСТ ИСО 9001 - 2008 и принципами TQM, включающей менеджмент качества:
  - профориентационной работы;
  - содержания и организации обучения;
  - учебно-методического и кадрового обеспечения образовательного процесса;
  - информационно-библиотечного обслуживания педагогов и обучающихся;
  - взаимодействия с потенциальными работодателями и распределения выпускников;
7. совершенствование форм и методов профориентационной работы и допрофессиональной подготовки, привлечение к данной работе лучших педагогов, работающих в вузе на всех уровнях образования, организация творческих и научных конкурсов, семинаров и фестивалей для абитуриентов;
8. активное применение инновационных методов, форм и технологий обучения, в том числе дистанционных, а также форм и технологий информационно-библиотечного обеспечения образовательного процесса;
9. совершенствования содержания образования в рамках вариативного компонента учебных планов, дальнейшее внедрение дисциплин и разделов учебных программ учебных дисциплин, отражающих региональную специфику искусства, культуры и образования Южного Урала;

10. разработка и внедрение системы общественно-государственной аккредитации образовательных программ, реализуемых институтом, а также общественно-профессиональной аттестации преподавателей и сотрудников;

11. систематическое повышение квалификации профессорско-преподавательского и преподавательского состава, в том числе посредством организации в вузе различного рода методических конкурсов, семинаров, конференций и фестивалей, организации стажировок педагогов в ведущих образовательных учреждениях сферы искусств и культуры и творческих организациях России и зарубежья;

12. укрепление трудовой и учебной дисциплины посредством совершенствования системы внутривузовского контроля

13. учебного процесса, разработки и внедрения системы стимулирования деятельности педагогов и обучающихся;

14. создание учебно-методического совета института и учебно-методических комиссий факультетов с целью расширения практики общественного участия в управлении учебно-методической деятельности вуза и его структурных подразделений;

15. улучшение материально-технического оснащения учебного процесса (покупка и ремонт музыкальных инструментов, мультимедийного оборудования, ремонт учебных аудиторий и т.д.), в том числе и за счет средств, полученных за счет приносящей доход деятельности;

16. развитие системы платных образовательных услуг на всех уровнях и в рамках всех форм образования;

17. развитие экспорта образовательных услуг, открытие сети представительств и филиалов института в Уральском регионе и ближнем зарубежье;

18. активное сотрудничество в образовательной сфере с региональными, российскими и зарубежными партнерами, совершенствование системы социального партнерства, включая создание региональных учебно-методических объединений по специальностям среднего профессионального, специальностям и направлениям подготовки высшего профессионального образования.

*Воспитание рассматривается коллективом института как неотъемлемая составляющая профессионального образовательного процесса, напрямую взаимосвязанная с обучением, художественно-творческой и научной деятельностью.* Основопологающим принципом воспитательной работы является принцип профессионально ориентированного воспитания, а ключевыми задачами - формирование профессиональной мотивации, общей и профессиональной культуры, социализация и творческое развитие личности, воспитание гражданственности и патриотизма.

Приоритеты развития:

1. разработка, апробация и внедрение (как в учебный процесс, так и во внеучебную работу) высокоинтеллектуальных нестандартных форм и методов воспитательной работы, в том числе основанных на идее взаимодействия искусств;

2. обеспечение преемственности традиций учебного заведения через создание системы кураторской работы ветеранов вуза и студентов с детьми, обучающимися по программе среднего профессионального образования со сроком освоения 10 лет 10 месяцев и по программам дополнительного образования;

3. усиление профессиональной направленности воспитания посредством активизации сотрудничества вуза с образовательными учреждениями сферы искусств и культуры, творческими учреждениями и организациями региона, России и зарубежья;

4. активизация деятельности органов ученического и студенческого самоуправления как средства социализации и воспитания самостоятельности детей и молодежи; создание студенческой профсоюзной организации;

5. расширение участия учащихся и студентов ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского в различного рода молодежных союзах и ассоциациях, межвузовских мероприятиях воспитательного характера, обмен опытом с органами ученического и студенческого самоуправления других учебных заведений;

6. активное внедрение форм и методов гражданского и патриотического воспитания, включая организацию участия студентов в выборах в органы власти, создание и организацию деятельности патриотических объединений и союзов, сотрудничество с советами ветеранов войны и труда, вооруженных сил и правоохранительных органов и др.;

7. организация шефской работы с учащимися детских школ искусств, входящих в Региональную ассоциацию образовательных учреждений сферы искусств и культуры, и воспитанниками детских садов;

8. создание системы оздоровительной работы среди учащихся и студентов, формирование у них навыков здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности, в том числе через создание соответствующих кружков, клубов и спортивных секций, добровольных пожарных дружин и др., а также участие учащихся и студентов в соответствующих мероприятиях, проводимых Управлением образования г. Челябинска и Министерством образования и науки Челябинской области;

9. развитие методов стимулирования учебной, художественно-творческой и научной деятельности обучающихся, способствующих воспитанию у них дисциплинированности и ответственности.

*Художественно-творческая и научная деятельность.*

*Художественно-творческая деятельность* выступает как важнейший компонент организации всесторонней деятельности коллектива Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского, наиболее полно отражающий профессиональную специфику и определяющий имидж вуза как учреждения сферы искусств и культуры. Основным принцип организации данного направления работы - принцип ее содержательной и организационной взаимосвязи с образовательным процессом вуза. В рамках художественно-творческой работы реализуются концертно-творческое, выставочное и культурно-массовое направления деятельности обучающихся и работников вуза и решаются задачи: профессионализации учащихся и студентов; приобретения практики организации социокультурной деятельности и участия в ней; просветительского характера.

*Научная деятельность* - важнейшее направление деятельности коллектива учреждения высшего профессионального образования. Научная деятельность коллектива Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского включает научно-исследовательскую, научно-организационную, научно-методическую и издательскую деятельность.

Так же, как и при осуществлении художественно-творческой деятельности, основой реализации научной деятельности является принцип ее содержательной и организационной взаимосвязи с образовательным процессом вуза. Основные задачи:

- подготовка научно-педагогических и творческих кадров высшей квалификации;
- организация фундаментальных и прикладных научных исследований как педагогами, так и обучаемыми, обеспечение условий для апробации и внедрения результатов этих исследований;
- фундаментализация образования путем разработки новых образовательных технологий, более качественного научно-методического обеспечения учебного процесса.

Приоритеты развития:

1. создание системы художественно-творческой (концертно-творческой, выставочной, культурно-массовой) и научной работы с учетом традиций факультетов музыкального искусства, изобразительного искусства и социокультурной деятельности;
2. повышение мотивации занятий научными исследованиями у педагогов, сотрудников и обучаемых, а также расширение тематики и повышение качества исследований на основе целостной научной политики, разрабатываемой вузом с учетом социального заказа, интересов субъектов научной деятельности, специфики отраслевой системы образования и ресурсных возможностей института;
3. укрепление и развитие творческих и научных школ преподавателей ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского;
4. организация и развитие на базе института новых творческих и научных проектов;
5. расширение практики проведения на базе вуза региональных, всероссийских и международных выставок, творческих конкурсов, фестивалей, научных конференций и семинаров, а также практики участия в соответствующих мероприятиях, проводимых вне института, преподавателей, сотрудников и обучающихся;
6. приглашение выдающихся деятелей музыкального, изобразительного, театрального, хореографического искусства, ученых для проведения мастер-классов, концертов, выставок, об
7. мена опытом, руководства диссертационными исследованиями, участия в работе диссертационных советов и т.д.;
8. участие в конкурсах творческих и научных грантов российских и зарубежных учреждений и организаций;
9. организация научных центров и лабораторий внутри вуза, а также экспериментальных и инновационных площадок ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского на базе учреждений, входящих в Региональную ассоциацию образовательных учреждений сферы искусств и культуры;
10. расширение программ послевузовского профессионального образования, реализуемых вузом, в том числе открытие творческой аспирантуры;

11. открытие на базе вуза диссертационных советов, расширение представительства ученых института в диссертационных советах, организованных на базе других учреждений и организаций;
12. развитие научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности учащихся и студентов;
13. развитие содержания и форм издательской деятельности, включая:
14. издание регионального научно-практического журнала «Искусствознание: теория, история, практика»;
15. участие в формировании и издании регионального научно-практического журнала «Профессиональное образование: теория, практика, инновации» и международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования»;
16. расширение информационной поддержки художественно-творческой и научной работы;
17. укрепление кадрового творческого и научно-педагогического потенциала кафедр, отделений, творческих и научных коллективов, а также их материальной базы (приобретение и ремонт музыкальных инструментов, костюмов, сценического оборудования, офисной техники и др.), дооснащение лаборатории звукозаписи;
18. укрепление связей с ведущими творческими вузами, концертными культурно-досуговыми и научными учреждениями и организациями Южного Урала, России и зарубежья, включая расширение творческого сотрудничества с учреждениями - членами Региональной ассоциации образовательных учреждений сферы искусств и культуры;
19. расширение практики общественного участия в управлении художественно-творческой и научной деятельностью вуза и его структурных подразделений посредством развития деятельности художественного совета института и создания редакционного совета вуза художественных советов факультетов;
20. совершенствование системы стимулирования художественно-творческой и научной деятельности профессорско-преподавательского состава и сотрудников;
21. расширение приносящей доход деятельности в рамках данных направлений работы вуза, в том числе и путем создания и обеспечения условий работы малых инновационных предприятий.

Развитие основных видов деятельности вуза невозможно также без совершенствования материально-технической базы вуза, его финансовой политики и социальной поддержки преподавателей и обучающихся. Особенности реализации данных направлений работы института также нашли отражение в программе его развития на 2012 - 2016 годы.

#### Библиографический список

1. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 - 2015 годы [Э/р]. Р/д: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;n=79661>.
2. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН; Российский фонд культуры.. - М.: АЗЪ, 1996.
3. Социокультурный подход [Э/р]. - Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Об образовании: федер. закон от 10.07.92 г. № 3266-1: [ред. от 03.12.2011 г.]. [Э/р].- Р/д: <http://zakonprost.ru/zakony/ob-obrazovanii/>
5. Концепция художественного образования в Российской Федерации [Э/р]. - Р/д: [http://bank.orenipk.ru/Text/t30\\_2.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t30_2.htm)
6. Довыдова М.В., Вдовина В.А. Исследование критериев выбора компетентного специалиста работодателем в сфере образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 113-116.
7. Луценко О.А. Модель организации научно-исследовательской работы магистров (НИРМ): новый формат // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 19-21.
8. Павлов К.С. Развитие художественного образования в смоленской губернии во второй половине XIX века.// Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 123-125.
9. Шокорова Л.В. Характеристика реформ художественного образования в области народного декоративно-прикладного искусства // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 135-138.
10. Абсалихов Р.Р., Кривых С.В. Система дидактического сопровождения развития информационной активности студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 138-140.
11. Бойкова О.А., Петронюк И.С. Особенности формирования художественной картины мира современного подростка // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 150-151.

12. Касиманова Л.А., Юзова Е.А. Социально-культурная обусловленность развития художественного творчества студентов в профессиональной подготовке хореографов // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 157-159.
13. Магомедова Р.М., Джамалудинова З.Г., Нуциева А.С., Касумова М.А., Рубанова Е.И. Компетентностный подход в практике подготовки преподавателей вузов и закономерности развития современной вузовской системы // Мир науки, культуры, образования.-2016. № 2 (57): 220-223.
14. Иванова А.В., Бугаева А.П., Скрыбина А.Г. Концептуальные основы формирования самостоятельной познавательной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 52-54.
15. Хубиев А.И. Инновационные подходы обучения студентов художественно-графическим дисциплинам // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 92-94.
16. Эсеккуев К.В. Применение метода дизайн-ситуаций в подготовке дизайнеров в вузовской образовательной практике // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 96-97.
17. Дереховская А.Г. Профессиональные компетенции педагогов специальных дисциплин хореографических образовательных учреждений // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 103-105.
18. Куракин С.И. Эстетика как наука и как явление в контексте профессиональной деятельности педагогов искусств // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 108-110.
19. Куштерова Ф.Т. Искусство как национальная и общечеловеческая ценность в педагогике карачаевцев // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 114-116.
20. Умалатова З.М., Асадулаева У.М. Организационно-педагогические основы управления повышением качества образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 128-129.
21. Южанинова Е.Е. Организация самостоятельной работы студентов в условиях компетентностного подхода // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 143-144.
22. Богатырёва М.Х. Развитие творческого воображения будущих дизайнеров средствами графического дизайна // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 146-148.
23. Кашина Н.И., Москаленко О.А. Освоение современной молодёжью традиционных культурных и художественных ценностей (на основе музыкальной культуры казачества) // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58): 153-155.
24. Агаргимова В.К., Абуталимова А.А., Даудова Д.М., Кадилаева Р.Ш. К проблеме психолого-педагогической адаптации студентов к условиям вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 5-7.
25. Гаджиева П.Д. Дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий в развитии навыков самостоятельной работы студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 9-11.
26. Голубева А.Н. Влияние художественных особенностей нижнетагильской лаковой росписи на процесс обучения будущих художников традиционного прикладного искусства // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 58-60.
27. Наумова В.И., Степанский В.В. Культурно-историческое наследие архитектурно-художественных школ и региональные особенности развития архитектурного образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 71-74.
28. Степанская А.Г., Степанская Э.В. Интерпретация архетипических мотивов в современных художественных образовательных практиках Алтая // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 84-86.
29. Панкова А.А. Особенности обучения информационным технологиям будущих учителей музыки в условиях информатизации музыкального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 161-164.
30. Алиева А.Р. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности обучающихся по магистерской программе «художественное образование» // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 174-176.
31. Белинская О.Н., Оленина Г.В. Фестивали народного художественного творчества в контексте сохранения и трансляции этнокультурного наследия // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 179-181.
32. Бурцева Г.В. Современная концепция танцевальной педагогики в условиях вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 184-186.

33. Хомутская Н.Ю. Искусство исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах как способ трансляции музыкальной культуры в системе современного музыкального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 222-224.

34. Яцентковская Н.А. Информационный подход в музыкальном образовании // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 240-243.

35. Савина О.В., Серегина Т.Н. Слепкина Ю.В., Фатерина А.В. Теоретические аспекты освоения стилевых особенностей музыки барокко в классе фортепиано в вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 92-95.

УДК 378.001

*Seregin N. V., Doctor of pedagogical sciences, professor. E-mail: SereginNV@yandex.ru*

# **INTEGRATED APPROACH TO THE FORMATION OF A HYPOTHETICAL, FACTUAL AND EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL RESEARCH DISSERTATION DATABASE.**

The way to pedagogical research, demands to forming of science problem and hypothesis, for agglomeration of facts and criteria of successful science work are presented in the article.

**Key words:** pedagogical research, science problem, science fact, contradiction, hypothesis, experiment.

*Н.В. Серегин, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой народных инструментов и оркестрового дирижирования, АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru*

# **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГИПОТЕТИЧЕСКОЙ, ФАКТОЛОГИЧЕСКОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ БАЗЫ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

В работе представлен подход к педагогическому исследованию, требования к формированию научной проблематики и гипотезы, накоплению фактов и критериям успешности научной работы.

**Ключевые слова:** педагогическое исследование, научная проблема, научный факт, противоречие, гипотеза, эксперимент, комплекс и целостность.

В процессе анализа диссертационных исследований выявляются методологические проблемы, связанные с несоответствием содержания большинства из них базовым требованиям, предъявляемым к педагогическим работам такого уровня. Подобная ситуация наблюдается в работе целого ряда аспирантур, докторантур, диссертационных советов. Не смотря на всю важность методологической и методической основы психолого-педагогических исследований, внимание молодых исследователей к базисным требованиям не конкретизировано. В связи с этим в научном сообществе остаётся актуальной проблема формирования проблемной, гипотетической, фактологической и экспериментальной базы диссертационных исследований.

Педагогические процессы очень изменчивы, сложны и многосторонни. Во всей своей полноте они доступны только науке в целом. Но если мы приступаем к конкретным исследованиям, то должны четко ограничить исследуемую область, выделить из сложного целого определенные стороны, отношения, определить их точные границы. При этом нельзя утрачивать внимание к педагогическому процессу как целому. Конкретизировать подобные требования призвана ясно сформулированная проблема [1, с. 56].

Часто неудовлетворительные результаты исследовательской работы заложены уже в первой фазе исследования, в процессе формулировки проблемы. Формулирование проблемы заставляет выйти за пределы известного, познанного в область того, что должно быть познано. Речь идет не только о незнании, а прежде всего об осознании того, что мы чего-то не знаем [2, с. 72].

Развитие учебно-воспитательной системы в России, ее реорганизация ставят перед педагогикой вопросы, на которые должны быть даны научные ответы и на которые существующие сегодня знания ответа дать не могут. Тенденция современной педагогической системы связана с ростом внимания к человеческому фактору. Соответственно, повышение такого рода требований на всех ступенях и во всех типах учебно-воспитательных учреждений не должно приводить к абстрактному теоретизированию, оторванному от жизни, или к

односторонней интеллектуализации, при которой недооценивались бы эстетические и эмоциональные стороны личности, ее воля. В то же время внимание к человеческим факторам должно сочетаться с накоплением соответствующих научных фактов, которые в совокупности формируют проблему исследования и процесс её решения.

Научная работа начинается с формулировки проблемы, которую нужно решить. Но этому предшествует изучение литературы в избранной области исследования, выяснение, какие вопросы уже решены и на какие предстоит ответить. Важно знать, прежде всего, научные работы широкого профиля, дающие представление об интересующей области в целом.

Бывает необходимо и предварительное ориентационное ознакомление с воспитательной действительностью, которая станет предметом исследования. Приобретенные знания дадут возможность точно сформулировать исследовательскую проблему, которая рождается из накопленных знаний о незнании.

Формулировка проблемы предполагает и выяснение путей, методов ее решения. В постановке проблемы уже содержится цель исследования. Эта цель в процессе исследования может развиваться, обогащаться, но ее сущность остается той же, пока проблема не будет решена. От правильности формулировки проблемы и целей исследования зависит и его результат. Поэтому формулирование проблемы является одним из важнейших этапов исследования.

Как только проблема сформулирована, необходимо составить библиографию и целенаправленно изучать разнообразные аспекты проблемы уже детально, по специальным научным источникам. В процессе такой работы исследователь знакомится как с современным состоянием данной проблемы, так и с ее историей, создает теоретический тыл для развертывания собственной исследовательской работы. Одновременно с формулированием проблемы определяется главное направление исследования, его ведущая идея. Такая генерализирующая содержание работы идея является важной категорией логики научного исследования. Она определяет, в каком направлении будет развиваться изучение проблемы и как будет сформулирована гипотеза [3].

Вместе с формулировкой проблемы и основной идеи необходимо осознать и широту постановки вопроса, и особенно необходимую глубину проникновения в объективную действительность. Эти моменты чаще всего выясняются в связи с целью исследования.

Более глубоких результатов достигают те исследования, которые с самого начала ставят своей целью изучить условия явлений, вскрыть функциональные отношения. Анализ условий помогает выяснить возникновение и сущностные характеристики проблемы, в которую входят соответствующие явления. Чаще всего выясняется, насколько сложны исследуемые педагогические явления. В соответствии с этим обычно речь приходится вести не об одном условии, а о большом разнообразии системных и внесистемных условий.

Анализ условий вскрывает определяющие факторы формирования явления, что создает основу для соответствующих изменений разрешающих проблему. Выяснение всех обстоятельств сложившихся условий показывает реальные взаимоотношения в действительности. Но оно не способно вскрыть причины явления, объяснить, почему явление именно таково. Чтобы выяснить это необходимо исследование причин явления.

Постепенное проникновение в характер явления определяет стадийность исследовательской работы. Отдельные стадии развиваются, одна переходит другую. Ход решения проблемы ведет от гипотезы к теории.

Решение педагогической проблемы начинается с накопления определенных фактов. Что надо понимать под фактами, какова их сфера и каков их характер, предопределяется проблемой, которую мы решаем, и основными предпосылками, с которыми мы приступаем к исследовательской работе. На основе этих данных мы наблюдаем явления, выбираем их и классифицируем.

Первый этап познания связан с накоплением и упорядочиванием фактов. Сбор фактов корректируется не только их необходимым количеством, но и определением в них сторон и отношений, которые их соединяют. Такое единство не вносится в факты извне. Оно создается внутренними сторонами, качественными особенностями этих фактов, которые необходимо анализировать.

Факты мы собираем для решения определенной проблемы. Количество собранных фактов должно быть оптимальным для решения проблемы. Начинающие исследователи часто боятся недостатка фактов. Ошибку совершают те, кто собирает факты, не осознавая границ, определенных проблемой и целью исследования; кто включает в свою работу факты, не обработав их соответствующим образом.

При упорядочении фактов оценивается информация, которую они представляют. Факты сравниваются, классифицируются по какому-либо основанию, анализируются и приводятся в систему. В этом процессе

возникают научные абстракции, формируется система научных понятий. В процессе обобщения и систематизации происходит качественное осмысление научных фактов и формирование теории. Обработанные факты являются эмпирической основой системы научного познания и теории.

Эмпирическую основу теории нельзя понимать только как оптимальное количество фактов, которые необходимы для построения теории. Множество фактов упорядочивается, вводятся новые понятия, которые связывают факты между собой. Образуется понятийный аппарат новой теории. Оптимальное количество фактов превращается в эмпирическую основу теории именно потому, что они сформулированы в языке теории с помощью определенного понятийного аппарата. Каждый факт включает в себе элементы обобщения. При этом необходимо помнить, что педагогическая наука, всегда исходит из обобщения результатов наблюдений и экспериментирования. В определенной ситуации фактами становятся общие идеи, гипотезы, законы, и выводы достигаются логически из общих посылок.

При развитии педагогической теории особенно важно правильно решить вопрос взаимоотношения фактов и теории. Факты, естественно, играют первостепенную роль, так как мы признаем определяющее значение практики. Но это не означает, что мы недооцениваем роли теории. Функция фактов заключается в том, что они призваны стать исходной предпосылкой теории, которая открывает внутренние закономерности явлений. Теория не является только внешним обрамлением фактов, она влияет на понимание и изложение их. Поэтому подбор, объем, оценка фактов предполагают предварительную разработку теоретической основы, концепции проблемы, либо вхождения на уже сложившиеся концептуальные позиции.

Решение вопроса об отношении фактов и теории является ключом к научному анализу и оценке вновь создаваемых педагогических теорий. К сожалению, в скороспелых исследованиях речь идет только о констатации, описании, регистрации фактов, то есть о постижении внешней стороны действительности. Некорректное истолкование фактов искажает их отношения с теорией, что является основным недостатком таких исследований.

Выстроить прогностическую направленность исследования помогает гипотеза, которая является важным элементом движения познания к новым открытиям. Она возникает на основе известных знаний, но выходит за их пределы. При этом формулирует новое утверждение, истинность которого до сих пор не была доказана. Таким образом, формируется гипотеза, как предположение, в котором на основе ряда фактов делается вывод об объекте, о причинах явления, причем предположение это нельзя считать вполне доказанным [1; 2; 3].

Эвристическая ценность гипотезы заключается в том, что в ней соединяются известные познания с новым, с тем, что мы ищем. Гипотеза появляется одновременно с ведущей идеей исследования и ею определяется.

Новые гипотезы часто возникают на базе противоречий между теорией и фактами, которые уже нельзя объяснить в рамках этой теории. Это противоречие между старыми теориями и новыми фактами может стать формулировкой проблемы, которую нужно решить. Подобный подход позволяет сделать определенный скачок в познании. Возникает гипотеза или несколько гипотез, которые имеют вероятностный характер.

Гипотеза активно влияет на развитие научного познания. Она ведет к накоплению и систематизации новых фактов, вдохновляет на новые исследования, на формулировку новых идей и теорий, которые должны быть обоснованы и проверены. Каждая гипотеза на начальной стадии научного поиска является рабочей гипотезой. Она определяет направление анализа материала и указывает перспективы развития исследования, то есть имеет инструментальный характер. Хорошо сформулированная гипотеза одновременно является проектом решения проблемы. Сформулированная нечетко, неопределенно, она не может выполнять эту функцию.

Необходимым условием правильности формулировки гипотезы является объективность ее содержания. Важно, что она отражает и насколько четко; какие раскрывает перспективы в научном познании. Существуют разные типы гипотез, определяемые познавательной значимостью их. Прежде всего, это так называемая первичная гипотеза, или рабочая гипотеза. Она определяет направление исследования, основные задачи его, критерии классификации и оценки фактов. Первичные гипотезы применяются чаще всего тогда, когда исследуемая область мало разработана. Они играют вспомогательную роль при сборе материала и первоначальной классификации его. Результаты исследования, полученные на основе первичной гипотезы, создают предпосылки для дальнейшего познания. Они помогают сформулировать дальнейший вид гипотезы, так называемую научную или реальную гипотезу.

Реальная (научная) гипотеза возникает на более глубокой теоретической основе и имеет более точную форму выражения. В ней высказывается предположение о существующих отношениях между явлениями или их закономерностях, о существовании определённого явления, свойства или результата, причем это утверждение

носит вероятностный характер. В экспериментальных исследованиях оно выражает отношение между зависимой и независимой переменными величинами.

Исследование должно проверить истинность гипотезы. Различия между первичной и реальной гипотезами относительны. В процессе познания первая переходит во вторую.

Каковы же условия, которым должна отвечать гипотеза?

Первое условие касается отношения гипотезы к фактам. Она должна соответствовать хорошо проверенным фактам. Познавательная ценность гипотезы заключается в том, что она объясняет все известные факты и может предсказывать новые, до сих пор неизвестные. Если она не соответствует некоторым хорошо проверенным фактам, ее нужно переформулировать. Из гипотез, которые должны объяснить целую серию фактов, мы отдаем предпочтение той, которая единообразно объясняет наибольшее количество фактов.

Следующее условие касается отношения гипотезы и известных уже законов науки, существующих научных теорий. Новая гипотеза, объясняющая явления определенной области, не должна противоречить другим теориям в той же области, истинность которых уже была доказана. Но при этом нельзя упрощать. Новая гипотеза иногда может вступить в противоречие с уже известными теориями, например тогда, когда она захватывает более широкий круг явлений, так что известные теории становятся частным случаем новой, более общей теории.

От гипотезы зависит выбор метода исследования, в ней содержатся теоретические идеи, из которых рождается определенный метод решения проблемы. Однако на протяжении всей научной работы исследователь должен анализировать, сопоставлять получаемые результаты со всеми исходными установками и положениями. Поставив задачи, исследователь подготавливает свое открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к инструментровке, проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает гипотеза, которая обосновывает предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Если гипотеза включает предположение о связи между условиями, предполагаемыми мерами, содержанием, технологиями, формами деятельности и результатами, но не раскрывает социально-психологических механизмов, определивших данный результат, то такая гипотеза носит эмпирический характер, ее часто именуют функциональной. Если гипотеза включает предположение и о механизме исследуемых связей, их внутренней закономерности, то она носит теоретический характер, ее именуют объяснительной гипотезой. Важным условием научного характера гипотезы является ее экспериментальная и практическая проверяемость. Речь идет о принципиальной возможности её проверки и о технических возможностях осуществления этой проверки.

При исследовании гипотезы проверяются, верифицируются. После проверки они либо становятся научной теорией, либо меняют свою форму, либо отвергаются. Сама гипотеза представляет собой вероятностное познание. Если гипотеза подтвердилась, если она доказана, то это познание становится истинной теорией. Решающим фактором в переходе гипотезы в истинную теорию является практическая проверка идеи, которая заключается в ее основе.

Большое значение на этапе проверки имеет эксперимент. Он способствует переходу от гипотезы к научно обоснованной теории.

Любой поиск, любой эксперимент так или иначе включает определенные факторы риска. Это неудивительно, ибо изменяется, трансформируется пусть не очень эффективная, но работающая система, и утверждается нечто новое. Нужно, конечно же, стремиться к минимизации риска, отсеять наиболее опасные варианты. Затем, в процессе мысленного прорабатывания нововведений, нужно постараться выявить возможные осложнения, потери, конфликты, чтобы предусмотреть меры их профилактики и компенсации.

Решение педагогических задач исследования проходит в зависимости от этапа, формы, региональных особенностей образования, искусства и культуры, целого ряда объективных и субъективных факторов. Без учёта их своеобразия и специфики невозможно не только решить, но и верно поставить педагогические задачи. Однако в полной мере выявить проблемы, наметить перспективные линии их решения, обосновать эти решения, сформировать методическое наполнение педагогического процесса и использовать его невозможно без знания и учёта общей направленности современной педагогики [4]. Направления педагогической мысли излагаются в концепциях. Ядро современных педагогических концепций составляют важнейшие положения и соответствующие им закономерности и принципы:

1. Социальная обусловленность и непрерывное обновление целей, содержания и методов воспитания и образования в соответствии с требованиями общества.
2. Целостность воспитательного процесса, формирующего личность человека как в официально структурированной, так и в неофициальной, специально не организованной, открытой среде.
3. Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающие единое образовательное пространство и целостность образовательной системы.
4. Педагогическая многомерность, отражение всех наиболее важных сторон педагогического процесса.
5. Единство социализации и индивидуализации.
6. Вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей, как для педагога, так и для воспитанников.
7. Деятельностный подход.
8. Формирующая роль отношений в нравственно-эмоциональном развитии личности.
9. Комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание.
10. Единство оптимизационного и творческого подходов к содержанию и организации педагогического процесса.

На основе указанных подходов и концептуальных положений в каждом конкретном случае диссертантом разрабатывается категориальный аппарат и решаются задачи педагогического исследования. В процессе работы аспирантур, докторантур, диссертационных советов их необходимо конкретизировать с точки зрения тематики и развития научно-экспериментальной базы. В свою очередь, сама исследовательская работа учреждения, анализируемая и организованная с таких позиций, оснащается стратегией обновления и развития, основывающейся на оптимальных базовых требованиях.

#### Библиографический список

1. Сабитов Р.А. Основы научных исследований: учеб. пособие / Р.А. Сабитов. - Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 2002.
2. Новиков М.А. Методология. / М.А. Новиков, Д.А. Новиков. - М.: СИНТЕГ, 2007.
3. Шкляр М. Ф. Основы научных исследований: учебное пособие. - М.: Дашков и Ко, 2009.
4. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Академия, 2001.

УДК 378.02

*Dolgova E.F., deputy director for UVR municipal educational institution "Seykinsky SOSh" (Seyka, Russia)*

*Voznyuk D.R., elementary school teacher of municipal educational institution "Seykinsky SOSh" (Seyka, Russia)*

*Lukyanova O.V., elementary school teacher of municipal educational institution "Seykinsky SOSh" (Seyka, Russia)*

**ORGANIZATION MODEL OF THE SCHOOL SYSTEM TO EVALUATE THE QUALITY OF EDUCATION.** The article defines the most important component of modern education. Detail of practical action models of intra-school system of education quality assessment, which is based on the monitoring of the performance and intraschool control, is designed to promote unity throughout the school system, to ensure continuity. Defines the purpose of the model and the basic principles of this concept of interim certification, which is the internal assessment, the state final certification of graduates, which is an external assessment. Described two levels of monitoring quality assessment: first, the individual carries out his teacher, the second that you are monitoring the level of formation of required learning outcomes. Reveals used forms and methods of internal school control, the purpose of which is to obtain objective information about the state of the educational process.

**Key words:** model, the system of education quality assessment, monitoring, verification, interim certification, the final certification, learning outcomes, forms, methods.

*Долгова Е.Ф., заместитель директора по УВР МОУ «Сейкинская СОШ» (Сейка, Россия)*

*Вознюк Д.Р., учитель начальных классов МОУ «Сейкинская СОШ» (Сейка, Россия)*

*Лукьянова О.В., учитель начальных классов МОУ «Сейкинская СОШ» (Сейка, Россия)*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье определяется важнейшая составляющая современного образования. Говорится о практическом действии модели внутришкольной системы оценки качества образования, которая, опираясь на мониторинг результативности и внутришкольный контроль, призвана способствовать поддержанию единства всей системы школьного образования, обеспечению преемственности. Определены цель данной модели и основные принципы построения. Даны понятия промежуточной аттестации, которая является внутренней оценкой, государственной итоговой аттестации выпускников, которая является внешней оценкой. Описаны два уровня мониторинга оценки качества: первый, индивидуальный – осуществляет его учитель, второй, где проводится мониторинг уровня сформированности обязательных результатов обучения. Раскрываются используемые формы и методы внутришкольного контроля, цель которых получить объективную информацию о состоянии учебного процесса.

**Ключевые слова:** модель, система оценки качества образования, мониторинг, контроль, промежуточная аттестация, государственная итоговая аттестация, результатов обучения, формы, методы.

Одной из важнейших составляющих современного образования является организация модели внутришкольной системы оценки качества образования. Образовательные организации при переходе на новые стандарты формируют такую модель, которая включает определенные критерии и инструменты, а также технологии для оценки качества [1-8].

С 2011 года приоритетным направлением деятельности МОУ «Сейкинская СОШ» является развитие системы мониторинга показателей учебного процесса и результатов работы педагогов с целью повышения качества образования. В школе функционирует модель внутришкольной оценки качества образования (ВСОКО), которая, опираясь на мониторинг результативности и внутришкольный контроль, призвана способствовать поддержанию единства всей системы школьного образования, обеспечению преемственности. Целью модели является получение и анализ информации о состоянии качества образования посредством диагностики и контроля. Основными принципами построения модели являются: объективность, реалистичность, обеспечиваемая единой системой критериев и показателей оценки; открытость процедур (описание организации и содержания системы оценки качества образования на школьном уровне содержится в локальных нормативных актах: в Положении о промежуточной аттестации МОУ «Сейкинская СОШ» и Положении о системе мониторинга качества образования МОУ «Сейкинская СОШ»). В качестве объектов оценки определены не только деятельность школы в целом и личностные достижения учащихся, но и компетентность педагогических работников.

Итоговая оценка результатов освоения образовательных программ (начального общего, основного общего, среднего общего) определяется по результатам промежуточной и государственной итоговой аттестации. Промежуточная аттестация является внутренней оценкой, государственная итоговая аттестация выпускников является внешней оценкой.

Информация о состоянии подготовки учащихся по учебным предметам является одним из показателей, характеризующих эффективность работы школы. А также необходима для своевременной корректировки хода обучения учащихся. Полученные в ходе мониторинга результаты и их анализ позволяет создать информационную базу данных о состоянии уровня обученности по предметам, определить причины неуспеваемости, выявить проблемы в преподавании учебных предметов, определить способы устранения проблем, способы качественной подготовки к государственной итоговой аттестации.

Мониторинг оценки качества представлен двумя уровнями. Первый уровень индивидуальный - осуществляет его учитель, отслеживая различные стороны учебного процесса (уровень развития учащихся, состояние успеваемости, качество знаний, умений и навыков). На втором уровне проводится мониторинг уровня сформированности обязательных результатов обучения в виде различных проверочных работ: стартовый (входной) - определяется степень устойчивости знаний обучающихся, выясняются причины потери знаний за летний период и намечаются меры по устранению выявленных пробелов материала прошлых лет; промежуточный (тематический, четвертной, полугодовой) отслеживается динамика обученности,

корректируется деятельность учителя и учеников для предупреждения неуспеваемости; итоговый (годовой) - определяется уровень сформированности знаний, умений и навыков при переходе обучающихся в следующий класс, прогнозируется результативность дальнейшего обучения, выявляются недостатки в работе, планировании внутришкольного контроля на следующий учебный год по предметам и классам, по которым получены неудовлетворительные результаты.

Разработка системы мониторинга в школе началась с введения ФГОС НОО в 2011 году. Процедура мониторинга включала в себя следующие направления: психолого-педагогическое сопровождение; мониторинг предметных результатов и сформированности универсальных учебных действий, и сопровождалась различными проблемами. Возникали главные вопросы: Как правильно организовать мониторинг? Где взять контрольно-измерительные материалы? Так как «новыми стандартами», в самом начале введения, не были предусмотрены измерительные материалы (таблицы, бланки, оценочные листы и т. д.) для фиксирования показателей диагностики, это затрудняло отслеживание показателей. В настоящее время отработана процедура отслеживания (мониторинга) результатов успеваемости по классам в течение всего учебного года, апробированы контрольно-измерительные материалы (КИМ входного, итогового контроля, промежуточной аттестации; технологические карты формирования УУД и т.д.). Активно используются, ставшие уже традиционными, методы диагностики: наблюдение (посещение уроков), проверка знаний обучающихся (тесты, контрольные, практические, лабораторные работы, срезы знаний), анализ, диагностика результатов контроля; тренировочные задания при проведении пробных экзаменов в 9 и 11 класса системы «СтатГрад», ФИПИ (Федеральный институт педагогических измерений) и др.

Итоги мониторинга освещаются и обсуждаются на педагогических советах, на заседаниях школьных методических объединений учителей-предметников, родительских собраниях.

Таким образом, практическое действие модели внутришкольной системы оценки качества образования служит объективной характеристикой деятельности образовательной организации, постоянно совершенствуется с учетом требований к современному образованию. Показатели диагностики по основным направлениям мониторинга в период с 2011 по 2017 годы демонстрируют положительную динамику качества образовательных результатов в начальной школе, в 5-6 классах уровня основного общего образования.

#### Библиографический список

1. [Электронный ресурс]. URL: <http://uchportfolio.ru/materials/show/71972>
2. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/657965/>
3. Абдуразакова Д.М., Пешхоева А.И. Педагогические условия создания воспитательной системы школы // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 185-187.
4. Чернявская В.С., Ротэрян Ю.М. Учебная успешность выпускника школы как фактор результативности ЕГЭ // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 224-226.
5. Гаджиев Г.М., Мирзоева М.М. Психолого-педагогическая диагностика в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 130-133.
6. Абдуразакова Д.М., Саиева З.Х. К вопросу о развитии ключевых компетенций учащихся во внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 7-9.
7. Кутькина О.П., Куран М.С. Проблема разработки тестов как средств оценки уровня сформированности компетенций // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 215-217.
8. Ануфриева Ю.В. Изучение ценностных ориентаций в системе непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 232-236.

УДК 373.1

*Shcherbakov Y.I., Doctor of education sciences, professor of the department «Pedagogy and psychology», Moscow state pedagogical university, Moscow; E-mail: shcherbakov.u@mail.ru*

**METAPREDMETNYE THE RESULTS OF INTEGRATED EDUCATIONAL ACTIVITIES STUDENTS.** Article Shcherbakov Y.I. devoted to one of the most important education problem - need for the formation and development metasubject skills (integrated skills) of students in secondary school. Today the main

task of the modern school is a “disclosure abilities of each student, education of the individual, ready to live in the competitive world of high- technology”. Author relying on state documents on education, proves that currently metasubject mastery of skills training is a necessary factor.

**Key words:** metasubject skills, integrated skills, universal learning activities, individuality, personality, modernization of education, educational standard, educational technologies.

*Ю.И. Щербakov, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва, E-mail: shcherbakov.u@mail.ru*

## МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена одной из важных проблем образования - необходимости формирования и развития метапредметных умений (комплексных умений) обучающихся в общеобразовательной школе. Сегодня главной задачей современной школы является «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире».

Автор статьи, опираясь на государственные документы об образовании, убедительно доказывает, что в настоящее время овладение метапредметными умениями является необходимым фактором обучения.

**Ключевые слова:** метапредметные умения, комплекс умений, универсальные учебные действия, индивидуальность, личность, модернизация образования, образовательный стандарт, образовательные технологии.

В настоящее время многие вопросы, связанные с воспитанием, обучением и развитием учащихся в школе, требуют нового осмысления, потому что социальные преобразования, происходящие в обществе, не только изменили взгляд на человека, на Детство, но и послужили основой для изменения мировоззрения как педагогов, так и школьников.

На наш взгляд, существует так называемый социальный заказ на формирование личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, умеющей самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, реагировать на разные жизненные ситуации[1].

Осмысление идей государственных документов об образовании показывает, что сегодня появился спрос не просто на человека, а на личность, которая должна обладать совокупностью следующих качеств:

- самостоятельность, обеспечивающая определение траектории собственного развития через обретение жизненного опыта, самореализацию, самоутверждение, независимость в суждениях и оценках, принятие решений и выбор критериев их оценки;
- ответственность перед самим собой за свои поступки и действия перед другими людьми, затрагивающие интересы другого, перед миром и человечеством;
- умение отвечать за свои решения;
- готовность к действиям в нестандартных ситуациях;
- обладание приёмами учения и готовность к постоянной переподготовке;
- обладание набором компетенций;
- осознание себя носителем национальной культуры;
- толерантность, т.е. понимание того, что кроме собственного мнения, которое необходимо защищать и отстаивать, существуют иные, которые также имеют право на существование. А ведь жизнь в социуме - это поиск разумных компромиссов.

Целью современного образования сегодня является приобщение каждого школьника к культуре с целью получения такого базового образования, которое обеспечило бы развитие всех сторон личности и явилось бы стартом для саморазвития. Это позволит ребёнку не только постичь, но и реализовать собственную индивидуальность, успешно взаимодействуя с миром и людьми. По сути это личность, у которой сформированы метапредметные умения.

В «Концепции структуры и содержания общего образования» формирование и развитие метапредметных умений названо среди приоритетных целей школы. Обосновывая необходимость модернизации содержания образования, авторы Концепции подчеркивают: «Возрастает значение общего образования как основы развития

познавательных способностей, метапредметных умений и навыков, без которых все другие этапы непрерывного образования малоэффективны» [2].

Новым шагом к формированию целостного содержания школьного образования было включение в Образовательный Стандарт первого поколения перечня метапредметных умений и навыков и способов деятельности с их возрастной модификацией на каждой ступени школы. В этом же документе представлены Требования к уровню подготовки выпускников школы, где прописано, что должен выпускник школы знать, понимать, использовать в практической деятельности.

В Концепции федеральных государственных стандартов общего образования (стандарты второго поколения, проект 2008 г.) вводятся понятия «универсальные (метапредметные) умения», «универсальные учебные действия».

Только предметные знания сами по себе не могут развить у современных школьников такие качества, как самостоятельность и ответственность, креативность и коммуникативность, умение ставить и решать проблемы, получать новые знания и др. Для обучающихся не менее важно овладеть метапредметными умениями.

Овладение метапредметными умениями является необходимым фактором интенсификации обучения. Уровень овладения метапредметными умениями, по мнению ряда учёных (А.В. Баранников, А.К. Громцева, В.Я. Вивюрский), определяется способностью к самообразованию на всех ступенях обучения.

Острая необходимость внедрения метапредметного подхода в массовую образовательную практику связана с тем, что традиционные способы педагогической работы не позволяют сделать обучение в школе адекватным уровню развития других сфер практики, в первую очередь промышленности. Метапредметный подход предполагает такую реорганизацию предметного образования, при которой происходит передача знаний не как сведений для запоминания, а как знаний для осмысленного использования.

Термины «метапредмет», «метапредметность» имеют глубокие исторические корни, впервые об этих понятиях речь вел ещё Аристотель. В древнегреческом языке предлог мета- и приставка мета- имеют значение «после, следующее, за». Если рассматривать «мета» как часть сложных слов, то она имеет значение «следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение».

Уже не первое десятилетие говорят о метапсихологии. Метапсихология (в трактовке И.Е. Гарбера) - психологическая дисциплина, основанная на концепциях метанауки Д. Гильберта и метасистемного перехода В.Ф. Турчина.

Метапсихология (в трактовке Г.В. Суходольского) - наука, предметом которой является психика и Мир, то есть метасистема. Метапсихология (в трактовке З. Фрейда) - психология, ведущая за пределы сознания [3]

В отечественной педагогике метапредметный подход получил развитие в конце ЮС века, в работах Ю.В. Громыко, А.В. Хуторского, и, наконец, в 2008 году был заявлен как один из ориентиров новых образовательных стандартов.

Метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов.

В конце XX - начале XXI веков педагоги-теоретики и педагоги-практики стали активно искать, как преодолеть взаимное отчуждение учебных предметов. В качестве одного из вариантов решения был разработан метапредметный тип интеграции, связанный в первую очередь с разработкой нового содержания образования.

Метапредметный подход обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежит в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от ее специально-предметного содержания.

В науке и педагогической практике все больше сторонников находит мыследеятельностная педагогика (Ю.В. Громыко), которая является продолжением теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Она направлена на формирование столь важного сейчас теоретического мышления и универсальных способов деятельности. Идея состоит в том, что дети исследуют принципы построения их мышления в процессе порождения новых знаний, самоопределения в проблемной ситуации с помощью развивающих технологий.

«Метапредметы, метапредметные технологии были созданы для того, чтобы начать культивировать другой тип сознания учащегося и учителя. Этот тип сознания не «застывает» в информационных ограничениях одного какого-то учебного предмета, но работает с взаимосвязями и ограничениями знаний каждой из дисциплин» [4].

В федеральном государственном образовательном стандарте метапредметность представлена как способ формирования не только теоретического, но и критического мышлений; универсальных способов деятельности

(личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) обеспечивающих формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. Метапредметные результаты образовательной деятельности в ФГОС понимаются как «способы деятельности, применимые не только в процессе обучения, но и при решении жизненно важных проблем, освоенные в рамках одного, двух или всех учебных предметов» [5].

Несмотря на то, что понятие «метапредметные (общеучебные) умения» в современной педагогической литературе трактуется весьма разнообразно, ещё более разнообразны предлагаемые структуры, очевидным остаётся тот факт, что сегодня «на первый план выходит не сумма знаний, полученная в школе, а подготовка к освоению мира, осознанная адаптация, развитие в общении, научить учиться» [6].

И наша задача - выполнить так называемый социальный заказ, заявленный во ФГОС, на формирование личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, умеющей самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, реагировать на разные жизненные ситуации. Задача вырастить за годы школьной учёбы личность с такими качествами крайне сложна, однако другого пути, если мы хотим жить в действительно демократическом правовом обществе, нет.

#### Библиографический список

1. «Послание Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации» от 12 ноября 2009 года
2. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика. - М.: Владос, 2003.
3. Гарбер, И. Е. Метаподход к психологии [Текст]: Монография / И. Е. Гарбер. - Саратов: Саратовский источник, 2010 - 266 с.
4. Громыко Ю.В. «Метапредмет «Знак». - М., 2001. - 285 с.
5. Глоссарий [Электронный ресурс]. - URL: <http://standart.edu.ru/catalog>.
6. Ушева, Т.Ф. Формирование метапредметных умений учащихся [Текст]: метод, пособие / Т.Ф. Ушева. - Иркутск: ИГЛУ, 2012.-92.
7. Иванова А.В., Бугаева А.П., Скрыбина А.Г. Концептуальные основы формирования самостоятельной познавательной деятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 52-54.
8. Агарагимова В.К., Гаджиева Д.П., Кабардиева Ф.А., Карибова Т.Т. Психолого-педагогический потенциал формирования умений студентов осуществлять самоконтроль // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 48-51.
9. Зияудинова С.М., Зияудинов М.Д., Раджабалиев Г.П. Дидактический потенциал электронных образовательных ресурсов в организации самостоятельной работы студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 45-47.
10. Часовских Н.С. Необходимость введения в дидактику принципа самостоятельности // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 133-139.
11. Саттарова Л.С. К вопросу о реализации индивидуализации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 98-100.
12. Петронюк И.С. Интеллектуально-поисковая деятельность в образовательном процессе как средство развития подростка // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 74-76.
13. Темербекова А.А. Социальные сети как современный образовательный ресурс нового поколения // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 165-167.
14. Джиеова А.Р., Бесаева А.Г., Дзудцов И.М. Универсальные учебные действия как средство формирования и развития личности в условиях общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 5 (60): 218-220.

УДК 378

**Markova T.Yu.**, Candidate of Sciences (jurisprudence), associate professor of FGOU VO of O. E. Kutafin Moscow State University of Law " E-mail: [tatjana\\_markova@mail.ru](mailto:tatjana_markova@mail.ru)

**Samsonova M.V.**, Candidate of Sciences (jurisprudence), associate professor of FGOU VO of O. E. Kutafin Moscow State University of Law " E-mail: [msamsonova@mail.ru](mailto:msamsonova@mail.ru)

**Zvonova E.V.**, Candidate of Sciences (pedagogy), associate professor FGBOU VO of Moscow State Pedagogical University. E-mail: [zevreturn@yandex.ru](mailto:zevreturn@yandex.ru)

**Kulakova V. Yu.**, *Candidate of Sciences (jurisprudence), associate professor of FGOU VO of O. E. Kutafin Moscow State University of Law. E-mail: Vkulakova2008@yandex.ru*

**Yurkevich M.A.**, *postgraduate of FGOU VO of O. E. Kutafin Moscow State University of Law. E-mail: mariauyrkevich@mail.ru*

**PRACTICE ORIENTED EDUCATING WHEN USING SYSTEM APPROACH.** Specifics of the practice oriented juridical education implemented within activity of juridical clinics is considered in this article. The competence-based model of the expert where the generated knowledge and ability also acquire characteristics of the integrated experience acts as a backbone element. The issue of safety of young specialists working with citizens where psychological knowledge is an important part is brought up in this article.

**Key words:** **juridical clinics, practice oriented juridical education, system approach, activity approach, psychological knowledge.**

**Т.Ю. Маркова**, кандидат юридических наук, доцент ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА) E-mail: tatjana\_markova@mail.ru

**М.В. Самсонова**, кандидат юридических наук, доцент ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА) E-mail: msamsonova@mail.ru

**Е.В. Звонова**, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) E-mail: zevreturn@yandex.ru

**В.Ю. Кулакова**, кандидат юридических наук, доцент ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА) E-mail: Vkulakova2008@yandex.ru

**М.А. Юркевич**, магистрант ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА) E-mail: mariauyrkevich@mail.ru

## **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

В статье рассматривается специфика практико-ориентированного юридического образования, которое реализуется в рамках работы юридических клиник. Системообразующим элементом выступает компетентностная модель специалиста, в рамках которой сформированные знания и умение приобретают также характеристики интегрированного опыта. В статье поднимается вопрос о безопасности молодых специалистов, работающих с гражданами, важной частью которой являются психологические знания.

**Ключевые слова:** **юридические клиники, практико-ориентированное обучение, системный подход, деятельности подход, психологические знания.**

Обучение как средство подготовки человека к повседневной жизни и профессиональной деятельности представляет собой процесс передачи и усвоения знаний, умений и получения первоначального опыта их применения, что в сумме составляет компетентность профессионала. Цель обучения несет в себе организующее и направляющее начало учебного процесса, определяющее его содержание, методы и формы. Цель обучения не остается стабильной, она меняется в зависимости от изменений, происходящих в обществе. Профессиональное обучение ориентировано на выполнение социального заказа на подготовку специалиста в соответствии с потребностями общества на определенном этапе исторического развития.

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе выявили потребность в людях активных, творчески и неординарно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи [1].

Проблема изменения качества и содержания профессиональной подготовки как способа повышения конкурентоспособности российских специалистов на рынке труда обусловила потребность в преобразовании действовавшей ранее системы образования, характеризовавшейся преобладанием теоретико-абстрактного обучения. Эволюция образования идет по пути изменения целевых установок. Акцент смещается в сторону «развивающего» обучения, в качестве главной цели которого ставится цель развития способностей, профессионального потенциала личности, ориентированности на научный поиск [2]. В то же время, учитывая, что развитие человека невозможно без создания прочной базы определенных знаний, сохраняют свою актуальность и требования фундаментальной научной подготовки. Таким образом, развитие системы

образования строится на взаимодействии информационного и развивающего компонентов, определяющих в качестве цели профессионального обучения достижения такого уровня теоретической и практической подготовки специалиста, который бы позволил конкурировать на рынке труда и эффективно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с потребностями практики.

Достижению обозначенной выше цели способствует реализация следующих конкретных задач обучения:

1. Усвоение, приобретение теоретических знаний, составляющих основы определенной деятельности;

2. Развитие способностей и профессионального потенциала студента, необходимых для эффективной реализации профессиональных задач;

3. Формирование у студентов основ профессионального мастерства, развитие специальных практически значимых компетенций, составляющих готовность к будущей профессиональной деятельности.

Обучение, соответствующее данным целям и задачам, получило название **практико-ориентированного**. Сущность такого обучения, главным образом, заключается в целенаправленном формировании и развитии знаний и умений прикладного характера, ориентированных на потребности практики. В его рамках преобладает практическая направленность обучения при сохранении его теоретической составляющей. Однако в условиях быстро развивающейся социальной среды огромное значение имеет развитие самостоятельности в решении профессиональных задач. Студент должен не только знать и уметь применять знания на практике, владеть определенными практическими навыками профессиональной деятельности, но и обладать потенциалом профессионального саморазвития, уметь решать нестандартные задачи, находить необходимую информацию, владеть прогностическими методами оценки.

Практико-ориентированное обучение характеризуется особыми методами, способами и средствами получения знаний и устраняющими разрыв между актуальной информацией теоретического плана и умением ее применять, что возможно в рамках системного подхода. Системность проявляется через требования, предъявляемые к результатам освоения основных образовательных программ, раскрываемые в виде взаимосвязанного комплекса компетенций (системы знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности), приобретаемых студентами в ходе обучения различным дисциплинам. Системность наблюдается также в способах получения знаний и навыков через неразрывную связь теории и практики.

В практико-ориентированном обучении реализуется совокупность приемов, способов, методов, форм обучения студентов, направленная, прежде всего, на формирование практических умений и навыков профессиональной деятельности. Практико-ориентированная методология обеспечивает эффективность усвоения содержания материала при наличии самостоятельного поиска, продуктивности познавательных процессов, высокого уровня проблемности [3] и характеризуется активной позицией и высокой степенью самостоятельности студента. Обучающийся не только получает готовые знания от преподавателя, а учится находить и вырабатывать их самостоятельно. Как следствие, студент ставится в ситуацию, когда осознается необходимость поиска новой информации, осмысливается существенность и значимость решения обозначенных проблем, стимулируется самостоятельная познавательная деятельность.

В результате активной деятельности развивается умение среди множества источников найти нужную информацию и работать с ней, структурировать материал, анализировать ситуации, понимать проблему, оценивать альтернативы, выбирать и обосновывать оптимальный вариант, формулировать выводы, подбирая аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи.

С другой стороны, деятельностный подход имеет ориентацию учебного процесса на развитие личности студента, ее психологических качеств в соответствии со структурой и характером профессиональной деятельности – спецификой профессиональной мотивации, познавательного интереса, профессионального мышления, целевых установок, ценностных качеств и т. п. [4]. Практико-ориентированное обучение ставит своей целью активизировать самостоятельность студента, развить умение организовать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов, воспитать смелость в поиске различных вариантов решения проблемных ситуаций, сформировать способности к творческому нешаблонному мышлению, привить осознание ответственности за собственные действия. Закладываются особые личностные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, и создаются основы для саморазвития личности в последующем.

Таким образом, практико-ориентированное обучение представляет собой преследующий специфические цели и задачи, осуществляемые особыми методами, способами и средствами, целенаправленный процесс

совместной деятельности обучающихся и преподавателей по передаче и усвоению практико-значимых знаний, формированию профессиональных умений и навыков, профессионально-значимых психологических качеств личности обучающихся [5].

Одной из серьезных проблем юридического образования является недостаточная подготовка выпускников к самостоятельной практической деятельности. Это обусловлено, прежде всего, традициями академического образования, неразвитостью практико-ориентированных методов обучения. Кроме того, современные цели и задачи образования предъявляет новые требования к профессиональной переподготовке преподавателей высшей школы [6].

Основным запросом работодателей является формирование у выпускников готовности к самостоятельному решению вопросов и задач правового характера в различных отраслях экономики и профессиональной деятельности. На это также ориентируют образовательные стандарты, согласно которым в вузе должно быть предусмотрено применение инновационных технологий обучения, развивающих навыки консультационной работы, принятия решений, межличностной коммуникации, лидерские и другие необходимые юристу личностные и профессиональные качества (чтение интерактивных лекций, проведение групповых дискуссий и проектов, анализ деловых ситуаций и имитационных моделей, проведение ролевых игр, тренингов, юридических консультаций населения в студенческих правовых консультациях (юридических клиниках), преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ вуза, учитывающих региональную и профессиональную специфику при условии реализации содержания образования и формировании компетенций выпускника, определяемых образовательным стандартом). Образовательная программа магистратуры должна включать лабораторные практикумы и практические занятия по дисциплинам (модулям) профессионального цикла, формирующим у обучающихся соответствующие умения и навыки [7].

Усиление практико-ориентированной составляющей в подготовке будущих юристов является важнейшей целью и условием повышения качества современного юридического образования [12-33].

Одним из возможных способов решения обозначенной проблемы является создание в образовательных организациях юридических клиник и организация на их базе обучения студентов, а также использование принципов и методов юридического клинического (практического) обучения при преподавании основных дисциплин.

Сегодня юридические клиники стали распространенным явлением и в зарубежных странах, и в России. Эффективность юридических клиник в подготовке юристов подтверждена опытом деятельности юридических клиник в ведущих отечественных юридических вузах на протяжении почти двух десятилетий.

Однако, в практике работы юридических клиник кроме вопросов профессиональной подготовки, актуальной проблемой выступает психологическая безопасность при работе со сложной ситуацией социального и личностного неблагополучия клиента.

Проблема безопасности человека, осуществляющего деятельность в процессе профессионального общения с другими людьми не может быть решена традиционно, то есть только за счет выявления, описания, развития тех психических свойств и качеств, которые необходимы отдельной личности для опознания, предвидения, избегания опасных ситуаций или решения задач выживания в этих ситуациях [8]. Указанная проблема может быть решена в рамках тренинговых занятий и консультаций «по обращению», направленных на формирование у стажеров умения саморегуляции, методов, приемов и средств сохранения профессиональной эффективности в психологически сложных ситуациях «клиент-стажер». Знания о способах сохранения работоспособности могут оказаться полезными на протяжении всей профессиональной деятельности юриста.

В ходе решения профессиональных кейсов стажер определяет свою профессиональную и психологическую готовность работать с клиентами, приобретает умения и навыки управления профессиональным общением со «сложными» посетителями, знакомится с правилами безопасного профессионального взаимодействия, с содержанием понятия «коммуникативная толерантность» [9].

Влияние ценностных ориентаций, различное представление о референтных группах [10], проблема взаимодействия с представителями других возрастных групп – только небольшое перечисление психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться стажерам юридических клиник.

Кроме этого, клиенты, обращающиеся в юридическую клинику, чаще всего имеют негативный опыт попытки решения своего вопроса. Многолетние тяжбы и разбирательства приводят к формированию

характеристик навязчивой идеи, что лишает человека способности внимательно слушать, понимать и принимать аргументы.

Хотя вопросы юридических проблем несовершеннолетних в статическом плане не занимают самое большое место среди обращений граждан в юридические клиники, проблемы юридической помощи несовершеннолетним, вопросы девиантного и делинкветного поведения относятся к психологически сложным, что находит отражение в специальных тренингах и практических занятиях [11].

Как не странно, в наш век тотальной телефонизации, когда телефон становится не просто средством общения, но средством организации деловой и личной жизни, многие молодые люди не умеют вести профессиональные переговоры по телефону. Тренинг телефонного общения, имитирующий ситуации профессионального взаимодействия, лишенные визуального контакта, помогают стажеру выработать навык управления поведением клиента по телефону: организовать продуктивный обмен информацией, исключить отвлекающие внешние факторы, осуществить контроль действий клиента, активизировать процесс понимания передаваемой информации.

Для проведения практических занятий по психологии профессионального общения преподаватель готовит кейсы, при составлении которых использует реальные ситуации. При подготовке кейса необходима консультация преподавателей юристов, чтобы исключить грубые ошибки, однако, юридическая составляющая не является основной компонентой кейса. Социально-психологические характеристики клиента, специфика его поведения, возможные коллизии, возникающие при консультации и способы решения психологически проблемных ситуаций составляют содержание кейса. Ситуация кейса разыгрывается стажерами, остальные участники занятия оценивают поведение юриста. После решения ситуации проводится оценка выбранной тактики поведения стажера.

Юридические клиники представляют уникальную возможность будущему профессионалу начать профессиональную деятельность под руководством преподавателей, ведущих специалистов-практиков. Целенаправленное формирование психологической компетентности стажеров повышает эффективность данного вида учебно-практической деятельности.

#### Библиографический список

1. Щербаков Ю.И. Взаимодействие вуза и школы в современных условиях//Мир науки, культуры, образования. - 2014. № 1 (44): 105-107.
2. Юдина Е.И., Иванова О.Ю. Теоретико-практические аспекты построения инновационной модели научно-исследовательской работы студентов//Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России труды X Международной научной конференции. 2009. С. 416-418.
3. Ильясов И.И. Сравнительная эффективность объяснения содержания учебного материала информационным и проблемным методами//Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 168-174.
4. Салмина Н.Г. Учебное пособие по психологии общего и профессионального образования//Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 140-143.
5. Маркова Т.Ю., Самсонова М.В., Акатнова М.И., Антонян Е.А., Романова О.А., Гутников А.Б., Осипов А.Л., Матевосова Е.К., Черных И., Сулейманова Ф.О., Звонова Е.В., Максимова Т.Ю., Кулакова В.Ю., Макаров С.Ю. Профессиональные навыки юриста. Учебное пособие / Москва, 2016.
6. Леванова Е.А., Плешаков В.А., Пушкарева Т.В., Серякова С.Б. О современных требованиях к повышению квалификации и переподготовке преподавателей//Глобальный научный потенциал. 2012. № 19. С. 206-211.
7. Маркова Т.Ю., Самсонова М.В., Акатнова М.И., Антонян Е.А., Романова О.А., Гутников А.Б., Осипов А.Л., Матевосова Е.К., Черных И., Сулейманова Ф.О., Звонова Е.В., Максимова Т.Ю., Кулакова В.Ю., Макаров С.Ю. Профессиональные навыки юриста. Учебное пособие / Москва, 2016.
8. Азарнов Н.Н. Безопасность личности в системе социального взаимодействия //Прикладная юридическая психология. 2010. № 3. С. 157-159.
9. Толстикова С.Н. Роль коммуникативной толерантности в процессе становления личностной позиции в стратегии взаимодействия//Прикладная юридическая психология. - 2012. -№ 1. - С. 86-94.

10. Керимова И.А. Особенности ценностных ориентаций подростков, ориентированных на различные референтные группы (на примере коренных жителей и мигрантов) // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 7-11.
11. Маркова Т. Ю. Проблемы судебного разбирательства с участием несовершеннолетних подсудимых // Социосфера. - 2014. - № 2. – С.237 – 241.
12. Гриневиц Л.А. Педагогическая технология для решения деятельностно-ценностной задачи посредством образовательного блога // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 12-14.
13. Легенчук Д.В., Легенчук Е.А., Савиных В.Л. Характеристика модели преемственности многоуровневого профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 40-42.
14. Тюлина О.А., Семенов А.В. Организация методической работы в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 173-176.
15. Никонов Г.А., Егорова Т.Е. Картина мира и психологическая дифференцированность в контексте психологического консультирования // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 1 (56): 263-265.
16. Куршиева Б.М., Хачароева А.Х. Проблемы формирования гражданско-правовой компетентности школьников // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 182-184.
17. Джалалова Г.П., Везиров Т.Г. Некоторые аспекты организации научно-исследовательской деятельности будущих магистров в условиях информационно-коммуникационной среды // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 237-239.
18. Даудов М.Г. Практико-ориентированная образовательная среда как условие формирования правовой компетентности студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 245-247.
19. Черникова А.А. Социально-психологические основы пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в студенческой среде // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 2 (57): 292-295.
20. Гантемирова З.Э. Современные требования к формированию коммуникативной компетентности юриста // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 23-25.
21. Алипханова Ф.Н. Содержание и структура коммуникативной компетентности современного юриста // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 31-32.
22. Собольников В.В., Ахатова Е.В. Концептуальные аспекты категории «мошенничества» в юридической психологии // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 217-219.
23. Мудрак С.А., Глебов В.В. Психологические особенности развития атрибутов субъектности человека в процессе адаптации и взаимодействия с окружающей средой // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 224-227.
24. Шевцов А.А. Понятие личности в культурно-исторической психологии // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 3 (58): 242-246.
25. Зияудинова С.М., Магомедалиева М.Р., Исаева Г.Г. Современные оценочные средства в профессиональном образовании // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 20-22.
26. Магин В.А. Качество университетского образовательного и воспитательного процесса как фактор профилактики и противодействия экстремизму и терроризму в молодежной среде // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 93-94.
27. Муртузалиева М.А., Жукова Л.П. Правовая культура студента в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 139-141.
28. Никонов Г.А. Субъективное ощущение качества жизни и психологическая дифференцированность // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 171-172.
29. Литвиненко М.П., Суроедова Е.А. К проблеме обеспечения мировоззренческой безопасности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 4 (59): 180-182.
30. Абдусаламов Р.А., Магдилова Л.В. Методические аспекты преподавания дисциплины «информационное право» студентам-юристам // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 104-107.
31. Микаилов Д.А. Особенности формирования правовой компетентности в образовательной среде вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 192-194.
32. Питкевич М.Ю. Психофизиологическая оценка влияния стресс-факторов различного генеза на уровень стрессоустойчивости учащихся высшей школы // Мир науки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61): 248-250.

33. Ногайлиева М.Х. Роль знаний в области юридической конфликтологии в процессе подготовки студентов по направлению 38.03.04 – государственное и муниципальное управление// Мирнауки, культуры, образования. - 2016. № 6 (61):292-293.

УДК 378.1:004.4

*Popov F.A., Doctor of Engineering, professor of the Biysk institute of technology of the Altai state technical university of I. I. Polzunov*

*Anufriyeva N.Yu., Candidate of Technical Sciences, associate professor of the Biysk institute of technology of the Altai state technical university of I. I. Polzunov*

**THE PROBLEM OF E-LEARNING IN THE CONTEXT OF THE INTEGRATED INFORMATIZATION OF UNIVERSITY.** The article considers the problem of e-learning in the context of an integrated Informatization of Universities. Noted that processes of this nature of the University Informatization is directed on creation of e-universities, which are aggravated by the lack of a model of integrated University management information systems, shortages of qualified professionals and insufficient financial resources. The proposed approach to a partial resolution of this situation, based on the use of cloud technologies, integrated within a University hybrid cloud.

*Key words: e-University; e-governance; e-learning; information technologies; cloud technologies.*

*Попов Ф.А., доктор технических наук, профессор Бийского технологического института Алтайского государственного технического университета И.И. Ползунов*

*Ануфриева Н.Ю., кандидат технических наук, доцент Бийского технологического института Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова*

## **ПРОБЛЕМА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЛЕКСНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВУЗА**

В статье рассмотрена проблема электронного обучения в контексте комплексной информатизации ВУЗов. Отмечено, что процессы университетской информатизации направлены на создание электронных университетов, что осложняется отсутствием типовых университетских интегрированных информационно-управляющих систем (ИУС), дефицитом квалифицированных специалистов и недостаточностью финансовых ресурсов. Предложен подход к частичному разрешению данной ситуации, основанный на использовании облачных технологий, интегрированных в рамках университетского гибридного облака.

**Ключевые слова:** электронный университет; электронное управление; электронное обучение; информационные технологии; облачные технологии.

Очевидно, что проблема электронного обучения в полной мере разрешима лишь в рамках электронного университета - результата комплексной информатизации вуза, создание которого осложняется отсутствием апробированных и надежных типовых программно-информационных средств, во многих ВУЗах – квалифицированных ИТ-специалистов и аналитиков, имеющих как соответствующую образовательную подготовку, так и опыт решения такого рода задач, недостаточностью требуемых для этих целей финансовых ресурсов.

В результате собственно процессы информатизации часто отодвигаются на задний план, требуемые же показатели, характеризующие уровень развития единой информационно-образовательной среды ВУЗа достигаются не автоматизированными методами, а путем использования "ручных" способов обработки данных, а также созданием комплексов информационных систем, не способных к функционированию и обмену данными в реальном масштабе времени, но в совокупности с «ручными» методами достаточных для положительной оценки контролирующими органами деятельности учебного заведения в рассматриваемой сфере. Соответственно, тормозится или становится невозможным внедрение в деятельность ВУЗа современных перспективных методов электронного управления и обучения, что приводит к снижению как его эффективности в целом, так и привлекательности в глазах потенциальных потребителей его образовательных услуг. В свою очередь, низкий уровень использования означенных средств и методов обуславливает и соответствующий

уровень подготовки специалистов, в первую очередь – по ИТ-специальностям, во вторую – по всем остальным, реализуемым в учебном заведении [1; 2].

Электронные образовательные услуги – основная продукция упомянутого выше электронного университета, функционирование которого базируется на едином интегрированном информационном пространстве ВУЗа, в состав которого входят как научно-образовательные компоненты, так и компоненты, обусловленные административно-хозяйственной, планово-финансовой и управленческой деятельностью [3; 4].

В соответствии с этим базовыми средствами, необходимыми для реализации и функционирования эффективной системы электронного обучения являются: система управления персоналом; система управления контингентом обучаемых; система управления учебным материалом; система управления образовательным процессом; система управления качеством образовательных услуг; электронные библиотечные системы; система телекоммуникаций; университетский портал [4].

Эти средства входят в структуру интегрированной ИУС, реализующей задачи управления всеми процессами его жизнедеятельности. Единое хранилище данных, унифицированные приложения, обеспечивающие сбор первичных данных, обусловленных функционирующими в реальном времени процессами, являются необходимой основой, позволяющей в оперативном режиме осуществлять функции мониторинга, поддержки принятий управленческих решений и подготовки различного рода статистических и аналитических отчетов.

Данная проблема частично может быть разрешена путем эффективного применения облачных технологий, позволяющих снизить затраты на информатизацию деловых процессов учебного заведения, в т.ч. учебного процесса и научной деятельности, повысить их эффективность [1].

Особого внимания заслуживает при этом возможность использования облачных технологий для целей обучения студентов информационным технологиям, различные аспекты которых изучаются в рамках курсов по информатике, системам баз данных, проектированию и моделированию информационных систем, вычислительным сетям, системам виртуализации, основам системного анализа, языкам и технологиям программирования, др.

В этой связи привлекает внимание возможность использования Р-технологии программирования, разработанной И.В. Вельбицким в ИК АН Украины в 1970-х г. [5]. На сегодняшний день автором пересмотрена ее концепция с учетом развития техники, новых языков и сред программирования, показано, что она на порядок улучшает современные подходы к программированию. Главное в данной концепции то, что Р-схема применима для всех языков программирования и на всем жизненном цикле программ.

Особое место в структуре ИУС ВУЗа в контексте рассматриваемой проблемы занимают корпоративные порталы, которые можно рассматривать как распределенные динамические системы дискретного времени, призванные отображать в реальном времени информацию о деятельности учреждения, порождаемую соответствующими бизнес-процессами. Учитывая это, а также тот факт, что в учебных заведениях активно развиваются системы электронного обучения, становится очевидным, что портал призван стать центральной компонентой интегрированной ИУС, активно используемой всеми категориями работников и студентов, на всех уровнях управления ВУЗом в целом и учебной деятельностью в частности.

К числу первоочередных задач, решение которых необходимо для эффективного использования облачных технологий в университете в рамках интегрированной ИУС можно отнести: задачу унификации деловых процессов распределенного ВУЗа; экспертную оценку уровня информатизации учебного заведения; разработку требований к информационно-технологическим сервисам и услугам общего пользования, к интегрированным хранилищу данных и репозиторию образовательных ресурсов, к составу и функциям облачного сервиса; разработку модели системы облачных вычислений, информационно-технологической облачной основы, системы планирования и управления облачными ресурсами, системы мониторинга использования облачных ресурсов, онтологии хранилища данных, программной и информационно-технологической основы репозитория образовательных ресурсов и хранилища данных [1].

В заключение необходимо отметить, что системный подход к информатизации университета способен обеспечить минимизацию затрат как при реализации методов и средств электронного обучения, так и при создании комплексной ИУС ВУЗа в целом. Используемые при этом облачные технологии могут быть реализованы в виде гибридного облака, состоящего из частного облака учебного заведения и облачных ресурсов, арендуемых в публичном облаке или облаках.

## Библиографический список

1. Anufrieva N.Yu., Popov F.A., Semenov A.E. Special aspects of problem resolution of integrated informatization at a distributed technical university based on the use of cloud technologies // Information Innovative Technologies: Materials of the International scientific - practical conference. M.: Association of graduates and employees of AFEA named after prof. Zhukovsky. 2017. 79-82.
2. Попов Ф.А., Ануфриева Н.Ю. Облачные технологии в контексте проблемы комплексной информатизации в распределенном вузе // Современные тенденции развития науки и технологий : сб. научных трудов по материалам XXV Международной научно-практич. конф. в 5 ч. Белгород: ООО АПНИ, 2017. № 4. Часть II. 142–144.
3. Popov F.A. Some aspects of information–technological support of electronic teaching // Innovation Information Technologies: Materials of the International scientific – practical conference. M.: MIEM, 2012. 118–119.
4. Ануфриева Н.Ю., Бубарева О.А., Попов Ф.А., Тютякин А.А. Система электронного обучения в составе интегрированной автоматизированной информационной системы вуза // Труды XIX Всероссийской научно–методич. конф. Телематика 2012. Том 1. ГИТМО (технический университет), 2012. 20–21.
5. Вельбицкий И.В., Ходаковский В.Н., Щолмов Л.И. РТК-технологический комплекс программиста БЭСМ-6 // УСИМ, 1976. №4. 29–33.

УДК 371.389.3

*Aganina K.G., Doctor of pedagogical sciences, professor. E-mail: Aganinak@mail.ru**Telekbaeva K.U., Senior Lecturer, Central Asian University, Almaty. E-mail: Telekbaeva-k@mail.ru*

**INTEGRATED APPROACH TO TRAINING OF SPECIALISTS ENGINEERS AT THE HIGHER SCHOOL.** For successful mastering of a teaching material of employment it is necessary to use with application of modern technical and audiovisual tutorials; recommended to use a training-methodology complex.

**Key words:** learning process, technology, engineering, technology credit, the learning process, training-methodology complex.

*К.Ж. Аганина, д-р пед. наук, проф. КазНПУ им. Абая, г. Алматы, E-mail: Aganinak@mail.ru**К.У. Телекбаева, ст. преп. Центрально-Азиатский Университет, г. Алматы, E-mail: Telekbaeva-k@mail.ru*

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Для успешного усвоения учебного материала занятия необходимо проводить с применением современных технических и аудиовизуальных средств обучения; рекомендуется использовать учебно-методический комплекс.

**Ключевые слова:** учебный процесс, технология проектирования, кредитная технология, процесс обучения, учебно-методический комплекс.

Высокий уровень математической подготовки является необходимым требованием в модели выпускника технического вуза. Недостатки математической подготовки обучающихся технического вуза и пути их устранения были предметом обсуждения на соответствующих уровнях. Отмеченные недостатки в фундаментальной подготовке и предложены меры, исправляющие положение, в том числе повышение квалификации преподавателей, изучение дополнительных глав математики, взаимная увязка дисциплин; активизация научно-методической работы в направлении совершенствования математической подготовки; более эффективное использование разделов математики в формировании общинженерных умений.

С учётом вышесказанного для повышения качества математической подготовки обучающихся техническим специальностям необходимо переосмыслить психолого-педагогические основы обучения в техническом вузе, качество которого зависит не только от эффективного отбора ее содержания, от выбора адекватных инструментов его передачи обучающимися и комплексным подходом в применении методов обучения, их гибкостью и динамичностью. Отсюда появляется необходимость подбора обучающимися системы

педагогических воздействий на основе личностно-ориентированного подхода с учётом адаптации к индивидуальным механизмам усвоения информации, личного опыта и склонностей к профессиональной деятельности.

Проведённый анализ различных подходов к пониманию сущности личностно-ориентированного обучения в вузе убеждает, что повышение качества математической подготовки обучающихся технического вуза возможно при создании и реализации модели личностно-ориентированной системы обучения математике, основанной на деятельностном подходе.

Для Республики Казахстан развитие науки и образования становится неотъемлемым условием повышения конкурентоспособности экономической системы, способом занять достойное место на региональном и мировом уровнях, укрепить государственность и развивать национальные интересы. Актуальность этой проблемы становится очевидной в связи с вхождением Казахстана во Всемирную торговую организацию (ВТО), обуславливающим необходимость приведения всех видов разрядов, классов, степеней, званий, профессиональной подготовки – от рабочих специальностей до специалистов высшей научной квалификации – в соответствие с принятыми международными стандартами.

Установление принципиального значения фундаментального образования (университетского, академического) является актуальным не только для нашей страны. Об этом свидетельствует утверждение на XXVIII Генеральной конференции ЮНЕСКО (Париж, ноябрь 1995г.) проектов «фундаментальное университетское образование» и «наука на службе развития». Всемирная конференция по высшему образованию в XXI веке (Париж, 5-9 октября 1998г.) отметила, что качество высшего образования является многомерным и должно охватывать все его функции и все виды деятельности. Особое внимание следует уделять научным исследованиям, способствующим прогрессу знаний и служащим свидетельством интеллектуального развития.

Очень важно заложить прочную основу знаний обучающихся и обеспечить им подготовку, которая необходима для XXI века.

Более диверсифицированные системы образования стали характеризоваться многоступенчатостью или многоуровневостью (Есмухан М.Е.).

Профессиональная подготовка определяется целевым планированием учебного процесса за весь период обучения. Он предусматривает комплексный подход, одним из них является организация учебного процесса.

Следует также отметить различие в способах организации учебного процесса: в связи с внедрением кредитной технологии обучения в вузе наблюдается резкое повышение доли самостоятельной работы, снижение контроля за результатами их усвоения, переход от классно-урочной системы к лекционно-семинарской (С.М. Моисеев [1] и др.).

Изучение математики способствует не только накоплению определенной системы знаний, умений и навыков, но и развитию интеллектуальной сферы обучающихся, формированию различных способов мышления [2]. Средствами математики развиваются волевые качества личности, умение преодолевать трудности, что влечет за собой эмоциональное удовлетворение при успешном решении трудных задач и оказывает влияние на развитие мотивации к новым достижениям в своей профессиональной деятельности.

Разработка технологии проектирования интегративного подхода предполагает внесение качественных изменений в существующую практику разработки учебных программ курса с учетом специфики организации профессиональной подготовки.

При проектировании технологий обучения нас интересует система проблем, связанная с изучением протекания познавательных процессов на основе принципа мотивационного обеспечения в контексте общения человека с другими людьми.

В процессе общения, в плане «субъект – субъект», осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками. В предлагаемой технологии обучения под организационными формами мы понимаем специфическую форму взаимодействия людей.

В таком контексте тесной связи с методами и средствами обучения находятся специфические организационные формы.

Эффективность технологий обучения зависят не только от отдельных этих форм, методов и средств, сколько от их единства, возникающего в результате рационального и сознательного подбора её составных частей. При проектировании технологий обучения специфические организационные формы и средства обучения объединяются на основе принципа мотивационного обеспечения.

Эффективность методов в большей степени зависит от численности обучаемых и от используемых видов дидактических средств. Методы, средства и организационные формы при этом пополняются и способствуют развитию познавательной самостоятельности обучаемого при грамотно построенной технологии обучения.

Предлагаемая стратегия проектирования технологии обучения удовлетворяет критериям оптимизации учебно-воспитательного процесса, введенным в педагогику Ю.К. Бабанским, который считает, что «оптимальный – это не наилучший вообще, то есть не идеальный процесс обучения. Оптимум – это не просто середина между максимумом и минимумом. Оптимальный – это наилучшие условия для обучающихся и педагогов, с точки зрения определенных критериев [3].

Другими словами, акцент должен быть сделан на изучение наиболее фундаментальных законов природы и общества в их современном понимании с учетом возможностей и образовательных запросов личности.

Для целенаправленной организации процесса обучения и оценки результатов обучающим и обучающимися предъявляется определенное требование с точки зрения дидактики. При этом правильное структурирование процессов обучения по дидактическим целям и функциям способствует достижению ожидаемых результатов в профессиональной подготовке будущих специалистов технического профиля. Оценка содержания проведенных занятий будет ориентирована на правильной организации учебного процесса, а оценка результатов соответственно на сформированность будущих специалистов в соответствии с требованиями государственных стандартов.

Интегрированный подход к изучению тем теоретических основ конструирования содержания позволяет уплотнять и концентрировать изучаемый материал, устранять дублирование их изучения. При интегрированном изучении тем на основе общих математических понятий, реализуются новые приемы организации усвоения знаний, с помощью которых формируется целостное отношение к содержанию и способам профессиональной деятельности. При этом возрастает роль столь необходимых для будущего специалиста общих умений, таких как работа с учебной литературой, планирование и корректирование своей деятельности, владение приемами логического мышления.

В контексте сказанного требует своего совершенства фундаментальная подготовка специалистов-инженеров в высшей школе с ориентацией ее на будущую профессию. Этот вопрос требует специального научно-методического исследования и в процессе обучения соответствующим дисциплинам в техническом вузе с определением, безусловно, профессиональной составляющей предметов, в частности, при обучении курсу высшей математики.

Содержание дисциплины основывается на знаниях полученных студентами при изучении следующих дисциплин: теоретическая механика, сопротивление материалов, теория механизмов и машин и др. Использование межпредметных связей обеспечивает преемственность в изучении материала, исключает его дублирование и позволяет преподавателям рационально распределять учебное время. При изложении материала необходимо соблюдать терминологию, обозначения, единицы измерения в соответствии с действующими стандартами. Формы проведения занятий выбираются преподавателем, исходя из дидактической цели, содержания материала и степени подготовленности учащихся.

Для успешного усвоения учебного материала занятия необходимо проводить с применением современных технических и аудиовизуальных средств обучения; рекомендуется использовать учебно-методический комплекс.

Для закрепления теоретических знаний и приобретения необходимых практических умений программой дисциплины предусмотрено проведение практических занятий и лабораторных работ, перечень которых носит рекомендательный характер.

Проектирование технологии обучения высшей математике по аналогии производственного процесса должно использовать наиболее рациональные и эффективные способы преобразования учебного процесса заданного уровня качества и оптимизированного по основным параметрам.

Важнейшим вопросом реализаций кредитной системы обучения является соответствие материально-технической базы и коммуникационных средств вузов возросшим требованиям к обеспечению учебного процесса. Возрастает роль маркетинга образования, привлечения государственных, иностранных и частных инвестиций, дальнейшего совершенствования системы мониторинга и оценки качества образования. Методическое обеспечение учебных занятий способствует объединению целей, содержания, средств педагогической коммуникации и системы контроля в единую технологическую цепочку. Осуществляется как бы координация в пространстве и синхронизация во времени действий преподавателя и обучаемого, определяются количественные критерии освоения материала [4].

Методическое обеспечение занятия должно быть подчинено принципу оптимальной передачи информационного и дидактического материала, чтобы обеспечить наиболее эффективное их усвоение обучающимися в конкретных условиях [5]. В процессе использования технологического подхода к обучению наиболее полно раскрываются возможности индивидуализированного воздействия на личность. Главная особенность их состоит в том, что индивидуализация обучения проводится не путём уменьшения количества обучаемых в группе, а рационализацией педагогического процесса путём использования чётко построенных технологий различных видов занятий, создания положительного психологического климата в отношениях между педагогом и каждым обучаемым и интенсивного формирования мотивации учения [5].

#### Библиографический список

1. Моисеев А.М. Цели обучения и их функции // Методологические и теоретические проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса. – М., 1984.
2. Мусабеков О. Теоретические основы научно-технологической подготовки будущего инженера: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977.
4. Абенова Г.Б. Особенности внедрения кредитной технологии обучения по математике для инженерных специальностей в вузах РК / Г.Б. Абенова, К.У. Телекбаева // Матер.межд. конф. Интеграция Казахстана в мировую систему образования: перспективы развития, проблемы и пути их преодоления. –Талдыкурган, 2006.
5. Абылкасымова А.Е. Вопросы профессионально-педагогической направленности обучения в вузе / А.Е. Абылкасымова, М.С. Молдабекова, С.Д. Тыныбекова. –М., 1999.

УДК 378

*Temerbekova A.A., Doctor of Science (Pedagogy), Professor Gorno-Altai state University, Gorno-Altai, E-mail: tealbina@yandex.ru*

**USE OF EDUCATIONAL ROBOTICS ON THE BASIS OF NETWORK TECHNOLOGIES OF TRAINING.** In article methodological approaches to implementation of the initiative innovative project on educational robotics on the basis of network technologies of training are considered.

**Key words:** education, training, robotics, environment.

*A.A. Темербекова, д-р. пед. наук., проф. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ НА ОСНОВЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматриваются методологические подходы к реализации инициативного инновационного проекта по образовательной робототехнике на основе сетевых технологий обучения.

**Ключевые слова:** образование, обучение, робототехника, среда.

Одной из актуальных проблем современного российского образования является существенное ослабление естественнонаучной и технической составляющей образования. Среди молодежи популярность инженерных профессий падает с каждым годом. Усилия, которые предпринимает государство, дают неплохой результат на уровнях среднего и высшего образования.

С целью эффективной работы в профессиональном образовании необходима популяризация и углубленное изучение естественно-технических дисциплин, начиная со школьной скамьи. К сожалению, современное школьное образование, с перегруженными учебными программами и жесткими нормативами, не в состоянии в полном объеме осуществлять полноценную работу по формированию инженерного мышления и развивать детское техническое творчество. В современных условиях реализовать задачу формирования у детей навыков технического творчества крайне трудно, гораздо больше возможностей в этом направлении у дополнительного

образования. Современные дети с трудом проникаются интересом к центрам технического творчества дополнительного образования с оборудованием прошлого века. Необходимо создавать новые условия, которые позволят внедрять новые образовательные технологии. Одним из таких перспективных направлений является образовательная робототехника.

В настоящее время робототехника и мехатроника пронизывают все без исключения сферы экономики. Высокопрофессиональные специалисты, обладающие знаниями в этой области, чрезвычайно востребованы. Готовить таких специалистов, с учетом постоянного роста объемов информации, необходимо со школьной скамьи. Уникальность образовательной робототехники заключается в возможности объединить конструирование и программирование в одном курсе, что способствует интегрированию преподавания информатики, математики, физики, черчения, естественных наук с развитием инженерного мышления, через техническое творчество. Техническое творчество – мощный инструмент синтеза знаний, закладывающий прочные основы системного мышления.

В рамках реализации мероприятия 2.3 «Создание сети школ, реализующих инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания через конкурсную поддержку школьных инициатив и сетевых проектов», проводимых в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №6 им. И.З. Шуклина г. Горно-Алтайска» реализует проект «Ресурсный центр образовательной робототехники «Интелроб».

Актуальность направления работы обозначена следующими аспектами: недостаточная популяризация изучения естественно-технических дисциплин, вызванная отсутствием механизмов стимулирования интереса детей и молодежи к сфере инноваций и высоких технологий. Проект направлен на внедрение и интеграцию в образовательный процесс методических разработок, современных технических средств обучения, компьютерных и интерактивных моделей, технических конструкторов, игровых наборов, виртуальных решений, систем дистанционного обучения с целью социализации и воспитания подрастающего поколения.

Основополагающей базой проекта являются методологические подходы.

В качестве общенаучной методологии выступает системный подход, отражающий взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов в образовании, позволяющий рассматривать инвариантные системообразующие связи, выявлять доминирующие и подчиненные компоненты. Системный подход (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Ю.А. Конаржевский, В.Н. Сагатовский, Э.Г. Юдин и др.), позволяющий рассматривать процесс создания образовательной робототехники как систему интегральных характеристик личности, является методологической основой конструктивной деятельности. Суть его состоит в том, что наиболее полное описание данной категории возможно только при рассмотрении его с точки зрения единства обозначенных ниже подходов к рассматриваемому исследуемому явлению. Этот подход актуализирует интеграцию усилий ученых из разных научных областей знаний (информатики, педагогики, методики и др.) и содействует развитию теории и методики образовательной робототехники и приращению нового педагогического знания.

Системный подход выступает как качественно более высокий, чем просто предметный способ исследования феномена. Он привносит в изучение объективной действительности принципиально новые черты, такие, как объемность, широта. Применение системного подхода к исследуемому явлению позволяет создавать модели сложных процессов и, следовательно, делает более упрощенными их исследование. Он проявляется не только в умении описать бесконечное множество любых структур, но и в том, чтобы выделить конечный вариант, необходимый для реализации конкретно заданной цели. Базовым понятием в системном подходе является понятие «система», которое является конкретным видом реальности и находится в постоянном движении и развитии.

Деятельностный подход позволяет рассматривать деятельность обучающихся как результат его информационной деятельности. Данный подход состоит в ориентации на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Деятельностный подход дал основания исследовать развитие процесса формирования готовности обучающихся к конструктивной деятельности как качественное преобразование его внутриличностных особенностей, осуществляемое в организованной образовательной среде. В соответствии с этим подходом проявляются способности обучающихся, так как личность и индивидуальность человека формируется и проявляется в деятельности. Деятельностный подход выявляет такие характеристики обучающихся в образовательной робототехнике, как способность рефлексировать исходный уровень

информационной компетентности, своих возможностей, объективно оценивать степень произошедших изменений в своей информационной деятельности, готовность к изменениям в жизнедеятельности и др. В основе этого подхода лежит идея становления и развития личности как субъекта разнообразных видов и форм информационной деятельности.

Рассматривая деятельностный подход, следует отметить, что ряд авторов интегрируют и исследуют его в тесном контакте с системным подходом. Так, например, В.А. Дмитриенко утверждает эту взаимосвязь следующим образом: «Рассмотрение деятельности как важнейшей силы, с помощью которой реализуется процесс перехода системы из одного состояния в другое, позволяет решать специфический класс задач по управлению развитием объекта, что чрезвычайно существенно, особенно когда возникают вопросы программирования, моделирования и прогнозирования будущих состояний систем» [1, с. 154].

Деятельностный подход к обучению позволяет усваивать знания в результате выполнения соответствующей деятельности, что основывается на работе с готовыми программными средствами и разработке собственных, что позволяет на собственном опыте убедиться в эффективности применения информационных технологий в обучении, создает условия для самовыражения. В соответствии с этим, будем рассматривать педагогический процесс в классах образовательной робототехники в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: ее целей, мотивов, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. При таком подходе разрабатываемая система мер приобретает, на наш взгляд, полный, завершённый характер: от цели деятельности до конечного результата.

В рамках подхода, связанного с организацией совместной деятельности, в содержание образования включаются элементы, связанные с совместной деятельностью педагогов: взаимодействие, взаимоотношения, сотрудничество, совместность. Основателем школы совместной деятельности можно считать профессора Г.Н. Прокументову, создавшую в Томске целую научную школу по организации совместной деятельности. В основе этой школы лежит введение такой образовательной единицы, как «совместное действие» [2, с. 23]. Это связано с пониманием педагогической практики как практики человеческой, предметом которой является не объем усваиваемых знаний, а создание способов совместной деятельности педагогов и детей, способов деятельности, обеспечивающих развитие каждого. При этом совместность рассматривается как ресурс, способ и условие этого развития. Поскольку развитие отдельного человека опосредованно связано с другими, то совместность, соорганизация становятся «специальным «предметом» школьного образования, пространством развития индивидуальности, отдельного человека и полем порождения, образования смыслов человеческой жизни» [там же]. Проецируя педагогическую ситуацию на процесс развития образовательной робототехники, основной акцент делается на содержании образования, включающим совместность, соорганизацию. Оно становится личностным и образующим (порождающим), так как в противовес заданное извне, оно инициирует порождение «личностных смыслов участников совместной деятельности, то есть их инициатив, проблем, опытов, вопросов, задач, трудностей, дефицитов» Способы соорганизации участников совместной деятельности определяются в аспекте нашего исследования постановкой и решением учебных задач, дискуссией, содержательной рефлексией и самооценкой.

Выбранные выше методологические подходы являются базой для реализации проекта по созданию ресурсного центра образовательной робототехники на базе Лицея №6 г. Горно-Алтайска.

Основные направления реализации проекта – повышение эффективности образовательного процесса, технологическое совершенствование механизма обучения, систематизация методик преподавания робототехники, систематизация регионального опыта с целью формирования единой концепции внедрения образовательной робототехники в учебный процесс.

Целью проекта являются: создание ресурсного центра, оснащенного базовым робототехническим конструктором-лабораторией, учебно-методическими материалами с целью стимулирования интереса детей и молодежи к сфере инноваций и высоких технологий, воспитания и социализации, включения их в систему современных ценностей и требований; содействие повышению престижа технических профессий в обществе, формированию и пополнению отечественной инженерной элиты; обеспечение межрегиональной кооперации и трансфера технологий в области реализации молодежных предпринимательских инициатив.

Для реализации поставленной цели решаются следующие задачи исследования:

1. Создание ресурсного центра по развитию робототехнического образования в городе Горно-Алтайске, Республике Алтай с привлечением ряда школ Алтайского края с целью повышения уровня профессионализма педагогов, получения более широкого спектра образовательных услуг для обучающихся, участия родителей

(законных представителей) в создании новых форм влияния социума на содержание и качество образовательного процесса.

2. Организация клуба робототехники для обучающихся Лицея и сетевого взаимодействия на кафедре физико-математических дисциплин с целью стимулирования интереса детей и подростков к профессиям инженерно-технической сферы, развития творческих способностей обучающихся, формирования первоначальных представлений о профессиях, в которых информационные технологии играют ведущую роль.

3. Разработка информационного и программно-методического сопровождения робототехнического образования в Лицее и в сетевом взаимодействии.

4. Создание профильной смены «Робототехника» в каникулярное время с целью воспитания и социализации обучающихся, популяризации естественнонаучных дисциплин.

5. Освоение методики организации воспитательной, проектной деятельности обучающихся, дидактические приемы с использованием образовательных конструкторов с учетом требований ФГОС НОО, ООО.

6. Формирование умения в области использования межпредметных связей для решения задач робототехники: математики, физики, информатики, биологии, технологии и др.

7. Реализация требований, направленных на использование современных информационно-коммуникационных и деятельностных технологий на основе личностно-ориентированного подхода.

В качестве механизма, обеспечивающего достижение результатов и обеспечивающего устойчивость решения проблем данного проекта выбраны следующие:

- Деятельность ресурсного центра робототехники с целью повышения уровня профессионализма педагогов, получения широкого спектра образовательных услуг для обучающихся; создание новых форм влияния социума на содержание и качество образовательного процесса.

- Создание лаборатории робототехники с банком методических материалов.

- Создание условий для детско-взрослых активностей через деятельность клуба робототехники и проведение профильных смен в каникулярное время с целью воспитания и социализации обучающихся, популяризации естественнонаучных дисциплин.

- Функционирование сетевой модели образовательных учреждений для диссеминации инновационного опыта Лицея.

Характеристика состава работ Ресурсного центра образовательной робототехники «Интелроб» включает несколько направлений.

Организационное направление, включающее следующие виды деятельности: разработка и утверждение нормативно-регламентирующих документов; создание координационного совета по реализации рабочей программы центра; разработка методических материалов и рабочих программ; утверждение расписания занятий; освещение на сайте Лицея деятельности по развитию образовательной робототехники.

Методическое направление, включающее следующие виды деятельности: подготовка и повышение квалификации педагогических кадров; организация методических мероприятий: семинаров, вебинаров, совещаний, круглых столов и т.п.; создание и наполнение банка методических материалов; организация обмена опытом с педагогами региона, распространение опыта.

Воспитательное направление, включающее следующие виды деятельности: создание курса проектной деятельности по робототехнике в 4-8 классах в рамках внеурочной деятельности; создание профильной смены «Робототехника» в каникулярное время (в течение всего года).

Учебное направление, включающее следующие виды деятельности: создание рабочих программ и реализация интегративных курсов по математике, физике, информатике и др. с включением модулей по робототехнике; создание клуба робототехники на кафедре физико-математических дисциплин.

Соревновательное направление, включающее следующие виды деятельности: организация подготовки к тренировочным соревнованиям роботов; тренировочные соревнования школьных команд; подготовка и участие команд в мероприятиях различных уровней.

Направление мониторинга, включающее следующие виды деятельности: мониторинг соревновательной деятельности; анализ эффективности преподавания робототехники в ресурсном центре.

Информационное направление, включающее следующие виды деятельности: размещение информации на сайте Лицея о результатах соревнований; выпуск бюллетеня по информированию общественности о проводимых мероприятиях по образовательной робототехнике, а также их результатах.

Партнерами в реализации проекта выступают: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет»: научно-исследовательская лаборатория «Инновационные образовательные технологии» (рук. д.п.н., профессор кафедры математики и МПМ Темербекова А.А., <http://www.gasu.ru/univer/centers/laboratori/IOT/>) [3], лаборатория робототехники (рук. – к.т.н., доцент кафедры математики и информатики Кудрявцев Н.Г., [http://www.gasu.ru/univer/centers/laboratori/lab\\_robototekhniki.shtml](http://www.gasu.ru/univer/centers/laboratori/lab_robototekhniki.shtml) [4]).

Результатом реализации модели сетевого взаимодействия является инновационный образовательный процесс, основанный на новом содержании образования, новых формах и методах организации деятельности, новой системе определения эффективности образовательной деятельности и научно-методическом сопровождении.

Инновационный инициативный проект по образовательной робототехнике призван реализовать систему межпредметных связей, формируя единый взгляд на окружающую школьника действительность. Они способствуют пониманию школьниками целостной картины мира, диалектических взаимосвязей явлений природы. Межпредметные связи с точки зрения комплексного подхода обеспечивают единый подход учителей разных школьных дисциплин к формированию основ научного мировоззрения школьников и позволяют создать у обучающихся интегративные представления о системе математических понятий и универсальных законах развития, об общих теориях и комплексных глобальных проблемах человечества. Использование межпредметных связей является одним из условий реализации прикладной направленности обучения [5, с. 154].

Для повышения эффективности мероприятий муниципальных стажёрских площадок используется каскадная модель сетевого взаимодействия. В рамках данной модели педагог или команда педагогов, овладевшие новыми технологиями организации образовательного процесса, проводят обучающие семинары-практикумы (мастер-классы и т.п.) для педагогов из других общеобразовательных организаций. В целях расширения сети возможно приглашение на мероприятия муниципальных стажёрских площадок представителей из общеобразовательных учреждений (организаций) из других районов Республики Алтай и Алтайского края.

Практика использования социальных сетей в образовательном процессе школьников [7; 8] позволяет формировать и развивать конструктивное мышление и воспитывать культуру сетевого общения. Подобные проекты реализуют не только формирование ключевых компетенций школьников, они служат также предпосылкой для обсуждения важных методических проблем обучения на различных ступенях образовательной деятельности личности.

#### Библиографический список

1. Дмитриенко В.А. Избранные труды. Концептуальные основы общей теории науки. Томск: ТГПУ, 2008. Т. 2. 300 с.
2. Прокументова Г.Н. Формирование образовательного заказа: изменение содержания и форм повышения квалификации при переходе к открытому образовательному пространству. Формирование образовательного заказа на повышение квалификации: опыт, организация, управление / под ред. Г. Н. Прокументовой. — Томск: UFO-press, 2003. 120 с.
3. Научно-исследовательская лаборатория «Инновационные образовательные технологии». URL: <http://www.gasu.ru/univer/centers/laboratori/IOT/> (25.11.2016).
4. Лаборатория робототехники. URL: [http://www.gasu.ru/univer/centers/laboratori/lab\\_robototekhniki.shtml](http://www.gasu.ru/univer/centers/laboratori/lab_robototekhniki.shtml) (24.11.2016).
5. Темербекова А.А. Методика обучения математике : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2013. 352 с.
6. Темербекова А.А. Социальные сети в образовательном процессе как ресурс формирования ИКТ-компетентности личности. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. 112 с.
7. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А., Типикин Д.К., Курусканова А.А., Бочкарев Н.С., Беспалов А.О. Возможности игровых технологий и моделирования в развитии детского технического творчества // Мир науки, культуры, образования. - 2017. 2(63): 63 – 65.
8. Темербекова А.А. Практика использования социальных сетей в качестве инновационного образовательного ресурса // Мир науки, культуры, образования. - 2017. 1(62): 157 – 160.

УДК378.147 227

*Popova V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vip.48@mail.ru*

*Petrugina M.A., Candate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: marinaalex30@mail.ru*

**ROLE OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN AESTHETIC JUDGMENT OF THE PICTURE OF THE WORLD.** The article presents a comprehension of humanitarian knowledge about a person and his role in the preparation of the future teacher. The pedagogical possibilities of humanitarian knowledge are manifested in the awareness of oneself as a subject of a certain cultural and historical environment. The necessity of cognition of human sciences for aesthetically oriented actions as a manifestation of a new quality of human life is grounded.

**Key words:** humanitarian knowledge, the aesthetic potential of professional training, the possibilities of humanitarian cognition, the dialogical essence of humanitarian knowledge.

*В.И. Попова, д-р пед. наук, проф. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, e-mail: vip.48@mail.ru*

*М.А. Петрунин, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, e-mail: marinaalex30@mail.ru*

## РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ КАРТИНЫ МИРА

В статье представлено осмысление гуманитарного знания о человеке и его роли в подготовке будущего педагога. Педагогические возможности гуманитарного знания проявляются в осознании самого себя как субъекта определенной культурно-исторической среды. Обоснована необходимость познания человековедческих наук для эстетически ориентированных действий как проявления нового качества жизни человека.

**Ключевые слова:** гуманитарное знание, эстетический потенциал профессиональной подготовки, возможности гуманитарного познания, диалогическая сущность гуманитарного знания.

Современная образовательная ситуация характеризуется востребованностью целостного видения человека как субъекта в контексте определенной культурно-исторической среды. Обоснованный переход от техногенной цивилизации к антропогенной означает осмысление жизнедеятельности человека в эстетически ориентированном ключе. Тезис К.Д. Ушинского о том, что важно узнать человека во всех его проявлениях, оказался востребованным в современной образовательно-развивающей действительности.

Обоснованным, на наш взгляд, является осмысление гуманитарного знания и его роли в подготовке специалистов любого профиля. Особую значимость такая направленность приобретает в подготовке будущего педагога, поскольку располагает такими возможностями, как понимание себя и других, в том числе во взаимодействии с представителями разных возрастных групп обучающихся.

Возможности гуманитарного познания, вероятно, состоят в ориентации на осмысление приоритетных ценностей и выбора видов жизнедеятельности человека (студента в том числе). В проекции на школьника студенту необходимо осознавать роль гуманитарного знания в эстетическом осмыслении картины мира. Ведь вхождение в определенную культурно-историческую среду (как студента, так и школьника) означает понимание субъект-субъектных оснований бытия человека. Каковы же пути формирования и коррекции представлений человека о мире и себе самом, приобретения жизненного опыта, воспитания ценностных отношений в эстетически ориентированном ключе?

Следует учитывать, что индивидуальная картина мировидения не есть нечто неизменное, а постоянно развивающееся на основе возникающих и изменяющихся связей личности с миром, людьми и самим собой. Здесь следует осмыслить такую важную особенность, которая обращена к современному контексту образования, акцентирующего конструирование знания из внешних (информация) и внутренних (опыт, мотивы, ценности) источников; приобретение опыта в процессе обучения в вузе; проектирование и выбор стратегии действий с

учетом сложившихся обстоятельств и поиска смыслов и собственной индивидуальности. В таких условиях востребованным становится социогуманитарная составляющая, которая прогнозирует жизнедеятельность на основе учета индивидуального развития, развития семьи и местного сообщества в соотнесенности с развитием собственных возможностей [2].

Возникают проблемы, которые связаны с познанием процессов междисциплинарного характера. С одной стороны, важным является развитие когнитивных способностей (восприятие, усвоение и обработка информации, планирование), а с другой, необходимость осознания путей использования (интерпретации) полученных знаний. Обнаруживается и другое обстоятельство: соотнесенность различных гуманитарных и негуманитарных дисциплин, которые направлены на развитие ключевых, базовых и специальных компетентностей будущего педагога. В результате обоснования необходимости компетентного подхода и междисциплинарного характера подготовки будущего педагога, осмысления эстетического потенциала гуманитарного знания обеспечивается ценностно-целевая ориентация, направленная на становление сложного мира человеческой личности. Вот почему показателями профессионального развития человека выступает не только познание человековедческих наук, наиболее востребованных для прогнозирования развития образования, но и способность решения профессиональных задач с учетом приобретенных знаний, «присвоенных» ценностей и эстетически обоснованных поступков и действий.

Однако в современных рыночных условиях можно выделить ряд основных проблем, связанных с ростом числа детей и молодежи, нуждающихся в социальной и эстетико-нравственной адаптации при явно низком уровне их эстетической культуры. В студенческой среде обнаруживается кризис эстетических идеалов, негативные тенденции эмоциональной отверженности и неустойчивость их проявления.

Как научить современного студента воспринимать, осознавать и ценить прекрасное как в жизни, так и в искусстве? Может быть, это создание позитивно-ориентированной среды для развития эстетического вкуса в направлении видения красоты природы, неприятия грубости в отношении к окружающим людям, осмысленного восприятия картины мира. Все это необходимо рассматривать не как самоцель, а как возможность выявления и развития личностных качеств студента в проекции на школьника, эстетическая активность которого может проявляться в деятельности по законам красоты. Эстетическая деятельность в заявленном контексте выступает как процесс осмысления самого себя, активно познающего и преобразующего мир на основе гуманистических идеалов, общечеловеческих ценностей и норм [3].

Для проявления заявленных качеств личности необходимо пространство свободы, в котором студент может не только оценивать и выбирать способы действий, но и совершать те или иные поступки, утверждая себя и отстаивая собственное мнение. Так появляется соотнесенность новой парадигмы образования с задачами повышения его эстетического потенциала, когда образованность определяется не количеством знаний, а способностью осваивать социальные нормы, роли, позиции на основе приобретенных ценностных ориентаций. Это переориентирует педагогическую деятельность на целостное развитие личности как субъекта истории и культуры. Отсюда эстетические возможности образовательно-развивающей деятельности школьника могут проявляться в понимании историко-культурных процессов, в том числе произведений искусства; в приобретении начальных навыков самостоятельной деятельности в искусстве; в развитии творческого воображения, оригинального мышления. Эстетическая деятельность школьника как позитивно-ориентированная среда жизнедеятельности детей воспитывает способность противодействия негативным явлениям окружающей действительности [3].

Так становление личности педагога посредством овладения личностно и общественно значимыми знаниями, эстетически окрашенными действиями является перспективным. При этом собственные усилия личности становятся приоритетными в осмыслении и использовании эстетических возможностей гуманитарного знания как результата сопряжения научного и ценностного подходов к познанию мира и себя в этом мире. Эстетическая составляющая обеспечивает осмысление содержания и форм будущей профессиональной деятельности, в том числе: овладение методами познания и фундаментальным знанием, дающим свободу в получении и использовании новых знаний; опыт творческого действия, эстетической активности на основе ответственного выбора; коммуникативную перспективу и взаимодействие (сотрудничество); возложение полномочий и ответственности в отношении к себе и другим людям.

Так может характеризоваться созидательное образование, которое обеспечивает созидание культурной среды как возможности ценностно-смыслового развития ребенка. То есть приоритетным становится обучающийся (студент, школьник), а знания служат средством его (их) развития. Гуманитарный компонент

образования – это не просто включение гуманитарной информации, а приобретение новых отношений участников образовательного процесса, в которых проявляются собственно человеческие усилия естественного члена сообщества [6].

Освоение знаний как средоточения культуры усиливает эстетический потенциал профессиональной подготовки педагога. Речь может идти как об общей, так и педагогической культуре. Нами учитывается, что педагогический вуз по своей сути – это потенциальная гуманитарная среда, которая обращена к человеку и его интересам. Однако при наличии обозначенных предпосылок необходима целенаправленная деятельность по обогащению гуманитарной среды вуза эстетически направленным потенциалом, обращенным к обретению стиля жизни. Эстетическая направленность включает в себя развитие природных сущностных сил человека, обеспечивающих эстетическое восприятие, творческое воображение, эмоциональное переживание.

Обобщенно можно говорить об удовлетворении индивидуальных потребностей студента (познавательной, нравственной, эмоциональной) в адекватных будущей профессиональной деятельности формах. Среди названных особую значимость приобретают так называемые конструктивные способности: интуитивное мышление, творческое воображение, видение проблем, преодоление стереотипов. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение опыта социального в опыт личный, приобщение обучающегося ко всему богатству человеческой культуры.

С одной стороны, осознаётся необходимость нового типа образования, отличающегося как сущностными характеристиками, так и показателями качества, с другой стороны, не обеспечивается достаточная поддержка вхождения нового поколения в педагогическую профессию в эстетически ориентированном ключе. Отсюда возникает необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки как возможности проявления личностных качеств во всём многообразии связей и взаимодействий.

Таким образом, эстетический потенциал гуманитарного знания состоит в осмыслении современного стиля и образа жизни сквозь призму отношения общества к человеку и человека к самому себе как к существу, свободному во всех своих выборах и потому ответственному за поступки и действия. Так появляется возможность осмысления разных точек зрения и нового уровня изучения человека, природы его социальной активности в аспекте антропоцентризма, в основе которого находится сам человек и разноуровневое знание о нем.

Особую значимость в системе развития гуманитарного знания о человеке приобретают виды самостоятельной деятельности студента, в том числе культурно-просветительские действия: исследовательские, коммуникативные, художественные, организационные, образовательные, проектные. Появляется возможность переживания ситуаций в целях поиска личностных смыслов, в том числе приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в группах, сообществах и общественных структурах. В то же время это освоение как позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности, любви, дружбы, помощи, заботы, так и негативного опыта недовольства, обиды, зависти, протеста, грубости.

В целях обоснования настоящих рассуждений необходимо учитывать позицию М.М. Бахтина о сущностных основаниях гуманитарного знания и его диалогической составляющей. Обращение к человеку на новых научно-исследовательских основаниях, в том числе с учетом эстетической направленности подготовки будущего педагога, позволяет надеяться на возможность формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности.

Так появляется эстетическая установка на гуманистическую сущность научного знания (ведь обучение изначально гуманитарно), которое открывает пути построения индивидуального образовательного маршрута как присвоения нового знания и его созидания как субъективно значимого. Однако предстоит решить проблему осмысления студентом личного опыта, имеющегося к настоящему времени обучения в вузе, и собственно человеческого состояния, которое позволяет воспринимать жизнь по-человечески и никак иначе.

Большой эффект имеет включение студентов в опытную работу, поскольку именно в этих условиях знания служат инструментом становления личности будущего педагога. Так критериями качества образовательных результатов (с учетом требований к гуманитарному знанию) являются как владение методами получения знаний, так и использование полученных знаний в нестандартных ситуациях. Чтобы знания создавали целую картину мироздания, студенты должны приобрести способности мыслить универсально (в отличие от традиционного взгляда на образование). А это означает, что образовательная среда должна характеризоваться разноуровневым характером познания учебного материала. Гуманитарность при этом рассматривается как общезначимое в любых предметных сферах.

Особая роль отводится эстетическому потенциалу гуманитарного знания, которое выполняет образовательную, научно-исследовательскую и культурно-просветительскую функции. Обоснование заявленных функций носит перспективный характер в овладении студентами уже открытыми знаниями и в получении новых знаний. Важное значение приобретают универсальные знания как фундаментальные, позволяющие раскрыть закономерности бытия человека и осознать пути прогнозирования и интерпретации тех изменений, которые происходят в природе и обществе.

В современных социокультурных условиях эстетическая составляющая касается всех сторон действительности: природы, домашней обстановки, вузовской и школьной среды, трудовой деятельности, общественной работы. При этом оценивая роль эстетического потенциала гуманитарного знания как базиса педагогической профессии, можно утверждать, что оно занимает важное место в образовательном процессе, так как за ним стоит не только развитие эстетических качеств, но и всей личности в целом: духовных потребностей, личных и общественных представлений, нравственных идеалов, мировоззрения.

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000.
2. Петрунина М.А. Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности: монография / М.А. Петрунина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 160 с.
3. Петрунина М. А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016.
4. Попова В.И. Гуманитарно-педагогические технологии в парадигмальной множественности современной педагогической реальности /В.И. Попова // Творческая личность: технологии и методики ее развития. Международная науч.-практич. конференция: сб. статей : в 2 т. / отв. ред. В.Г. Рындак. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. – С. 454- 463.
5. Попова В.И. Воспитательная работа с детьми и молодежью: содержательные доминанты / В.И. Попова // Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей / сост. и науч. ред. д.п.н., проф. В.И. Попова. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. – С. 7-19.
6. Стернин И.А. Гуманитаризация российского общества как задача нового века / И.А. Стернин // Проблемы речевой коммуникации: Межвузовский сб. науч. тр., посв. 80-летию проф. О.Б. Сиротининой. – Саратов, 2003.
7. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

### РАЗДЕЛ III.

## САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРИОРИТЕТ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

УДК 151.8

*Uvarina N.V., Doctor of pedagogical Sciences, Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk, E-mail: nuvarina@ya.ru*

### METHODOLOGICAL ASPECTS OF SYNERGETICS IN THE MODERN THEORY OF SELF-ACTUALIZATION

The article considers some methodological aspects of the synergetic approach in relation to the theory of self-actualization. The author analyzes the functions of the methodology of synergetics in contemporary studies of personality. The process of gaining human "self" is the moment of formation and transition of the individual into a personality, then the person becomes self-developing system in the wider system of social relations in which human behavior is not accidental, but corresponds to the rules developed by the person based on their own experience, designed on the historical experience of humanity (culture).

**Key words:** synergetics, theory of personality, self-actualization of personality, methodology, creativity.

*Н.В. Уварина, доктор педагогических наук, ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: [nuvarina@ya.ru](mailto:nuvarina@ya.ru)*

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИНЕРГЕТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые методологические аспекты синергетического подхода применительно к теории самоактуализации. Автор анализирует функции методологии синергетики в современных исследованиях личности. Процесс обретения человеком «самости» является моментом становления и перехода индивидуума в личность, после чего человек становится саморазвивающейся системой в широкой системе социальных отношений, в которой поведение человека не случайно, но соответствует нормам, выработанным самой личностью на основе собственного опыта, спроектированного на исторический опыт человечества (культуру).

**Ключевые слова:** синергетика, теории личности, самоактуализация личности, методология, креативность.

Современная наука рассматривает человека как открытую систему, обладающую определенным внутренним содержанием и обменивающуюся энергией, веществом и информацией с окружающей средой. Жизнь человека рассматривается и описывается как траектория движения подсистемы «человек» в пространстве и времени системы «мир». Открытость системы «человек» по отношению к миру, которому он принадлежит, подсистемой которого он является, определяет необходимость рассматривать динамику развития человека как процесс приобретения им качественно новых, эмерджентных свойств, как процесс роста его самосознания и разнообразия форм и сферактивности, как его сознательную деятельность по овладению социальными и индивидуальными компетентностями, как его попытки реализовать свой потенциал, осуществить самоактуализацию.

Синергетика – новое междисциплинарное направление, возникшее в начале 70-х годов XX века. Одна из его главных задач – познание общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации, реализующихся в системах самой разной природы: физических, биологических, технических и социальных. «Синергетика как теория самоорганизации описывает поведение саморазвивающейся личности, изучает системы открытого типа, а ведущим принципом существования является самоорганизация, саморазвитие, осуществляемые на основе постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой» [4, с.210].

Проблема открытости человека, как психологической системы, рассматривается представителями гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.), синергетики (В.И. Аршинов, Н.Д. Казаков,

Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов и др.), а также о теории самоактуализации (Н.Ф. Вишнякова, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс).

Так, например, Г. Олпорт, утверждая, что личность является открытой системой, подчеркивает значение окружающего мира для ее развития, открытость человека для влияния внешнего мира, что общение личности с обществом является не уравниванием со средой, а взаимодействием. Развитие личности, в понимании К.Г. Юнга, является процессом движения ее в направлении самореализации, в результате чего происходит обретение индивидом самости. Этот процесс был назван индивидуализацией, которая имеет целью развитие индивидуальности личности. При этом, К.Г. Юнг считает, что задержка индивидуализации приводит к искусственно искащенной индивидуальности.

К. Роджерс, рассматривая становление «полноценно функционирующей личности», отмечает, что в данном процессе становления происходит ряд изменений: 1) прежде всего, индивид становится более открытым своему опыту, на место защитных реакций или ригидности постепенно приходит все увеличивающаяся открытость опыту; 2) появляется вера в свой организм, человек обнаруживает, что ему можно доверять, что организм является «подходящим инструментом» для выбора поведения более соответствующего данной ситуации.

А. Маслоу говорит о том, что самоактуализация – это определенная установка, склонность ко всему подходить творчески, способность открыто выражать идеи и чувства. При этом А. Маслоу пишет, что для того, чтобы создать условия для развития и самоактуализации, необходимо понять, что способности, органы, организм нуждаются в функционировании и самовыражении, они требуют, чтобы их развивали.

Таким образом, самоактуализация предполагает открытость, поэтому, если человек открывает для себя новые возможности, создавая (созида) свой жизненный путь, ломает сложившиеся жизненные стереотипы.

Подвижность как гибкость и вариативность в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и устойчивость как способность после каких-либо действий возвратиться в равновесное состояние являются важными характеристиками открытости человека как психологической системы. Этими свойствами определяется, с одной стороны, сохранение внутренней целостности, а с другой, способность к детерминации и производству новообразований потому, что «личность – это система, ...сочетающая в себе устойчивость и изменчивость» [5, с. 66]. Особенность развития состоит в том, что оно прекращается при достижении достаточно высокого уровня развития, когда личность имеет систему навыков, позволяющую ей решать задачи в рамках принятой ею нормы. В связи с этим значимыми становятся такие характерные черты синергетики как ее междисциплинарный характер и мировоззренческий статус учения о самоорганизации[6].

Синергетика как новое мировоззрение связана с самокреативностью на основе самозарождения и самоорганизации. Она базируется на изучении пространственно-временной упорядоченности в науке как самосозидающей функции. Процесс самокреативности как созидания личности является подвижной, неустойчивой, непредсказуемой категорией, где поведение системы качественно меняется при малом изменении управляющего параметра. Необходимо осознавать, что устойчивость мира относительна и достигается на определенном этапе развития. Она вырастает из неустойчивости и наоборот, может обернуться хаосом как следствием быстрых бифуркаций (точка ветвления траектории движения системы, которая обладает неустойчивостью, часто приводящей к смене системы), а хаос вновь превратиться в устойчивость. В этом проявляется основной закон природы (И.Пригожин).

Интерес к теории самоактуализации в современной философии науки основан на осознании необходимости переосмысления ранее накопленного опыта и концепций в связи с пониманием информационно-вероятностной структуры жизни и всех ее законов.

Самоактуализация как спонтанно, самопроизвольно возникающий процесс в открытых личностных системах, всегда связана с окружающей средой. Она относится к неравновесному состоянию личностной системы, которое может быть нарушено или приведено к активному творческому состоянию незначительными внешними воздействиями или самопроизвольными отклонениями от устойчивых стереотипов. Эта внешняя неупорядоченность и непредсказуемость творческого процесса внутренне закономерна и системна. Самоактуализация через хаотичность и случайность прокладывает дорогу к созидательной закономерности. Она, как и клетки головного мозга, работает по логическим внутренним подсознательным и случайным внешним законам. А процесс антиципации (предвидения) происходит как «случайная» логичность, «неустойчивая» закономерность с большим уровнем вероятности. И только сознание может отразить «образ предъявления», образованный на основе подсознательных процессов, сравнив и уяснив суть проблемы. По этим саморегулирующим процессам развивается и проявляется в личности индивидуальность, вырабатывается жизненная стратегия.

Процесс обретения человеком «самости» является моментом становления и перехода индивидуума в личность, после чего человек становится саморазвивающейся системой в широкой системе социальных отношений, в которой поведение человека не случайно, но соответствует нормам, выработанным самой личностью на основе собственного опыта, спроектированного на исторический опыт человечества (культуру).

Целенаправленное и организованное «погружение» любого человека в культуру происходит, в первую очередь, посредством образования.

По мнению В.И. Андреева, приложение синергетической теории к педагогической системе «позволяет ей выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода в новое, востребованное новыми социальными отношениями качество» [1, с. 104]. «В поисках новых стратегий развития педагогической науки и педагогической практики мы с неизбежностью выходим на концептуальные идеи и законы синергетики, которые открывают нам новое видение старых педагогических проблем» – считает В.И. Андреев, и предлагает назвать педагогической синергетикой «область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем» [1, с. 446-447].

Подведем некоторые итоги вышеизложенного.

1). Синергетика как теория самоорганизации, ориентирована на поиск неких универсальных образцов эволюции и самоорганизации сложноорганизованных систем, имеет, на наш взгляд, эвристическое значение для педагогики. И педагогика, и синергетика в качестве одной из своих целей признает управление процессом развития личности. Поскольку человек обладает спонтанной активностью, способностью самоорганизовываться, креативностью, то идеи синергетики могут быть использованы в педагогической практике. Синергетика, по мнению М.В. Богуславского, способствует продуктивному осмыслению динамики глобальной системы образования и позволяет дать новую трактовку глобального педагогического процесса как «многоуровневого целого» – качественно иного феномена по сравнению с составляющими его элементами (национальными, региональными педагогическими странами и системами) [2].

2). Другой существенной чертой синергетического миропонимания является новая картина роста научно-педагогического знания, в которой особое внимание уделяется полифоничности познаваемых процессов (их альтернативности, вариативности), обнаружению в них нераскрытых или недостаточно раскрытых состояний, признание большей роли случайности в их развитии.

3). Главная функция методологии синергетики в педагогическую теорию – необходимость комплексного истолкования педагогических, знаний и возможность изменении системных свойств личностной сферы обучения, с целью повышения ее восприимчивости к новациям, предоставления возможностей активного, целенаправленного и свободного использования.

4). Проблема актуализации стимулируется извне, а самоактуализации – изнутри. Методы синергетического подхода дают возможность взглянуть на проблему с позиции методологических эволюции динамических систем в количественном и качественном измерениях. Основная сложность самокреативных процессов – в множественности переменных состояний. Синергетический подход позволяет выйти за рамки классической парадигмы. Он является интегрирующим принципом, позволяющим соединить при «бифуркационной неустойчивости» разные научные области в сфере развития творческих способностей в процессе самоактуализации.

Хаотическую стратегию самокреативного развития очень трудно предсказать, но она имеет принципиальное значение для описания хаотического подсознательного проявления в синергетическом мышлении. Мышление по природе своей синергетично, а личность в процессе созидания является в определенном смысле синергетиком. В связи с этим, Н.Ф. Вишнякова в своем исследовании отмечает, что в творческой практике известны такие состояния, когда в кульминационный период создания нового, особенно в подсознательный период, креативный процесс начинает носить случайный, непредсказуемый характер и бифуркационный процесс может изменить направление всей системы изобретения. По мере бифуркационного изменения состояния при хаотическом характере его протекания появляются альтернативные действия и подходы [3].

Все это делает актуальным рассмотрение вопроса о самоактуализации, как концепции развития человека и общества, основывающейся на идее максимально возможной опоры на саморазвитие и самоорганизацию [7-16], предполагающей максимально эффективное использование человеком всей совокупности своих сил, способностей, навыков и иных ресурсов (самости) в своей индивидуально неповторимой ситуации с целью достижения внешней и внутренней синергии.

## Библиографический список

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества/ В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
2. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика//М.В. Богуславский.–Magister.–1995.–№2.–С.89-95.
3. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис.... доктора психол. наук / Н.Ф. Вишнякова. – Москва, 1996. – 394 с.
4. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Изд. Дом «Восток», 2003. – 274с.
5. Роджерс Н. Творчество как усиление себя// Вопросы психологии.–1990.–№1.–С.164-168.
6. Запалацкая В.С. Синергетика как методологическая основа проектирования региональных моделей работы с одаренными детьми // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 3(52): 142-145.
7. Левченко А.В. Смыслжизненные ориентации самоактуализированных студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 1(50): 181-184.
8. Пирмагомедова Э.А., Нагиева А.Т., Сулейманова Г.К. Формирование самооценки детей младшего школьного возраста и факторы, влияющие на её развитие // Мир науки, культуры, образования. 2015; 2(51): 110-113.
9. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 2(51): 113-117.
10. Калинина О.В. Активность личности как смысловое назначение // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 2(51): 290-293.
11. Чернявская В.С., Арсеньева Е.Ф. Самооценка школьников в школах разных типов (на примере пятиклассников) // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 3(52): 269-272.
12. Галеева Е.С. Формирование механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 4(53): 32-35.
13. Лизунова Г.Ю., Заяц Н.М., Таскина А.В. Саморазвитие – условие формирования профессиональной компетентности студентов в вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 4(53): 215-217.
14. Бокова О.А., Обласова О.В. Теоретические предпосылки изучения потенциала самоактуализации лиц подросткового и юношеского возраста с различными типами совместной мыслительной деятельности в контексте теории психологических систем // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 5(54): 255-258.
15. Медведев И.Ф. Категориальный анализ самообразования // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 6(55): 96-99.
16. Гербет О.И., Колпакова Н.В. Современное профессиональное образование и самоопределение педагога в его ценностях // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 6(55): 187-189.

УДК 378.02.372.8

*Petrov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**HUMAN PERSON AS A RESULT OF PERFORMANCE THE MAN HIMSELF.** It is shown that for formation and development of personality in education must address one of the main tasks of education is the formation of self-reliance as a key competence of the student of any school. Because this idea is central and one of most main in the system of education, then she must get status of didactic principle with his instrumental didactic functions that allow to build technology of forming of independence students in an educational process. While the end product of pedagogical system should be the ability of the individual to self-education, self-education, self-development, conscious self-control personal activity, reflection.

**Key words:** identity, autonomy, cognitive self-reliant, developing training, competence, autonomy as a didactic principle.

**А.В. Петров**, д-р пед.наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ИДЕЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе показано, что для становления и развития личности в системе образования необходимо решить одну из главнейших задач обучения – формирование самостоятельности как ключевой компетенции учащегося любой образовательной школы. Так как эта идея является центральной и одной из главнейших в системе образования, то она должна получить статус дидактического принципа с его инструментальными (раскрывающими способ применения принципа) сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс формирования самостоятельности учащихся в учебном процессе. При этом конечным продуктом педагогической системы должно быть способность личности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной саморегуляции личностной активности, рефлексии.

**Ключевые слова:** *личность, самостоятельность, познавательная самостоятельность, развивающее обучение, компетентность, самостоятельность как дидактический принцип.*

Личность человека есть результат деятельности самого человека, т.е. продукт его *самовоспитания*. Она либо вырождается, либо развивается, усложняется, либо беднеет качеством. Результат зависит от тех целей, которые человек в ходе своей деятельности разрешает. Поэтому личность никогда не дана природой в готовом виде. Она всегда создается, в том числе и в процессе развития и образования в школах различного ранга. При этом необходимо помнить, что «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий... должен достигнуть этого собственной деятельностью.... То, чего человек не приобрел путем своей *самостоятельности* – не его» (Выделено Петровым А.В.) [1, с. 118-119]. Поэтому учащимся следует передавать «не только те или другие познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания ... что, конечно, и составляет *одну из главнейших задач ... обучения*» (Выделено Петровым А.В.) [2, с. 500]. Для этих целей необходимо формировать у учащихся *познавательную самостоятельность* (Выделено Петровым А.В.) [3].

Ясно, что в основе процесса формирования личности должна лежать не просто любая деятельность самого человека, а деятельность непрерывная, устойчивая, системная, ведущая к новому интегральному качеству человека, определяющему факт качественного роста личности. Но для качественного роста, развития личности необходима преемственность между старым и новым, что и определяет вектор направления развития личности [4]. Все это говорит о том, что личность формируется только через самостоятельную и преемственно организованную творческую деятельность человека. Другими словами самостоятельность – это та ключевая компетенция, без которой личности ее истинном понимании не существует. Человек в подобной ситуации теряет свою индивидуальность, начинает мыслить чужими мыслями, действовать по чужому, т.е. как робот. По этому поводу даже есть крылатое выражение Л.Н. Толстого: «Самый лучший человек тот, который живет преимущественно своими мыслями и чужими чувствами, самый худший сорт человека – который живет чужими мыслями и своими чувствами. Из различных сочетаний этих четырех основ, мотивов деятельности – все различие людей, вся сложная музыка характеров. Люди, живущие только своими чувствами, – это звери».

Естественно, что данное выражение Льва Николаевича следует воспринимать образно, а не в качестве научных представлений. С позиции писателя самый лучший человек, который самодостаточен, имеющий на всё собственное мнение, но вместе с тем не бездушный человек, а успехи, счастье и беды другого человека принимает, как свои счастье и горе, готовый помочь в трудную минуту. Худший человек, который не имеет собственного мнения, собственных мыслей и взглядов и живёт только для себя, никто и ничто его не волнует – ни радость, ни горе окружающих людей.

С позиции же научных взглядов человек, если он сформирован как личность, индивидуальность, то он живет своими мыслями, своими чувствами и действует сообразно той культуре, которая составляет основание этой личности.

Таким образом, для становления и развития личности в системе образования необходимо решить одну из главнейших задач обучения – формирование самостоятельности как ключевой компетенции учащегося любой

образовательной школы. Так как эта идея является центральной и одной из главнейших в системе образования, то она должна получить статус дидактического принципа с его инструментальными (раскрывающими способ применения принципа) сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс формирования самостоятельности учащихся в учебном процессе. При этом конечным продуктом педагогической системы должно быть способность личности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной саморегуляции личностной активности, рефлексии. Это *необходимое* условие для развития личности, так как под необходимостью понимается условие, без которого «чего-то» не может состояться (без дыхания – жизнь, без самостоятельности – личность и ее компетентность).

В книге С.Е. Гассена (1870-1950), которая по праву может быть названа одной из лучших книг XX века в области философии педагогики, достаточно четко выделяется мысль о «праве воспитания»: «Образование не может ставить себе целью воспроизведение новым поколением поколения предыдущего. Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать его самим собой – задача поколения, дающего образование» ..., т.е. «подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того *готового* культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему того *движения*, *продолжая которое* оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры... Приобщить к творческому потоку – не больше – и составляет задачу подлинного образования» [5, с. 377-379].

Таким образом, глубокий философский анализ развития культуры в человеческом обществе показал, что образование имеет своей целью не навязывать определенные убеждения, а наставлять на *путь*, которым подобные убеждения могут быть *самостоятельно* выработаны. Другими словами образование должно иметь своей целью не только передавать учащимся определенную систему знания, а приобщать их к методу научного мышления, позволяющего как порождать, так и низвергать научные системы. Это по существу является *достаточным основанием* необходимости у любой сформированной личности ключевой компетенции «познавательной самостоятельности». Истинность *основания* доказана опытным путем (анализ истории развития культуры) и выведена из истинности положения о том, что «в культуре новое поколение не копирует, не воспроизводит, как бы отрицает предыдущее поколение» [5, с. 378].

Как мы убедились, идея самостоятельности личности имеет в системе образования необходимые и достаточные основания. Следовательно, предлагаемый нами дидактический принцип самостоятельности должен иметь статус основополагающего, по реализации которого можно определять степень совершенства той или иной педагогической системы. Например, педагогическая система личностно ориентированного развивающего обучения в настоящее время является предпочтительной, так как ее конечным продуктом должны быть способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии.

Если разговор идет о высшем профессиональном образовании, то следует иметь в виду, что овладеть профессией и соответствующим мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний осваивается субъектом в личностном контексте. При этом личностное и профессиональное взаимопроникают друг в друга и образуют целое единство, которое мы называем **компетентностью специалиста**.

Процесс развития самостоятельности ведет к непрерывному росту разнообразия форм деятельности, которая, в конечном счете, может достигать творческой деятельности, т.е. «приобщение к творческому саморазвитию». Поэтому самостоятельность мы рассматриваем как уровневое понятие: репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая, поисковая (исследовательская).

Таким образом, в результате самостоятельной деятельности возникает новое состояние личности, т.е. процесс ее саморазвития.

Сравнением общества роль самостоятельности возрастает, потому что возрастает осознание того, что для развития государства нужны созидатели, а не потребители. Общество потребителей, живущих только за счет природных ресурсов, – вымирающее общество, у которого просто нет будущего. Поэтому и руководители на всех уровнях должны быть сами созидатели в своей профессиональной области. Сам феномен созидания может выступать критерием эффективности управленца и, естественно, любой деятельности человека.

Вспомним, например, вчерашнего министра образования А. Фурсенко и его заявление: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других» [6].

Страшно то, что уходя с поста министра, он оставил после себя своего последователя (заместителя), а сам с его установкой стал консультантом при президенте по развитию образования в России. Вдумайтесь в Концепцию А. Фурсенко. Простая логика говорит о том, что образование должно быть таким в России, чтобы не дай Бог люди после школы становились творцами, созидателями! Люди должны быть лишь потребителями творчества других!? Значит вся система образования, выстраиваемая в России, подчинена этой глобальной задаче! А все, что приводило к формированию человека-творца – это недостаток советской школы, от которого следует как можно быстрее отказаться. Отсюда следует ЕГЭ и массовое закрытие школ, сокращение часов математики и физики в учебной программе, фактическое изгнание из школьной программы астрономии – всё это не просто сужает и обедняет картину мира учащегося, но непосредственно ведёт к дерационализации сознания. Сегодня широко распространяется вера в иррациональное, магическое, в волшебство; пыльным цветом расцветают астрология, мистика, оккультизм и прочие мракобесные формы. Понятно почему. Потому что, по словам Ломоносова «Математика ум в порядок приводит», а это уже нарушает Концепцию А. Фурсенко. Ведь так можно опять скатиться в образовании до такого вопиющего результата, что школа опять начнет выпускать человека-творца!? Значит надо создавать условия, которые не смогут допустить вновь чудовищной ошибки, которую совершала советская система образования. И это он подтверждает в дальнейших своих высказываниях: *«Учителей нам много не нужно. Математика убивает креативность и не нужна в школе. Яне изучал в школе высшую математику, и при этом не дурнее других»*.

Хорошо, что при таком интеллектуальном уровне он не смог скрыть истинный смысл своих намерений при разрушении советской школы, а значит и истинный смысл, содержание современной системы образования. Вероятно, он уже уверовал в то, что в России нет людей, которые смогут раскрыть нехитрую Концепцию реформы современного образования в России и ее главную цель.

Следовательно, в настоящее время становится особенно очевидным, что для недопущения реализации этой цели в системе образования, необходимо осознать главный феномен, который в состоянии противодействовать ей.

На наш взгляд это феномен – самостоятельность, основой которой является творчество и созидание. Эта центральная идея должна в образовании принять статус дидактического принципа с его сущностными, нормативными процессуальными функциями, которые в состоянии выступать в качестве инструментальности принципа, то есть способом его применения в учебном процессе. К сожалению, многочисленные работы по самостоятельности [7; 8; 9] не учитывают основные дидактические возможности самостоятельности в учебном процессе, так как они заложены в дидактическом принципе самостоятельности в его сущностных, нормативных и процессуальных функциях. Кроме того, должен быть тщательный выбор педагогической системы обучения, в которой самостоятельность является центральной идеей. Такой педагогической системой в настоящее время является личностно ориентированное развивающее обучение, конечным продуктом которого являются способности к самообразованию, самовоспитанию, самоактуализации и рефлексии.

Благодаря рефлексии человек может останавливать поток переживаний и самому решать, что из прожитого для него важно, а что нет, строить план своей жизненной активности и нести ответственность за последствия принятых решений. Но важнейшим условием для принятия самостоятельного решения, обнаружения и развития своей точки зрения является собственный опыт использования приемов и методов познавательной деятельности. Это является необходимыми условиями для поиска собственного призвания, через воплощение которого только и возможна самореализация личности.

Замысел образовательного процесса в педагогической системе личностно ориентированного развивающего обучения предполагает формирование учеников, как творцов своей жизни, взятой в ее идеальном, смысловом выражении, то есть проектировщиков собственной развивающейся системы ценностей. Формирование системы ценностей осуществляется в процессе диалоговой формы обучения. Такого типа технологии должны приводить к развитию способности человека в проблемной ситуации принимать самостоятельное, новое, творческое решение, которое приводит к смене, к развитию собственной позиции под влиянием рациональной критики и самокритики и вновь открывшихся смыслов. Именно таким образом в философско-методологическом контексте означает зарождение у человека своей личностной позиции. В своей работе в вузе мы организуем коллективную мыслительную деятельность и рефлексию в форме организационно-деятельностной игры на базе комплексной технологии «задача-диалог-игра», которая реализуется посредством использования полилоговых задач.

Таким образом, рефлексивный анализ ситуации, профессиональное самоопределение (самостоятельный выбор роли студента в различных группах: теоретики, экспериментаторы, философы, методологи, историки,

методисты и др.), решение проблемы, постановка новой цели, принятие ответственного решения и организация необходимых для достижения новой цели коопераций студентов (могут переходить в иные группы при решении других задач) и есть суть диалоговых технологий, которые представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Смысл и назначение таких технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное, самостоятельное использование научных приемов и методов познавательной деятельности для получения новых знаний и открывать для себя вектор развития знаний и стиль современного мышления, что, собственно, и представляет собой предпосылки и условия развития самостоятельности, а, следовательно, и индивидуальности личности студентов в процессе обучения физике.

В обучении с использованием задач диалогового характера (полилоговые задачи) реализуются следующие принципы деятельностного и компетентностно-деятельностного подхода (развивающее обучение в сочетании с компетентностным подходом):

- опора на классические знания и методы получения научных знаний (гносеология);
- работа в зоне ближайшего развития (задания превышают возможности студентов);
- максимально возможная самостоятельность студентов;
- уважительное отношение к мнению каждого в рамках диалога;
- коллективная познавательная деятельность;
- перенос знаний из одной области в другую, из одного предмета в другой;
- рефлексивный анализ обсуждения любых элементов самостоятельной познавательной деятельности.

Образовательный процесс организуется в несколько этапов. Первый этап обучения предполагает организацию самоактуализацию участников диалога. Задается задача и определяется тема, к которой она относится; основные понятия, законы, формулы и теории, лежащие в ее основе. На втором этапе – создаются группы студентов по интересам. На третьем этапе происходит диалог, в ходе которого решается проблема, поставленная в задаче. Процесс познания в ходе коллективного диалога предполагает рефлексивную работу, с помощью которой студенты постепенно приобретают навыки наблюдать за ходом собственного обучения, анализировать и объяснять факторы, обуславливающие его успехи, ошибки или провалы. Такое осознание может быть поучительным, поскольку помогает развивать самопознание, даже если нет возможности достичь полного знания. Как метко сказал К. Поппер, «наше знание не может быть завершенным (конечным), в то время как наше незнание с неизбежностью бесконечно» [10]. При этом чрезвычайно важно, чтобы студенты в явном виде использовали научные методы познавательной деятельности и доказывали их возможности и недостатки. На четвертом этапе следует силами студентов обобщить полученные результаты. На пятом этапе необходимо провести самооценку и оценку процесса познавательной деятельности, определяя степень самостоятельности студентов (*репродуктивная, продуктивная, частично поисковая, поисковая*).

Многие исследователи отмечали, что учащиеся, управляющие процессом своего учения, способны к самостоятельному определению стратегий, способствующих выполнению учебных функций все более и более эффективным способом [11]. Но саморегуляция не является врожденной характеристикой. После формирования на когнитивном ходе своей работы, способность к самообучению становится основополагающей для достижения успеха при решении диалоговых задач в полилоговой форме. Учение в диалоге не является легким. Оно требует ряда умений (организация, анализ, понимание, рефлексия, интуиция, внимание, научные приемы и методы познавательной деятельности), которыми не все студенты владеют в равной степени.

Таким образом, способность к самообучению является важным фактором, лежащим в основе личностно ориентированных технологий развивающего обучения, в которых идея компетентностного подхода заложена через соответствующий дидактический принцип с его нормативными и процессуальными функциями, что позволяет сохранять гуманистический подход в образовании, в котором личность представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации. С точки зрения гуманистической психологии человек постоянно движется в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности, если для этого даже нет благотворной среды. Маслоу считал, что одним из самых больших недостатков психоанализа является тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. Главной его идеей была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а напротив, хочет разрушить это равновесие, поскольку оно является смертью для личности. Адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации (потребности развития), которая и делает человека личностью. Следовательно, основой развития человека и общества

является постоянное стремление к развитию, к личностному росту. Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей. Задача человека, по Маслоу, стать тем, чем возможно – а значит, быть собой – в обществе, где условия не способствуют этому [12].

#### Библиографический список

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – Т. 2.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – Спб., 1905.
4. Петров А.В., Петрова О.П., Дмитриев К.И., Петров А.А. Проблемы преемственности в системе образования: монография / под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2007.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. Ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
6. [http://www.education.rekom.ru/2\\_2008/74.html](http://www.education.rekom.ru/2_2008/74.html)
7. Рыбина И.С. Результаты исследования педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического университета //Мир науки, культуры, образования. - 2016; №1(56): 161-164.
8. Рабаданова А.А. Формирование познавательной самостоятельности у студентов колледжа в образовательном процессе //Мир науки, культуры, образования. - 2016; № 1(56): 207-208.
9. Петрунина М.А. Социально-педагогическая обусловленность становления культурного опыта обучающихся //Мир науки, культуры, образования. - 2016; №1(56): 77-78.
10. Nielsen J. and Pernice K. Eye tracking Web usability. New-York: Barnes & Noble, 2009.
11. Gilbert T.F. Human competence: engineering worthy performance. New-York: Mc Graw-Hill, 1978.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.

УДК 378.02.372.8

*Chasovskikh N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University, (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**THE NEED TO INTRODUCE IN DIDACTICS PRINCIPLE INDEPENDENCE.** In the work of the scientific and thenecessity of the formation of the pupils and students. To this end, the authors of the article are included in the task didactics conceptual principle of autonomy that should determine the overall direction of development of modern education. This principle must have some tools that can be represented as a substantive, normative and procedural didactic features that tehnology the process of formation and development of self-reliance in the learning process of students at school and University. The work presents the regulatory and procedural functions proposed didactic principle.

**Key words: autonomy, didactic principle, the principle of autonomy, normative and procedural didactic function.**

*Н.С. Часовских, канд.пед.наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

#### НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРИНЦИПА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

В работе научно обоснована необходимость формирования у школьников и студентов самостоятельности.

Сэтой целью авторы статьи ставят своей задачей включить в дидактику **концептуальный принцип самостоятельности**, который должен определять в целом вектор развития современного образования. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать

процесс формирования и развития самостоятельности в процессе обучения учащихся в школе и вузе. В работе представлены нормативные и процессуальные функции предлагаемого дидактического принципа.

**Ключевые слова:** **самостоятельность, дидактический принцип, принцип самостоятельности, нормативные и процессуальные дидактические функции.**

Изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения всегда ведут к изменению и принципов обучения. Дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию подрастающего поколения; своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели. Мы считаем, что современное образование не должно сводиться лишь к усвоению положений отдельных наук, а должно быть направлено на развитие творческой личности, уровень которой должен определяться степенью ее самостоятельности. Но для этих целей должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Мы считаем, что такую роль может выполнять **принцип самостоятельности** [7; 2]. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс и определять сущность всей системы образования в целом.

Каковы же реальные основания считать **самостоятельность** в образовании принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» [4].

Сложность процедуры этого перехода по В.В. Краевскому объясняется тремя моментами [4]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики, но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечней принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [1, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как **категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующими инвариантные характеристики, существенные устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции.**

По каким же критериям то или иное положение можно отнести к дидактическим принципам? И.Я. Лернер в статье «Природа принципов обучения и пути их установления» выделяет пять критериев «отнесения того или иного положения к принципам обучения» [5, с. 35-40]:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.

2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.

3. Необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение.

4. Независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.

5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения.

В.И. Загвязинский выделяет следующие критерии [3, с. 67]:

1. Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий;

2. Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе;
3. Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.
4. В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения.

Мы считаем, что идея **концептуального принципа самостоятельности** может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без них невозможно формировать личность, ее компетентность и она не может быть заменена никакими другими принципами.

Принцип **самостоятельности** в образовании снимает главное противоречие между настоящим и будущим поколением. Новое поколение, которое мы воспитываем и образовываем, не должно повторять нас, оно, напротив, должно обновить мир, а, следовательно, отрицать предыдущий мир. Это отрицание содержит в себе положительный момент, который, по выражению С.И. Гессена, и «есть не что иное, как творчество, открывающееся нам как единство отрицания и утверждение, как будущее, сохраняющее в себе прошлое» [2, с. 380]. Это результат приобретенной самостоятельности и наивысшей ее степени – творческой деятельности личности. Все это и приводит нас к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современная дидактика должна включать в себя самостоятельность в качестве концептуального принципа.

Однако, чтобы данный принцип обладал инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе мы определяем эти функции для личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения, в которой в качестве основополагающего принципа должен входить принцип компетентности, определяющий вектор практико-ориентированного обучения.

Появление в дидактике принципа **самостоятельности** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся ключевой компетенции «познавательная компетентность» по всем учебным дисциплинам. При таком образовании главной целью становится не передача учащимся определенной системы знания, а приобщение их к методу научного мышления, порождающего и низвергающего научные системы. При этом возрастает роль гносеологических и методологических знаний, которые должны рассматриваться в обучении не только как средства обучения, но и как элементы содержания образования. *В связи с этим принцип самостоятельности должен определять структуру и содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.*

Таким образом, принцип **самостоятельности** в современной дидактике приобретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует научные методы познавательной деятельности, ориентирует учителя и преподавателя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса способствует формированию и развитию нового мышления учащихся. Принцип **самостоятельности** должен определять основные направления в деятельности преподавателя и характер самостоятельной познавательной деятельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации **самостоятельности** в образовании педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа **самостоятельности** в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

Анализ концептуального принципа **самостоятельности** приводит нас к выводу о том, что в самом общем виде *нормативная функция принципа самостоятельности* складывается из основных сущностных аспектов самостоятельности в системе образования с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

При этом мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа **самостоятельности** в образовании, так как это представляет собой самостоятельную область исследования, но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы личностно ориентированного

развивающего обучения, в котором в основании лежит принцип компетентностного подхода и деятельностный подход переходит в компетентностно-деятельностный.

В самом общем виде **нормативные** функции принципа **самостоятельности**, по нашему мнению, должны включать в себя следующие основные требования:

1. Раскрывать в процессе использования **принципа самостоятельности** в образовании следующую группу принципов: научности и связи теории с практикой; исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремлении к гармонизации этих отношений, а также системного, комплексного, междисциплинарного и преемственного подходов в формировании **самостоятельности** школьников и студентов.

2. Реализовывать в процессе школьного и вузовского обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем.

3. Создавать условия для комплексного видения роли принципа самостоятельности в преемственном развитии человеческого общества через отрицание, содержащее в себе положительный момент, составляющий суть творчества, которое проявляется как единство отрицания и нового утверждения, как будущее, сохраняющее преемственно в себе элементы прошлого.

4. Показывать, что принцип самостоятельности непосредственно связан с диалектикой, которая представляет собой наиболее общую методологию и гносеологию научного познания. Это позволит понять, что образование должно иметь своей целью не передачу учащимся определенную систему знания, а приобщить их к методам научного мышления, которые позволяют порождать новые и опровергать прошлые научные взгляды. Научные методы самостоятельной познавательной деятельности в дидактике и методике необходимо использовать как средства обучения и как элементы содержания образования, которые должны усваиваться в процессе получения новых знаний.

5. Использовать методику и технологию реализации принципа самостоятельности в условиях педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения, в которой деятельностный подход уступает место компетентностно-деятельностному подходу.

6. Научно обосновать, что принцип самостоятельности в современном образовании должен рассматриваться не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.

7. Совершенствовать методику и технологию формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, соответствующих развитию самостоятельности и творческой деятельности в обучении, способствующей формированию осознания вектора развития культуры и науки в человеческом обществе.

8. Согласовать учебные программы, выбор понятий, законов и теорий с учетом необходимости формирования самостоятельности учащихся в обучении.

9. С учетом принципа самостоятельности определить содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, в котором в качестве основополагающего принципа включить принцип компетентностного подхода для усиления характера взаимопроникновения личностного и профессионального, приводящего к образованию целостного единства, которое представляется как компетентность специалиста.

10. Разработать дидактический материал, направленный на повышение степени самостоятельности студентов в познавательной деятельности и усиления их творческой активности.

11. Разработать такую организацию усвоения информации, при которой учащиеся усваивают структуру знаний, методы их получения и изложения, методологию и гносеологию. Показать эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий. Передать способы организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

12. Выполнять следующие важные функции образования: *просветительную* – помогает учащимся осознать, что создано человечеством в прошлом; *развивающую* – умение осознавать самое главное в этом мире: чтобы сохранить себя и все человечество, необходимо овладеть философским принципом отрицания с его положительным аспектом, который проявляется как творчество, позволяющее преодолевать прошлое и

преемственно создавать новое; *воспитательную* – проявляется в формировании и развитии современного научного мировоззрения; *организующую* – состоит в стимулировании активной познавательной творческой деятельности с использованием самостоятельности как потенциала развития личности и ее профессиональной компетентности; *прогностическую* – заключается в развитии умения самостоятельно предвидеть возможные явления и процессы в природе и обществе.

**Процессуальные** функции принципа **самостоятельно**, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Использовать реализацию принципа самостоятельности (степень самостоятельности) в образовании в качестве важнейшего критерия развития личности.

2. Рассматривать принцип самостоятельности в образовании как регулятив личностно ориентированного развивающего обучения, который в сочетании с принципами компетентности, преемственности; историзма; системности, целостности, межпредметных связей, должен регулировать содержание проектируемой деятельности, направленной на развитие личности, ее профессиональной компетентности и развития общества.

3. Формировать новую целостную систему знаний о природе и культуре, интегрированных современными достижениями в науке и организовывать диалог культур, наук, различных учебных дисциплин с позиции не голого отрицания, а вечного пути их преемственного развития.

Координировать учебные дисциплины в учебных планах по использованию их с точки зрения подлинного содержания образования, которое заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, а в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло бы выработать свое собственное содержание культуры.

4. Организовать поэтапный процесс повышения степени самостоятельности: репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, поисковый (исследовательский).

Осуществлять методически целесообразное взаимодействие продуктивных и репродуктивных видов познавательной деятельности.

5. Обеспечивать последовательное формирование у учащихся умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности.

6. Использовать специальный дидактический материал, имеющий содержательные и процессуальные структуры, позволяющие включать учащихся в различные виды самостоятельной деятельности.

7. Рационально использовать принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения для качественного формирования самостоятельности. Учитывать, что индивидуализация обучения формирует самостоятельность, но лишает учащихся разнообразия общения, в рамках которого проявляется креативность. Очевидна и несостоятельность только коллективных форм, в которых нередко теряется личность, а значит и ее самостоятельность. Необходимо гармоническое сочетание этих двух полярных форм и подходов, которое должно приводить к творческому развитию личности, т.е. к высшей степени самостоятельности личности. Сочетание коллективных и индивидуальных форм обучения с усилением самостоятельной работы должно стать основным требованием современной общеобразовательной и профессиональной школ.

8. С каждым годом повышать удельный вес самообразования в общем объеме интеллектуальной деятельности студентов и активно использовать на учебных занятиях интересные сведения, приобретенные учащимися путем самообразования и, тем самым усиливать их интерес к учению.

9. Путем использования разнообразных видов самостоятельной работы у учащихся вырабатывать приемы ее рациональной организации: умение рационально планировать эту работу, четко ставить систему задач предстоящей работы, вычленять среди них главные, уметь избирать способы быстрого и экономного решения поставленных задач, уметь и оперативный самоконтроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, умение анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

10. Формировать познавательный интерес на всех этапах развития степени самостоятельности за счет следующих механизмов: 1) положительной эмоцией по отношению к самостоятельной деятельности; 2) наличием познавательной стороны этой эмоции; 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой самостоятельной познавательной деятельности; 4) созданием в учебном процессе ситуации успеха у студентов, испытывающих определенные затруднения в учебе; 5) созданием мотива долга и ответственности студентов в учении; 6) разъяснением общественной и личностной значимости учения, которое должно быть активным и сознательным, что усиливает развивающий характер самостоятельности в обучении.

Реализация принципа **самостоятельности** придает общему образованию ту целостность, которая делает его системой. К системности знаний можно прийти только через системность в обучении. Придавая учебным предметам характер системности, самостоятельность должна: 1) выступать ведущим (концептуальным) принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений;

2) углублять и расширять функцию общего и профессионального образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества; 3) способствовать обобщению знаний и формированию творческого мышления учащихся, развивать у них современное научное мировоззрение; 4) определять направленность развития культуры и современных научных знаний; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом реализации принципа самостоятельности.

*Предлагаемую в работе педагогическую систему образования, в которой концептуальным принципом является принцип самостоятельности, мы рассматриваем как **научно обоснованное подлинное образование**, которое представляет собой совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего и профессионального образования, связанного с овладением учащимися и студентами научными основами взаимодействия природы и общества, в которой конечным продуктом являются: самообразование, самообучение, самовоспитание, саморегуляция собственной активности, самоактуализация, рефлексия, самоконтроль и самооценка своей познавательной деятельности.* Для каждого человека такое образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путём самообразования [9-16]. Для государства оно является ведущей сферой социальной политики по обеспечению развития современной культуры личности каждого человека. Для общества в целом оно является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса любой страны. Для мирового сообщества непрерывное образование, в котором концептуальным принципом является **принцип самостоятельности**, выступает способом сохранения, взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных научных проблем современности.

В рамках своей концепции мы рассматриваем **образование, в котором концептуальным принципом является принцип самостоятельности, не как элемент образования, а как ведущий (концептуальный) принцип общего и профессионального образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений современного человека.**

Таким образом, появление в дидактике принципа **самостоятельности** должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе структуры учебных знаний, опирающихся на компетентностный подход в личностно ориентированном развивающем обучении, а это в свою очередь приведет к формированию культуры как динамического преемственно развивающегося феномена и соответствующего нового современного стиля мышления школьников и студентов. В связи с этим **принцип самостоятельности** должен определять содержание технологии методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения. Он в современной дидактике должен приобретать статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность и комплексность знаний учащихся, а способности к самообучению, самообразованию, самовоспитанию, саморегуляции личностной активности, самоактуализации, рефлексии являются базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности – это запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика. И приходится удивляться, что идеи А. Маслоу о роли «самости» [6] до настоящего времени не востребованы в разработке современной дидактики.

#### Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации. *Советская педагогика*. 1982; № 11.

2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. Ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995.
3. Загвязинский В.И. Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия. 2001.
4. Краевский В.В. *Проблемы научного обоснования обучения*. Москва: Просвещение, 1977.
5. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления. *Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сборник науч. трудов*. Челябинск: ЧГПИ, 1985.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
7. Часовских Н.С. Организация самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях по общей физике в условиях развивающего обучения: дис. ...канд. пед. наук. – Горно-Алтайск, 2006.
8. Часовских Н.С. Развитие познавательной самостоятельности студентов на лабораторных занятиях по общей физике: учебно-познавательное пособие для преподавателей и студентов / под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск, 2005.
9. Пирмагомедова Э.А., Нагиева А.Т., Сулейманова Г.К. Формирование самооценки детей младшего школьного возраста и факторы, влияющие на её развитие // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 2(51): 110-113.
10. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 2(51): 113-117.
11. Калинина О.В. Активность личности как смысловое назначение // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 2(51): 290-293.
12. Чернявская В.С., Арсеньева Е.Ф. Самооценка школьников в школах разных типов (на примере пятиклассников) // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 3(52): 269-272.
13. Галеева Е.С. Формирование механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 4(53): 32-35.
14. Лизунова Г.Ю., Заяц Н.М., Таскина А.В. Саморазвитие – условие формирования профессиональной компетентности студентов в вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 4(53): 215-217.
15. Бокова О.А., Обласова О.В. Теоретические предпосылки изучения потенциала самоактуализации лиц подросткового и юношеского возраста с различными типами совместной мыслительной деятельности в контексте теории психологических систем // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 5(54): 255-258.
16. Медведев И.Ф. Категориальный анализ самообразования // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 6(55): 96-99.

УДК 378.02.372.8

**Ryer G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the University of Hamburg, (Hamburg, Germany), E-mail: mnko@mail.ru

**CONCEPT TRAINING, ACTION-ORIENTED.** Education-oriented action is otvetom a total associated with differentiation professionalnogo learning problem. The author aims to summarize some experience, which was nakoplen in the historical development of the learning process in Germany for nearly a hundred years.

**Key words:** vocational schools; technology training, action-oriented; focus on the action; self improvement; self-education.

**Г. Райер**, д-р наук, профессор Гамбургского университета, г.Гамбург, Германия, E-mail: mnko@nail.ru

## ОБУЧЕНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ДЕЙСТВИЕ

Обучение, ориентированное на действие является ответом на общую, связанную с дифференцированием профессионального обучения, проблему. Автор статьи ставит перед собой задачу обобщить определенный опыт, который был накоплен в ходе исторического развития процесса обучения в Германии в течение почти ста лет.

**Ключевые слова:** профессиональные школы; технологии профессионального обучения, ориентированного на действия; ориентированность на действие; самосовершенствование; самообразование.

Долгое время в Германии дискутировался вопрос о возможности включения концепции ориентированности на действие в учебные предметы. Дискуссии были таким острыми, что нередко педагоги одной школы разделялись на два лагеря. Сегодня в России все больше профессиональных учебных заведений принимают концепцию ориентированности на действие как стратегию перехода к инновационному образованию, поэтому представляется важным познакомить читателей с результатами этой дискуссии.

Обучение, ориентированное на действие является ответом на общую, связанную с дифференцированием профессионального обучения, проблему [1]. Профессиональные школы и происходящие в них учебные процессы по месту и времени отделены, как правило, от профессиональной практики своих учеников. Как при таких условиях профессиональное обучение может соотноситься с профессиональной практикой на предприятиях и в учреждениях?

На этот вопрос дают ответ две ведущие идеи формирования обучения. Один ответ – научное ориентирование, другой – ориентирование на действие. Сначала имел успех принцип научного ориентирования. Но в настоящее время ориентирование на действие вытесняет принцип формирования обучения, ориентированного на научность. Причины для этой смены многослойны. Рассмотрим кратко исторический ход этих дебатов.

В Германии профессиональные школы вышли из общеобразовательных школ. Особенно массированно этот процесс развивался во второй половине 19-го века. Сначала совокупность предметов общеобразовательных школ (профессиональная школа), которые посещали уже работающие подростки по вечерам и в выходные дни, наполнялась содержанием профессионального образования. На следующем этапе, в начале 20-го века, взятая из общеобразовательной школы совокупность предметов была полностью заменена так, что профессиональная ориентация была видна уже в названии учебных предметов. Наука о профессии, граждановедение, арифметика, ведение бухгалтерских книг и рисование являлись учебными предметами. После первой мировой войны обучение было ориентировано на образец зависимого работающего по найму. Вследствие этого было удалено содержание обучения, которое не подходило для воспитания профессионального образца «толкового работника». Это были, в частности, коммерческая арифметика и коммерческое ведение бухгалтерских книг.

На их место пришли другие учебные предметы с новым учебным содержанием: «наука о материалах», «наука о труде» и «наука о профессии». Эта комбинация предметов отображает общие признаки профессиональных ситуаций действия в производственном ремесле: предметами труда являются заготовки или полуфабрикаты из определенных материалов (наука о материалах, материаловедение), которые с помощью определенных способов (наука о труде) применением инструментов и машин (наука о профессии) обрабатываются. Эти три науки образуют учебный план ремесленно-технического профессионального обучения вплоть до 60-х годов 20-го века. В начале 70-х годов – как предзнаменование научной ориентации – «науки» становятся технологиями: «техника материалов» (наука о материалах), «производственная техника» (наука о труде) и «машинная и инструментальная техника» (наука о профессии).

В семидесятые и восьмидесятые годы, с внедрением модернизированных технологий в промышленном производстве, присоединяются постепенно электротехника, техника автоматического управления, автоматическое регулирование и информационная техника в качестве новых технологий (Райер 1995).

Теперь перейдем к методической стороне и к вопросу, как на занятиях достигается профессиональная ориентация обучения. Только формальной ориентации на профессию недостаточно, т.к. каждый учитель на занятиях стоит перед вопросом, как ему передать содержание предмета.

Вернемся к «триаде наук», науке о материалах, науке о труде и науке о профессии. В 20-х годах они шли одна за другой. В первый год обучения в центре внимания была наука о материалах, во второй – наука о труде и в последний год – наука о профессии (Гагель). Этот способ перехода от науки к науке подвергся критике с точки зрения логики вещей. Возражения были такими, что подросток, обучающийся на предприятии, возвращается в «единстве событий» своей работы и эти события нельзя разложить на науки (Барт). Чтобы сделать занятия ближе к его профессиональной жизни, отдельные предметы были поделены на меньшие единицы. Так из науки о материалах получилась наука о материалах 1 и 2, из науки о труде – наука о труде 1 и 2 и т. д. Эти маленькие тематические блоки были так распределены, что подростки с самого начала своего обучения параллельно

изучали науку о материалах, науку о технологиях и науку о производстве, чтобы, по крайней мере, частично восстановить «единство событий» своей работы. Это предпринятое уже в конце 20-х годов разделение сохранилось до сегодняшнего дня. С завершившимся приблизительно в конце 20-х годов разделение началась важная дискуссия. После разделения по предметам профессиональной ориентации встал следующий вопрос: какой должна быть содержательность, которую профшколы поставят в центр своего обучения.

Должны ли это быть теоретические основы работы по профессии (по специальности) или сама профессиональная деятельность?

Появившаяся в 30-е годы основная дидактическая точка зрения отводила предприятиям и профшколам различные задачи. Предприятия обучают практическим профессиональным умениям, профшколы обучают теоретической основе. Таким образом, все обучение подразделялось на «фундамент и надстройку». Задачей «фундамента» было создать общую физическую базу, чтобы, основываясь на этом можно было объяснить и понять технические предметы и процессы с точки зрения физики (Виссинг). В «надстройке» рассматривались специфические для профессии предметы и процессы труда в течение всех лет обучения.

Разделение на две части учебного плана – научно-естественное основное образование и ориентированное на профессию специальное образование – вызвало сильную критику, что «единство событий» расщепляется. На основе этой критики концепция была модифицирована, но не изменена в своей основе. Так с одной стороны отказались от подразделения на естественнонаучное основное образование с последующим специальным образованием. В центре обучения должна была с самого начала стоять трудовая деятельность и относящиеся к ней инструменты и машины. С другой стороны не отказались от естественнонаучного анализа материалов, инструментов и машин. В центре обучения стояла профессиональная деятельность, которая анализировалась по возможности широко с точки зрения естественных наук. Здесь лежат корни проблемы теории и практики технологического обучения: профессиональность была номинально ориентирована только на предметы и способы профессионального труда, важность действия знаний была скорее продуктом случая, а не системного анализа. В Германии эта форма ремесленно-технического профессионального обучения была широко распространена. Приблизительно с начала 80-х годов такое понимание профессионального учения исчезает.

Критика этой формы рассматривания тем появляется очень рано. Она имеет две отправных точки. С одной стороны критикуется предметизация обучения. Занятия, которые делят «целостность труда» на «науку о материалах», «науку о труде» и «науку о предприятии», устраняет труд как исходную точку обучения в профшколах (Барт).

Кроме того, тематизация естественнонаучной основы была отделена от профессионального труда. Предметизации ставилась в вину содержательность, которая не использовалась в профессиональной практике. Нужно было поставить себя в положение ученика, который пять дней в неделю находится на рабочем месте. На шестой день он «учится» в профессиональной школе технико-научным интересным вещам, которые однако не находятся ни в какой связи с его рабочим местом.

Таким образом, определенный опыт, который был накоплен в ходе исторического развития, стоит передать дальше. Не нужно каждый раз заново изобретать обучение и принципы его организации. Каковым же является накопленный в течение почти ста лет опыт, определяющий тему формирования обучения? Следует зафиксировать два вида опыта:

1. Накопленный в отношении научно ориентированной концепции обучения опыт показал, что естественнонаучная содержательность обучения не обязательно соответствует практическому содержанию обучения. Проблема теории и практики является тогда особенно веской, когда знания не имеют для подростков ориентированных на действие функций, т. к. это так отдалено как инженерные знания от профессионального круга деятельности квалифицированного рабочего, что это не имеет значения для конкретной практики. Научное познание направлено на поиск истины индифферентно по отношению к практике. Технологические знания напротив направлены на КПД, КПД не только машин, но и профессиональных действий. Практическую важность знаний может проверить каждый учитель, если он задаст себе вопрос, становится ли благодаря знаниям, которые он отрабатывает вместе с учениками, более успешной конкретная профессиональная деятельность.

2. Вторым и для нас очень важным опытом является то, что в профессиональном образовании нужно четко различать работу и учебу. Работа – это целесообразный процесс действия. Работа предполагает безупречное, ориентированное на действие знание. Если оказывается, что ориентированные на действия знания имеют пробелы или их не хватает, то развертывание действия застопоривается и сменяется учебным процессом, чтобы

обострить знания или заполнить пробелы в знаниях. Знание, однако, не является проблематичным по всей своей широте – если бы это было так, то мы были бы вообще не способны действовать, а только в некоторых аспектах. Соответственно этому проходит содержательное обучение, сконцентрированное на темах. Ограниченное на аспектах обучение отражается структуре предметов и в относящихся к предмету темах. И факт, что пробелы в знаниях мешают работе, мы используем для профессиональной педагогики: проблемную профессиональную ситуацию действия мы используем – в методике изучения частного случая – как случай и продолжаем ее в качестве учебного процесса на занятиях.

На ориентированных на действие занятиях в центре обучения стоят процессы труда: проверить точность размеров обрабатываемого изделия, установить сцепление, отрегулировать зажигание, т.д. Однако такая формулировка заданий не вполне корректна. Если бы учащиеся уже овладели этими процессами, обучение было бы ненужным. Фактически обучение отвечает на вопросы: «Как проверить точность размеров обрабатываемого изделия?», «Как установить сцепление?», «Как регулируют зажигание мотора?». Это различие в формулировке заданий указывает на различие в трудовой и учебной деятельности. Чтобы стать способными действовать профессионально, учащиеся должны освоить смысл окружающего их мира. Смысл связан с языком, воплощен в культурных ценностях, в искусственно созданных деталях, предметах. Знания, воплощенные в предметах, обозначаются базой знаний. Эта база знаний и становится ориентирующей на действие. В конце занятия учащиеся могут уже назвать этапы работы и обосновать их; В соответствии с этими этапами проверяется точность размеров, устанавливается сцепление и регулируется зажигание. Только на твердой базе знаний профессиональной особенности действия обучаемые будут способны работать в профессиональной сфере.

Работа всегда находится в культурной и общественной связи. Она предполагает наличие индивидуальных знаний и умений, общественных достижений: чтение чертежей, паспортов на оборудование; умение пользоваться инструментами и машинами, знание параметров и переменных величин технических процессов и т.д. Поэтому база знаний не может стать изолированной темой занятия – знания только тогда становятся знаниями, когда востребованы практикой. Чтобы учеба была возможна, есть смысл темой занятия выбирать только часть ориентирующего на действие знания.

#### Библиографический список

1. Райер Г., Лопанова Е., Рабочих Т. Технологии обучения, ориентированные на действие: учебно-методическое пособие. – Омск: Омскбланкиздат. – 2004.

УДК 159. 923. 2; 159. 9. 07

*Alexandrovskaya V.N., Doctor of philosophy, Department of philosophy and socio-humanitarian disciplines of Donetsk National Medical University. M. Gorkogo, Donetsk, E-mail: alexandrovskaya\_prof@ukr.net*

**PROBLEM OF THE IDEAL IMAGE AS A MECHANISM OF SELF-KNOWLEDGE AND SELF-REALIZATION OF PERSONALITY.** This article considers a psychological problems of ideal image in the systems of different sciences. Author researchers social and cultural, social and psychological reason of ideal image, its collective nature, place and role of social imitation in the personal and public life of man, cultural potential of social imitation and ideal appearance.

**Key words:** ideal, image, ideal image, social imitation, historical and cultural psyche, social conditioning of the ideal image.

*В.Н. Александровская, д-р филос.наук, каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, E-mail: alexandrovskaya\_prof@ukr.net*

**ПРОБЛЕМА ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА КАК МЕХАНИЗМ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

В статье рассматривается психологическая проблема идеального образа в системе разных наук. Автор исследует социокультурные и социально-психологические аспекты идеального образа, его коллективную природу. Место и роль социального подражания в личной и общественной жизни человека, культурный потенциал социального подражания и идеального образа.

**Ключевые слова:** идеальное, образ, идеальный образ, социальное подражание, историко-культурная психика, социальная обусловленность идеального образа.

Проблема идеального образа является одним из ведущих векторов более глубокого исследования в теоретической практической психологии. Идеальный образ – это достойная научная парадигма, расширяющая поле социального формирования личности и концептуальная рефлексия исследования личности через идеальный образ. Кроме того, идеальный образ – это когнитивно расширяющееся пространство познавательных форм вне каких-либо ограничений. То есть, идеальный образ – это на сегодняшний день язык научного познания в теоретической психологии, механизм самопознания и самореализации личности в практической психологии. Будучи особым языком познания, идеальный образ создает «пространство и время познания», образует целостную социальную среду формирующейся личности, служит «домом бытия» идеального «образа – Я», выступает в рамках своей трансформационной функции носителем хранителем непрерывного трансцендентального опыта человечества, формируя в каждую историческую эпоху соответствующую картину мира, преодолевая при этом темпоральную конечность и ограниченность отдельного человека.

Глубокий онтогносеологический потенциал феномена идеального образа требует его междисциплинарного исследования. В связи с возрастающей актуализацией проблемы идеального образа в разных науках, встает необходимость выяснения ее научно-психологического потенциала, определения основных линий межнаучных взаимосвязей и ее практической востребованности в социуме.

Проблема идеального образа имеет свою историю, своих авторов и активно развивается в наше время в самых разных видах знания. В философии концепция идеального прошла свой путь от Платона (эйдос, идея), Аристотеля, пересекла средневековье, Новое время и с еще большей силой активизировалась в наше время через выход на более глубокий прикладной свой аспект – идеальный образ. В нашей отечественной науке идеальное начало исследоваться не в философии, а в психологии в 20-е годы XX века и было представлено концепцией «культурно-исторической психики» Л.С. Выготского. Идеи Л.С. Выготского в дальнейшем развивали А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн. В 40 – 50-е годы XX века с проблемой идеального пересекаются работы М.М. Розенталя, Э.В. Ильенкова, Г.С. Батищева и др. В 60-е годы, исследуя соотношение психики и мозга, к проблеме идеального подошли Н.П. Антонов, Н.С. Мансуров, Я.Б. Лехтман и др. В работах этих ученых стало складываться естественно-научное направление в исследовании мышления, которое подошло к определению идеального со стороны «информации», «кода» и т.п.

Однако проблема идеального все же вышла на категориальный уровень своего исследования в начале 60-х годов именно в философских трудах Э.В. Ильенкова. В статье «Идеальное» для Философской энциклопедии Э.В. Ильенков пишет о том, что «идеальное есть не индивидуально-психологический, тем более не физиологический факт, а факт общественно-исторический, продукт и форма духовного производства». Здесь же он определяет идеальное как субъективный образ объективной реальности, т.е. отражение внешнего мира в форме деятельности человека, в формах его сознания и воли» [1, с. 219]. В целом Э.В. Ильенков развивал данное определение идеального «в историческом и логическом аспектах, анализируя наследие Спинозы, Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля, Маркса, идеальность формы стоимости, проблемы идеала, особенности эстетического восприятия, соотношение науки и нравственности» [2, с. 172]. В дальнейшем многие аспекты проблемы идеального, намеченные Э.В. Ильенковым, получили разработку в трудах В.И. Толстых, Н.Е. Ергалиева, Г.Г. Соловьева, Л.К. Науменко, М.М. Мельникова и др. [2, с. 172].

К 60-м годам в нашей отечественной науке выстроилась достаточно серьезная концептуальная система Выготского-Леонтьева-Ильенкова, которая впоследствии использовалась П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, И.А. Соколянским, А.И. Мещеряковым в рамках прикладных психологических исследований (позапное формирование умственных действий, воспитание глухонемых детей с помощью совместно-разделенной деятельности, преодоление созерцательности в обучении и др.) [2, с. 172].

В 70-е годы в проблематику идеального активно включились с позиции информационного и деятельностного подхода Д.И. Дубровский, Э.В. Ильенков, В.П. Смирнов, В.Н. Сагатовский, А.В. Брушлинский, Е.В. Черношвитов, С.М. Шалютин, Д.А. Пospelов, Д.Н. Узнадзе, А.Е. Шерозия, В.С. Библер, А.Г. Новохатько,

Э.Г. Классен, Н.Б. Шулевский др. В 80-е годы данную проблематику развивали на базе идейного наследия С.Л. Рубинштейна, Я.А. Пономарев, К.Н. Любути, Д.В. Пивоваров, М.А. Лифшиц и др.

Изучение философского и научного материала по данной проблеме позволило, прежде всего, уяснить, что идеальное имеет весьма сложную и разнообразную детерминирующую базу с многофункциональной направленностью в жизни и деятельности человека. В связи с этим Э.В. Ильенков предупреждал о том, что идеальное – слишком важная категория, чтобы с ней обходиться бездумно.

Для современных исследователей идеального П.В. Алексеева и А.В. Панина «идеальное – это характерная черта, главнейший признак сознания, обусловленный социальной природой человека» [3, с. 76]. Здесь же эти авторы определяют идеальное самым разным способом: «Идеальное – это образы, подлежащие опредмечиванию или духовной объективации»; «Идеальное – это то, чего в самой природе нет, но что конструируется человеком в соответствии с его потребностями, интересами, целями, что подлежит реализации на практике»; «Идеальное как форма человеческой деятельности существует только в деятельности, а не в результатах»; «Когда предмет создан, потребность общества в нем удовлетворена, а деятельность угасла в продукте, – умерло и само идеальное» [3, с. 76].

Э.В. Ильенков считал, что к идеальному относятся и нравственно-моральные нормы. Для него «идеальность» – это аспект культуры, ее измерение, определенность и свойство. Он говорил о том, что «идеальность» предстает как форма сознания и воли, как закон, управляющий сознанием и волей человека, как объективно-принудительная схема сознательно-волевой деятельности» [3, с. 76].

Анализируя Э.В. Ильенкова, П.В. Алексеев и А.В. Панин пишут: «Общественное сознание выступает как исторически сложившаяся и исторически развивающаяся система независимых от индивидуального сознания форм и схем «объективного духа», «коллективного разума» человечества (непосредственно «народа» с его своеобразной духовной культурой). Человек обретает идеальное («идеальный» план жизнедеятельности) только и исключительно в ходе приобщения к исторически развившимся формам общественной жизнедеятельности, только вместе с социальным планом существования, только вместе с культурой. «Идеальность» и есть не что иное, как аспект культуры, ее измерение, определенность, свойство» [3, с. 78].

«По отношению к психике, к психической деятельности мозга, – пишет П.В. Алексеев и А.В. Панин, – это такой же объективный компонент, как горы и деревья, как Луна и звездное небо. Вследствие этого объективная реальность «идеальных форм» – это «реальный факт» [3, с. 78]. Вне человека и помимо человека никакого «идеального» нет, идеальное только и существует «внутри» человека, писал Э.В. Ильенков.

Имеются и другие определения идеального. По Д.И. Дубровскому идеальное – это психическое явление, оно представлено всегда только в сознательных состояниях отдельных личностей. Кроме того, этот философ считает, что идеальное есть способность личности иметь информацию в «чистом» виде и оперировать ею во времени.

Представление о сущности идеального как субъективной реальности имеет давнюю традицию в философии и доминирует в частных науках – психологии, физиологии ВНД, медицине, социологии, культурологии и др. Это направление в философии и науке называется сенсуалистическим и в его рамках находятся концепции Дж. Локка, Дж. Беркли и др. Например, Д. Юм отмечал, что слово «идея» (т.е. идеальное) обозначает все наши перцепции: и ощущения, и аффекты, и мысли [3, с. 79].

Социология утверждает что, человеческая социализация происходит в форме «моделей», в форме «образцов». Об этом еще в 1890 году писал европейский социолог Г. Тард. В 1890 году он издал книгу «Законы подражания». Среди множества вопросов, поставленных Г. Тардом, в наш контекст гармонично вписывается один из них: каким образцам (идеалам, действиям) люди подражают в первую очередь – полезным для них или с целью их точного копирования? Исследуя этот вопрос, российский исследователь А.Е. Сериков выделил ключевые слова, с помощью которых он исследует логику Г. Тарда: подражание, имитация, минесис, мем, меметика, социальные эстафеты, следование образцам, следование правилу, изобретение, открытие, инновация, творчество, креативность, социальная теория, теория действия, исследования действия, семантические механизмы и др. [4, с. 17].

В своей работе Г. Тард прямо пишет о том, что «общество есть подражание». Мы согласны с С.Е. Сериковым, когда он утверждает о том, что «в наших социологических учебниках этот тезис и другие взаимосвязанные с ним идеи почти всегда предстают как второстепенные для социальной теории, а к самому Тарду приклеен ярлык психологиста, т.е. не пишут, что Тард различает изобретение, с одной стороны, и подражание с другой. Изобретения рассматриваются Тардом как источники воли подражания, которые,

пересекаясь, либо усиливают, либо ослабляют друг друга. Эта интерференция воли подражания объясняет, в конечном счете, все общественные явления. В этом смысле общество есть подражание» [4, с. 18]. И далее: «То, что всякое человеческое действие имеет свои образцы, кажется мне чрезвычайно интересной и важной идеей, потенциал которой для построения социальной теории пока еще не вполне оценен и реализован» [4, с. 18]. При этом «понятие подражания у Тарда включает как действие в соответствии с образцом, так и вопреки ему. Оно может быть намеренным или ненамеренным, сознаваемым или нет. Тард подчеркивает, что он не отрицает важности психологического изменения, производимого постепенным смещением от намеренного действия» [4, с. 19]. «...Как социолог, – пишет Е.А. Сериков, – Тард призывает наблюдать подражание извне, фиксировать его внешние черты, не сводить подражание к внутренним смыслам подражающего. С социальной точки зрения важнейшим для Тарда является сам факт того, что кто-то мыслит или действует подобно другому, именно в этом он видит основу общественной жизни» [4, с. 19].

В самом подражании Г. Тард фиксировал не его физический аспект, а наличие смысла, связывающего действие человека с наблюдаемыми в обществе образцами. В связи с этим А.Е. Сериков отмечает, что Г. Тард в мировой социологии оставил научные тренды, актуальность которых стала очевидной именно в настоящее время: постановка проблемы наблюдения, концепция социального подражания как смысл общественной жизни, неосознаваемое воспроизведение образцов поведения в процессе подражания, подражание как социокультурный смысловой процесс, подражание как психический и семантический процесс, «аналоговое подражание» как социокультурный и индивидуально-интеллектуальный навык, «подражание только по образцу», «взаимодействие образцов как смысловой процесс, даже если он не осознается», виды подражаний, психологические проблемы подражания у аутистов, национальные аспекты подражания, подражание как отпечаток, фотография, образ картины мира, люди – передатчики образцов, национальное подражание, семантические механизмы преобразования смысла, системно разрабатывает формально-логическую модель взаимодействия воли подражания» [4, с. 20].

Научную новизну и оригинальность взглядов Г. Тарда на социальные процессы также подчеркивает российский социолог А.В. Загребина. Она поставила Г. Тарда в один ряд с такими известными в мире социологами, как Э. Дюрк-гейм, Г. Лебон, Ф. Ле Пле, Р. Вормс и др.

В рамках разработки психологически ориентированной социологии, Г. Тард создает «Теорию подражания», которая концептуально связана с идеей идеальных образов. Современный уровень исследований проблемы формирования идеальных образов, без сомнения, концептуально связан с теорией подражания Г. Тарда. Однако само социальное подражание для Г. Тарда было еще и коммуникативным феноменом. И в этом смысле он заложил основы исследования коммуникаций в социологии. Теория подражания у Г. Тарда – это идея взаимодействия людей. А.В. Загребина отмечает, что у Г. Тарда подражание – это психическое состояние, связанное с взаимодействием индивидов [5, с. 39]. В этой связи, европейский ученый Дж. С. Милль рассуждал о «ментальной (психической) химии». В свою очередь Г. Тард критиковал Дж. С. Милля за то, что его психология есть «чисто индивидуальная психология, которая изучает внутреннее соотношение впечатлений и образов, имеющих в одном и том же мозгу» [5, с. 40].

Поскольку в основе формирования идеального образа лежит механизм социального подражания (семейные или иные общественные модели поведения), то и идеальный образ предстает как коммуникативный механизм «образа – Я» личности. Именно через этот механизм мы можем определить место «образа – Я» личности в обществе. Эту же мысль конкретизирует А.А. Загребина, когда пишет о том, что при помощи идеи коммуникации Г. Тард «изучает процесс распространения мнений в умах людей, делает предметом социологического анализа такое социальное явление, как разговор, и указывает на его общественную роль – формирование мнений. Им выделяется особое объединение людей – публика, которое он отграничивает от толпы» [6, с. 140].

Кроме того, для Г. Тарда подражание – это объяснительный принцип. А.В. Загребина пишет о Тарде: «На его взгляд, законы подражания объясняют, почему низшие слои общества подражают высшим, отдельные индивиды подражают авторитетным личностям, моде и т.д. Изучая преступность, Тард указывает на роль социального влияния и подражания в формировании личности преступника» [5, с. 41]. Современные исследования показывают, что «образ-Я» личности, как и психические образы в целом, не могут формироваться вне общества. Они – результат социализации личности, ее взаимодействия с окружающим миром и, возможно, результат «коллективной психологии». «Рождение социальной психологии было связано с Тардом и Лебоном, которые обратились к изучению тех психологических факторов, которые возникают в результате

взаимодействия нескольких индивидов» [5, с. 41]. А.В. Загребина также обращает внимание на эту деталь: «Представители психологической школы в социологии (Лебон, Тард), – пишет она, – сделали акцент на явлениях коллективной психологии. Одним из ее постулатов было то, что в ходе взаимодействия людей возникают новые социальные феномены, которых нет у человека вне общения и взаимодействия [5, с. 41].

К нашему контексту идеального образа органично примыкают концепции «публики» и «толпы» Г. Тарда и Г. Лебона. Так, Г. Тард отграничивает публику от толпы говоря современным языком имажинальными характеристиками: публика – это «особое объединение людей», это «особое социальное «образование», это «прогресс цивилизации».

В это же время Г. Лебон пишет о том, что «качество характера народа определяет его развитие», указывает на «психологические характеристики данного народа». Г. Тард и Г. Лебон по-разному видели будущее «народа» и «толпы». Для Г. Тарда будущее будет «эрой народа», а Г. Лебон полагал, что будущее будет «эрой толпы».

Современные науки, изучающие концепции «народа», «нации», «этноса», не отрицают в них наличия единого образа, как «базовой скрепы» народа, нации, этноса. В своей идее «народа» Г. Тард почувствовал наличие единого психического образа, что было для него свидетельством фактором культурного развития и цивилизационной трансформации. Г. Лебон также указывает на наличие «особенностей психологии народа», в которых он видит источник историко-политического и социального его развития. Даже в его концепции «толпы» также просматривается ее «скрепляющий» образ. Он утверждает, что над душами народов господствуют идеи и управляют ими и самые страшные революции – это те, которые совершаются «в умах и касаются его образа мыслей» [7, с. 43].

Для нас совершенно очевидным является тот факт, что и «народ» Г. Тарда, и «толпа» Г. Лебона объединяются «единой идеей», «единым образом», где работают на их объединение механизмы подражания. При этом «идеи» и «образы» распространялись, то есть шел процесс трансформации как идеальных образов, так и их социальных носителей – народов и толп. Г. Лебон пишет: «Идея продолжает расти и скоро она уже не будет нуждаться ни в какой поддержке. Ее распространение теперь станет совершаться повсюду одним только действием подражания путем заражения» [7, с. 96].

Социолог Э. Дюркгейм также считает подражание не только «чисто социальным явлением», но и объективным явлением, «возникающим среди индивидов, не связанных друг с другом никакими социальными узами» [8, с. 62]. Он указывает на то, что «человек обладает способностью подражать другому человеку вне всякой с ним солидарности, вне общей зависимости от одной социальной группы, и распространение подражания само по себе бессильно создавать взаимную связь между людьми» [9, с. 122]. Интересно, что подражание у социолога Э. Дюркгейма, в отличие от Г. Тарда, не является социальным феноменом. Его интересовало психологическое наполнение и психологическая природа подражания. При этом он однозначно указывает на имажинальное свойство подражания, которое он увидел в какой-то «представляющей деятельности» сознания. Современные исследования показывают, что сознание представляет себя в виде идеального образа. Он пишет: «Источник подражания заложен в известных свойствах представляющей деятельности нашего сознания – в свойствах, которые вовсе не являются результатом коллективного влияния» [8, с. 62].

Г. Тард полагал, что в основе всей социальной жизни «лежит подражание, благодаря которому и формируются все социальные явления. Все, что человек умеет делать, не учась на чужом примере (ходить, есть, кричать) относится к разряду физиологического, а обладать какой-либо походкой, петь арии и т.д. – все это социально. В обществе подражательность имеет такое же значение, как наследственность в биологии и молекулярное движение в физике. Финальный результат подражания для индивида – это «ментальный отпечаток», поэтому психология не может быть исключена из социологии, как составляющая социального процесса, для анализа интерментальных отношений» [5, с. 45]. Современные исследования показывают, что «ментальный отпечаток» и есть ни что иное, как «идеальный образ» сознания. В конечном счете, пишет Г. Тард, «индивиды проникаются примерами окружающих их многочисленных образов» [5, с. 45]. Концептуальную связь между подражанием и наследованием образа – Я личности никто не отрицает. Э. Дюркгейм критиковал Г. Тарда всего лишь за то, что между «социологией подражания» и «психологией образа «Я» – огромная дистанция, а сама категория подражания – слишком общее понятие, чтобы быть в состоянии объяснять конкретные явления.

Поскольку психологами давно доказано, что подражание – один из социальных и психологических механизмов социализации личности и формирования ее образа Я, то в нашем контексте органично найдут место все мысли, замечания, дополнения, критика всех исследователей проблемы подражания – от ее родоначальников и до современных ученых, независимо от того, в какой науке этот вопрос изучается.

Э. Дюркгейм полагал, что объем понятия «подражание» слишком большой при слабодифференцированном его содержании. Именно поэтому содержание данного понятия фактически расплывчато и многопланово. Соглашаясь с критикой Э. Дюркгейма, российский социолог В.П. Культыгин замечает, что в целом «Тардовская мысль» вращается в ложном кругу: подражание как источник социальной жизни само зависит от социальных факторов. Нужно знать, почему человек подражает. Причины, которые заставляют человека подражать и повиноваться, всегда являются социальными. Распространение социальных фактов, которое Тард пытается объяснить ссылкой на подражание, является следствием их обязательного характера, их социальной коллективной природы» [10, с. 40 – 41].

Интересен и формальнологический аспект критики Тардовской теории подражания рядом зарубежных и отечественных социологов. Так, Э. Дюркгейм считал, что Г. Тард неправомерно наделил понятие подражания возможностью «социального обобщения» – соединять различные диалекты в один национальный язык или «создавать единую религию вместо множества местных религий». По мнению Э. Дюркгейма эти явления слишком сложные, чтобы быть всего лишь следствием подражания [11, с. 195].

Э. Дюркгейм полагал, что если бы все так и было, то пошел бы скорее процесс нивелирования вместо национальных формирований и современной религиозной дифференциации [11, с. 195]. И даже копирование низшими классами образа жизни высших классов не может покоиться только на одном подражании. Чисто формальнологически, отмечает он, «подражание ничего не может объяснить само по себе, т.к. предполагает нечто другое, чем оно само. Оно возможно только между существами уже сходными, оно не происходит между различными видами или разновидностями» [11, с. 383]. В своей работе «Социология. Ее предмет, метод, предназначение» [12, с. 17] он говорит о том, что «основной социальный факт – не тот, который возникает в результате подражания, но тот, который является внешним для индивида и навязан ему принудительно» [12, с. 17]. Поэтому, считает он, «подражание никогда не выражает сущность характерную особенность социальных фактов» [12, с. 37]. И как верно замечает М.Г. Ярошевский «мысли Конта о первичности социальных феноменов, их несводимости к игре представлений внутри сознания отдельного человека развились у Дюркгейма в программу социальных исследований» [13, с. 64].

А.В. Загребина указывает и на то, что важное расхождение между учеными касалось их взглядов на общество. Дюркгейм считал, что целое не сводимо к сумме составляющих его частей, оно больше. Тард же полагал, что целое – это не более чем сумма его частей и сам относил себя к философским номиналистам» [12, с. 161].

Отвечая на критику Э. Дюркгейма, Г. Тард пытается доказать, что социальные реальности возникают через их действие на индивида иногда насилем, «чаще всего убеждением, внушением или тем особенным удовольствием, которое индивиды испытывают, когда проникаются примерами окружающих их многочисленных образцов. Возникают же эти социальные явления благодаря изобретательности единичного ума» [5, с. 46].

Нам думается, что Г. Тард ближе остальных его критиков подошел к пониманию идеальных образов в целом и образа – Я личности, в частности через понятие индивидуальности. Именно Г. Тард полагал, что источник прогресса кроется в творческом индивиде, в изобретающей личности, достижения которой впоследствии осваиваются обществом. У Э. Дюркгейма индивидуальный фактор личности, как отмечают современные ученые, был минимизирован.

Современные исследования в области философии, культурологи, социологии, педагогике, психологии и др. по проблеме формирования идеальных образов абсолютно не отрицают роль традиций в этом процессе, как и во всем обществе. Например, Э. Дюркгейм доказывал, что в основе социальной эволюции лежит упадок традиций и обычаев, как мы видим это из анализа данной полемики А.Б. Гофманом [14, с. 65]. Напротив, Г. Тард был уверен, и в контексте нашего исследования эта точка зрения нам ближе, что «упадок традиций, – как пишет он в работе «Законы подражания», – является просто переходной фазой от одного социального типа к другому, мимолетным кризисом социальной эволюции. – И как пишет А.В. Загребина, – по Тарду, человек ускользает от ига обычая только для того, чтобы снова попасть под него» [5, с. 47]. В дальнейшем Г. Спенсер создал «теорию эволюции», оказав впоследствии влияние на экспериментальную психологию и психологию поведения. Однако,

как отмечает современный социолог Е.В. Осипова, «ограниченность позитивизма, его неспособность разрешить проблемы индивида, рассматриваемого наподобие других объектов природы, породила бурный успех философии А. Бергсона с ее иррационализмом, интуитивизмом, с призывами сделать индивидуальное человеческое сознание предметом философии» [15, с. 191].

Методологический анализ проблемы идеальных образов в системе междисциплинарных исследований позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, идеальные образы – это онтологическая категория бытия мира и человека в нем с социокультурными детерминантами развития общества, человека и его сознания.

Во-вторых, идеальный образ – это историко-культурный феномен, указывающий на уровни развития личности – интеллектуальный, культурный, социальный, психический.

В-третьих, междисциплинарный статус проблемы идеальных образов доказывает актуальность и требует продолжения ее изучения разными науками, в том числе и психологией.

#### Библиографический список

1. Ильенков, Э.В. Идеальное. Философская энциклопедия. – М., 1962. – Т. 2.
2. Русская философия: словарь / под ред. М.А. Маслина. – М., 1995.
3. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М., 2005.
4. Сериков, А.Е. Общество как подражание: об актуальности тезиса Габриэля Тарда // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2010. – № 2(8). – Вып. «Философия. Филология».
5. Загребина, А.В. Теория Г. Тарда в контексте французской социологии второй половины XIX века // Социс (Социологические исследования). – 2011. – № 8.
6. Загребина, А.В. Публика как социальная общность: пионерские исследования Г. Тарда // Социологические исследования. – 2010. – № 3.
7. Лебон, Г. Психология толпы // Психология толпы. – М., 1998.
8. Москвичи, С. Машина, творящая богов. – М., 1988.
9. Дюркгейм, Э. Самоубийство. – СПб., 1998.
10. Култыгин, В.П. Классическая социология. – М., 2000.
11. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. – М., 1996.
12. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.
13. Ярошевский, М.Г. История психологии от античности до середины XX века. – М., 1997.
14. Гофман, А.Б. Проблематика традиций в творчестве Эмиля Дюркгейма // Социологический журнал. – 2007. – № 4.
15. Осипова, Е.В. Социология Эмиля Дюркгейма. – М., 2001.

УДК 37.02

**Dodonova L.P.**, Cand. of biological sciences, reader Novosibirsk Institute of Training and Further Training of Specialists in Education (Novosibirsk, Russia), E-mail: lp\_dodonova@mail.ru

**Dodonov A.P.**, reader Novosibirsk Military Institute of Internal Troops named after General I.K. Yakovlev (Novosibirsk, Russia), E-mail: dodonov1965@mail.ru

**GENERIC THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE UNDERLYING BASIS OF SAMODEJSTVIJ STUDENTS.** The article shows the universal principles that give occasion to take into account the natural abilities of man based on them to use it in pedagogy. For the self-action is accepted hypothesis which explains that the man's consciousness is the main factor in its development. The efficient mean of didactic impact that changes the ratio of trainees to the learning processes individualization of information that provides clarity and dynamics as well as the completeness of vision learning material.

**Key words:** universal principles, thinking as a factor of development, modern methods and technologies.

**Л.П. Додонова**, канд.биол.наук, доц. Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, E-mail: lp\_dodonova@mail.ru

**А.П. Додонов**, доц. НВИ ВВ имени генерала армии И.К.Яковлева МВД России, г.Новосибирск, E-mail: dodonov1965@mail.ru

## УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВАНИИ САМОДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье показаны универсальные принципы как основание природосообразной педагогики. Началом самодействий принята гипотеза, объясняющая сознание человека главным фактором его развития. Эффективным средством дидактического воздействия, изменяющего отношение обучающихся к процессу обучения, названа индивидуализация информации, обеспечивающая наглядность и динамику, а также полноту видения изучаемого материала.

**Ключевые слова:** универсальные принципы, мышление как фактор развития, современные методы технологий.

В последние годы возросла динамика и усложнилась социальная жизнь, темпы которой влияют на систему образования страны (СОС) и ее развитие. В условиях быстрых перемен человек не имеет четких ориентиров в принципиально другом пространстве-времени XXI в.. Считают [1], что необходимы «выявление принципов, путей, условий, возможностей, перспектив преобразования системы образования, обеспечивающей оптимальное развитие растущего человека», и социокультурная модернизация любого субъекта развития [2]. Сегодня признано, что в образовании накопились серьезные недостатки, в их числе актуальная проблема развития человека (ПРЧ), частью которой является проблема самодействий обучающихся [3-6]. Приведенные и другие выводы ученых выявляют необходимость обновления методологии педагогических исследований для решения потребностей практики. Сказанное определило цель исследования.

Цель исследования – определить универсальные теоретические и методико-практические аспекты, лежащие в основании самодействий обучающихся.

Построение областей решения ПРЧ выполняем в рамках системы «цивилизация–культура», частью которой является СОС. При этом учтем, что манипулируют целями какого-либо процесса, и усмотрим, какой принцип лежит в их основании, универсализм или индивидуализм, так как направленность социально-историко-экономического процесса (СИЭП), его эволюция или инволюция, определяется опорой на конкретный принцип. Решение ПРЧ и реальные силы СОС, субъекты власти, стоящие за этой системой, должны формироваться по близости к общенародному интересу (уровень всеобщего) и опираться на принцип универсализма, близкий народам России в течение их СИЭП. Инвариантом этого принципа является природосообразный принцип.

Доказана качественная специфика человека как психобиосистемы, содержащая взаимозависимые уровни организации (морфологический, физиологический, психо–духовный), каждый из которых обладает структурной сложностью, централизацией и иерархическим строением [7]. Современная наука рассматривает эти характеристики как общесистемные закономерности. На основе системно-антропологического подхода сделано значимое для теории развития человека обобщение в форме рабочей гипотезы, способствующей пониманию человека как целого и объясняющей его сознание как эволюционный фактор, действующий через проводник (инструмент), которым является тело человека [8].

Другими словами, повышение уровня сознания обусловит главный побудительный мотив инновационной деятельности – профессиональный интерес через самореализацию и опору на самодействия. Кроме того, из непреложного закона противоположностей выведен универсальный принцип «изнутри наружу», который свойствен всем биосистемам планеты, в том числе и человеку [9]. Социально-исторический опыт показывает, что опора на этот универсальный принцип определяет самодействия, самоорганизацию и самоуправление человека, в веках обеспечивает развитие психосоциобиосистем какого-либо масштаба (от человека до коллектива, общества в целом), результатами которого являются иные цивилизации, и обуславливает путь его самоусовершенствования в течение всей жизни. Данные теоретические обоснования адекватны для образования всех уровней организации, в том числе для военных вузов.

В науке полагают, что качественный скачок в образовании возможен на основе нового технологического уровня развития цивилизации, связанного с переустройством СОС на основе информационно-компьютерных технологий. Для преобразования деятельности и преподавателя, и обучающихся сегодня широко используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), так как ИКТ модифицируют ее содержание, структуру,

а также изменяют процесс взаимоотношений между участниками образовательной деятельности (ОД). Отметим, что технологии являются производными деятельности человека, поэтому педагогам важно разрабатывать и применять такие педагогические методики, технологии, которые обеспечат развитие обучающихся. Но в реальной педагогической практике существует «противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать» [10, с. 188]. Это противоречие типично и для вузов. В последние годы актуализирована ПРЧ. Проблемы самореализации и саморазвития человека активно разрабатываются и по данной проблематике защищены сотни диссертаций [11], но качество образования пока остается на недостаточном уровне.

В связи с последним, отметим, что современная молодежь активно вовлечена в процесс эксплуатации техники, в том числе компьютерной, которая повышает скорость перемещения и общения. То есть в условиях высокой динамики жизни молодежь полагает, что может воспользоваться всеми преимуществами, созданными предыдущими поколениями, без особого усилия с их стороны, и поэтому не стоит «особо напрягаться» в учебном процессе. Но тут-то любой человек и совершает серьезную ошибку, ибо, уповая на чужие усилия, он упускает время (которое, как известно, есть фактор развития) и своевременно не развивает свои способности, которые единственно поднимут его выше «середничка». Результатами такой позиции (многих людей) являются иллюзии во внутреннем мире, умственная и телесная лень, самообольщение и планы, которым не суждено сбыться как не отвечающим реальности. Шаткость данной позиции может быть изменена с помощью применения правильных методов воспитания и образования молодежи.

Разнообразие условий и режимов службы выпускников военного института предъявляет особые требования к подготовке их психофизических способностей. Рост темпов социальной жизни и ее усложнение определяют сложность задач, решаемых офицерами. Геоландшафтно-климатические, материально-технические и социально-психологические условия, в которых предстоит действовать будущим командирам, характеризуются высокой маневренностью сил средств, напряженностью и скоротечностью, быстрыми и резкими изменениями обстановки, усилением роли человеческого фактора. Все это требует от военных высоких психофизических качеств, способности выдерживать огромные психические и физические нагрузки, поэтому сознанию курсантов необходимо успевать за этими изменениями и даже предвидеть их. То есть они должны быть подготовлены к самостоятельным действиям в сложных и быстро меняющихся условиях. Такая подготовка сознания курсантов возможна через активизацию мыслительной деятельности, развитие их умственных (в рамках каких-либо дисциплин учебного плана) и других способностей. Ввиду этого важными признаками деятельности преподавателей, определяющими их социально-профессиональную ценность, являются качества действий, поиск новых путей, методов и средств саморазвития и развития обучающихся. То есть главным фактором является развитие самостоятельности мышления и самодействий курсантов, поскольку развитие индивидуальных качеств, свойств не может быть вызвано извне. Скажем иначе, качество образования, подготовки курсантов будет следствием качеств труда всех участников ОД, так как объединенные действия создают положительные психологические условия, экономят силы и время, обеспечивают взаимопомощь.

В современных условиях важно применять такие подходы и методы, которые обеспечат, с одной стороны, интеграцию в управлении педагогическим процессом, а с другой, – индивидуализацию, как на уровне педагога, так и на уровне обучающегося. Наш опыт использования ИКТ в ОД показывает следующее. Происходят изменения в деятельности за счет того, что эти технологии выступают инструментом, информация – средством, а фактором развития является умственный труд и преподавателя, и курсантов. В процессе обучения используем технологии интерактивной автошколы, системы электронного тестирования, статических и динамических тренажеров. ИКТ изменяют форму организации обучения: оно становится индивидуально-ориентированным, стимулирует умение курсантов самостоятельно мыслить, решать познавательные и практические задачи. В результате у обучающихся повышается интерес к содержанию изучаемого материала и уровень его осознанности, а, в итоге, формируется самоответственность за результаты своей деятельности. Кроме того, в ходе применения ИКТ изменяется механизм взаимодействия участников ОД. Основанием этого механизма является необходимость интерпретации комплексной информации, которая создает условия развития межличностных и социальных связей нового типа между разными специалистами на уровне вуза. Скажем иначе, происходит продолжение культурологических традиций России путем создания новых форм коллективности с помощью новых форм коммуникации и информации. Постепенно эти взаимодействия закрепляются и превращаются в обязательные, а в итоге они ускоряют осознание педагогами результативности педагогического процесса на основе субъективных и объективных данных. Отметим и то, что применение современных

технологий обеспечивает соответствие используемой модели управления ОД, включающей как компонент ИКТ, современным научным требованиям управления сложными многоуровневыми системами, в числе которых человек, группа людей как психобиосистем высшего уровня сложности [12, с. 173]. То есть внедрение ИКТ отражает новый качественный уровень управления ОД в нашем вузе. В результате, в системе управления обучением изменяется соотношение его функций – курсанты постепенно повышают умения и навыки самоуправления, влияющего на качество их обучения. На качество управления ОД влияют и различные компетенции преподавателя, которые определяются его мотивацией, диагностико-технологическим мышлением, креативностью, сознанием как фактором саморазвития и самоуправления.

с результате повышение качества обучения курсантов обеспечиваем с опорой на теоретические универсальные принципы (иерархии, «изнутри наружу», ритма, циклов, др.) природосообразной педагогики; на практике внедряем два способа (повышения мотивации и увеличения индивидуальных способностей, возможностей курсантов) и создаем информационные и психологические условия (обучение тесно увязываем с реальным состоянием и особенностями конкретной роты). Результатами нашей инновационной деятельности считаем активизацию мотивации и рефлексивной деятельности у части курсантов, которые отражают развитие их мышления. Ее результатом также является интенсификация ОД за счет оперативной обратной связи (в ходе обучения и при оценивании) и экономии времени преподавателя, которое в новых информационных условиях используется для индивидуального руководства работой курсантов и их консультирования, снижение монотонности занятий, системное применение ИКТ, мультимедийных средств, облегчающих выделение междисциплинарных связей. Этим показано следующее: 1) повышение уровня самодействий (умственных и физических) обучающихся открывает им возможность преобразований своих способностей учетом индивидуальных психофизических характеристик; 2) проблемы самодействия и самоорганизации актуальны для всех участников образовательного процесса; 3) эффективность применяемых инструментов и средств развития подтверждает правильность выбора основания для развития обучающихся и создания инновационной педагогики.

Таким образом, разрабатываемое концептуальное единство при решении взаимосвязанных проблем самодействия, воспитания, обучения, социализации, саморазвития и самореализации обучающихся отличается тем, что базируется на синтезе, придающем человеку новые свойства и возможности, а не на доминирующем сегодня разделении (в понятийном аппарате наук, изучающих человека, растущем индивидуализме и др.). Синтез здесь представлен: 1) теоретико-методологической системой междисциплинарного знания о человеке как целом, в основе которой лежит авторская концепция развития человека как часть концепции природосообразной педагогики; 2) многолетней опытно-экспериментальной работой по внедрению положений этой концепции, определяющих последовательное применение определенных инновационных направлений и повышающих эффективность ОД.

#### Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. Нужна новая концепция образования // Профессиональное образование. Столица, 2013. № 12. С. 7–12.
2. Вербицкая Л.А. Ориентировать образование России в будущее // Профессиональное образование. Столица, 2013. № 12. С. 2–6.
3. Пирмагомедова Э.А., Нагиева А.Т., Сулейманова Г.К. Формирование самооценки детей младшего школьного возраста и факторы, влияющие на её развитие // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 2(51): 110-113.
4. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 2(51): 113-117.
5. Чернявская В.С., Арсеньева Е.Ф. Самооценка школьников в школах разных типов (на примере пятиклассников). // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 3(52): 269-272.
6. Галеева Е.С. Формирование механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. // Мир науки, культуры, образования. - 2015; 4(53): 32-35.
7. Додонова Л.П. Проблема представления человека как целого и ее междисциплинарное решение // Ценности и смыслы. - 2016. № 2 (42): 36–53.

8. Додонова Л.П. Философско-методологические аспекты природосообразной педагогики // Теория и практика физ. Культуры. - 2013. № 11: 94–99.
9. Додонова Л.П. Закон противоположностей как основа взаимодействия и развития биосоциальных систем // Современная онтология – III: Категория взаимодействия. Материалы междунауч. конф. «Современная онтология – III: категория взаимодействия». – СПб.: Издательский дом С.-Петерб. ун-та, 2009. С. 371–379.
10. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
11. Единый электронный каталог РГБ // <http://www.rsl.ru/ru/s97/s339>
12. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 1994.

УДК 371.389.3

**Aganina K.G.**, *Doctor of pedagogical Sciences, Professor of Kazakh national Pedagogical University named after Abai, Almaty, E-mail: Aganinak@mail.ru*

**METHODS, MEANS AND FORMS OF EDUCATION THAT CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS.** For successful mastering of a teaching material of employment it is necessary to use with application of modern technical and audiovisual tutorials; recommended to use a training-methodology complex.

**Key words:** learning process, technology, engineering, technology credit, the learning process.

**К.Ж. Аганина**, *д-р пед.наук, проф. КазНПУ им.Абая, г.Алматы, E-mail: Aganinak@mail.ru*

**МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Для успешного усвоения учебного материала занятия необходимо проводить с применением современных технических и аудиовизуальных средств обучения; рекомендуется использовать учебно-методический комплекс.

**Ключевые слова:** учебный процесс, технология проектирования, кредитная технология, процесс обучения.

Высокий уровень математической подготовки при этом является необходимым требованием в модели выпускника технического вуза. Недостатки математической подготовки обучающихся технического вуза и пути их устранения были предметом обсуждения на соответствующих уровнях. Отмеченные недостатки в фундаментальной подготовке предложены меры, исправляющие положение, в том числе повышение квалификации преподавателей, изучение дополнительных глав математики, взаимная увязка дисциплин; активизация научно-методической работы в направлении совершенствования математической подготовки; более эффективное использование разделов математики в формировании общеинженерных умений.

С учётом вышесказанного для повышения качества математической подготовки обучающихся техническим специальностям необходимо переосмыслить психолого-педагогические основы обучения в техническом вузе, качество которого зависит не только от эффективного отбора ее содержания, от выбора адекватных инструментов его передачи обучающимися и комплексным подходом в применении методов обучения, их гибкостью и динамичностью. Отсюда появляется необходимость подбора обучающимися системы педагогических воздействий на основе личностно-ориентированного подхода с учётом адаптации к индивидуальным механизмам усвоения информации, личного опыта и склонностей к профессиональной деятельности.

Проведённый анализ различных подходов к пониманию сущности личностно-ориентированного обучения в вузе убеждает, что повышение качества математической подготовки обучающихся технического вуза возможно при создании и реализации модели личностно-ориентированной системы обучения математике, основанной на деятельностном подходе.

Для Республики Казахстан развитие науки и образования становится неотъемлемым условием повышения конкурентоспособности экономической системы, способом занять достойное место на региональном и мировом уровнях, укрепить государственность и развивать национальные интересы. Актуальность этой проблемы становится очевидной в связи с предстоящим вхождением Казахстана во Всемирную торговую организацию (ВТО), обуславливающим необходимость приведения всех видов разрядов, классов, степеней, званий, профессиональной подготовки – от рабочих специальностей до специалистов высшей научной квалификации – в соответствие с принятыми международными стандартами.

Установление принципиального значения фундаментального образования (университетского, академического) является актуальным не только для нашей страны. Об этом свидетельствует утверждение на XXVIII Генеральной конференции ЮНЕСКО (Париж, ноябрь 1995г.) проектов «фундаментальное университетское образование» и «наука на службе развития». Всемирная конференция по высшему образованию в XXI веке (Париж, 5-9 октября 1998г.) отметила, что качество высшего образования является многомерным и должно охватывать все его функции и все виды деятельности. Особое внимание следует уделять научным исследованиям, способствующим прогрессу знаний и служащим свидетельством интеллектуального развития.

Очень важно заложить прочную основу знаний обучающихся и обеспечить им подготовку, которая необходима для XXI века.

Более диверсифицированные системы образования стали характеризоваться многоступенчатостью или многоуровневостью (Есмухан М.Е.).

Профессиональная подготовка определяется целевым планированием учебного процесса за весь период обучения. Он предусматривает комплексный подход, одним из них является организация учебного процесса. Следует также отметить различие в способах организации учебного процесса: в связи с внедрением кредитной технологии обучения вузе наблюдается резкое **повышение доли самостоятельной работы**, снижение контроля за результатами их усвоения, переход от классно-урочной системы к лекционно-семинарской (С.М. Моисеев [1] и др.).

Изучение математики способствует не только накоплению определенной системы знаний, умений и навыков, но и развитию интеллектуальной сферы обучающихся, формированию различных способов мышления [2]. Средствами математики развиваются волевые качества личности, умение преодолевать трудности, что влечет за собой эмоциональное удовлетворение при успешном решении трудных задач и оказывает влияние на развитие мотивации к новым достижениям в своей профессиональной деятельности.

Разработка технологии проектирования интегративного подхода предполагает внесение качественных изменений существующую практику разработки учебных программ курса с учетом специфики организации профессиональной подготовки.

При проектировании технологий обучения нас интересует система проблем, связанная с изучением протекания познавательных процессов на основе принципа мотивационного обеспечения в контексте общения человека с другими людьми[3-6].

В процессе общения, в плане «субъект – субъект», осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками. В предлагаемой технологии обучения под организационными формами мы понимаем специфическую форму взаимодействия людей. В таком контексте тесной связи с методами и средствами обучения находятся специфические организационные формы. Эффективность технологий обучения зависят не только от отдельных этих форм, методов и средств, сколько от их единства, возникающего в результате рационального и сознательного подбора её составных частей. При проектировании технологий обучения специфические организационные формы и средства обучения объединяются на основе принципа мотивационного обеспечения.

Эффективность методов в большей степени зависит от численности обучаемых и от используемых видов дидактических средств. Методы, средства и организационные формы при этом пополняются и **способствуют развитию познавательной самостоятельности** обучаемого при грамотно построенной технологии обучения.

Предлагаемая стратегия проектирования технологии обучения удовлетворяет критериям оптимизации учебно-воспитательного процесса, введенным в педагогику Ю.К. Бабанским, который считает, что «оптимальный – это не наилучший вообще, то есть не идеальный процесс обучения. Оптимум – это не просто середина между максимумом и минимумом. Оптимальный – это наилучшие условия для обучающихся и педагогов, с точки зрения определенных критериев [7].

Другими словами, акцент должен быть сделан на изучение наиболее фундаментальных законов природы и общества в их современном понимании с учетом возможностей и образовательных запросов личности.

Для целенаправленной организации процесса обучения и оценки результатов обучающим и обучающимися предъявляется определенное требования с точки зрения дидактики. При этом правильное структурирование процессов обучения по дидактическим целям и функциям способствует достижению ожидаемых результатов в профессиональной подготовке будущих специалистов технического профиля. Оценка содержания проведенных занятий будут ориентированы на правильной организации учебного процесса, а оценка результатов соответственно на сформированность будущих специалистов в соответствии с требованиями государственных стандартов.

Интегрированный подход к изучению тем теоретических основ конструирования содержания позволяет уплотнять и концентрировать изучаемый материал, устранять дублирование их изучения. При интегрированном изучении тем на основе общих математических понятий, реализуются новые приемы организации усвоения знаний, с помощью которых формируется целостное отношение к содержанию и способам профессиональной деятельности. При этом возрастает роль столь необходимых для будущего специалиста общих умений, таких как работа с учебной литературой, планирование и корректирование своей деятельности, владение приемами логического мышления.

В контексте сказанного требует своего совершенства фундаментальная подготовка специалистов-инженеров в высшей школе с ориентацией ее на будущую профессию. Этот вопрос требует специального научно-методического исследования и в процессе обучения соответствующим дисциплинам в техническом вузе с определением, безусловно, профессиональной составляющей предметов, в частности, при обучении курсу высшей математики.

Содержание дисциплины основывается на знаниях полученных студентами при изучении следующих дисциплин: теоретическая механика, сопротивление материалов, теория механизмов и машин и др. Использование межпредметных связей обеспечивает преемственность в изучении материала, исключает его дублирование и позволяет преподавателям рационально распределять учебное время. При изложении материала необходимо соблюдать терминологию, обозначения, единицы измерения в соответствии с действующими стандартами. Формы проведения занятий выбираются преподавателем, исходя из дидактической цели, содержания материала и степени подготовленности учащихся.

Для успешного усвоения учебного материала занятия необходимо проводить с применением современных технических и аудиовизуальных средств обучения; рекомендуется использовать учебно-методический комплекс.

Для закрепления теоретических знаний и приобретения необходимых практических умений программой дисциплины предусмотрено проведение практических занятий и лабораторных работ, перечень которых носит рекомендательный характер.

Проектирование технологии обучения высшей математике по аналогии производственного процесса должно использовать наиболее рациональные и эффективные способы преобразования учебного процесса заданного уровня качества и оптимизированного по основным параметрам.

Важнейшим вопросом реализаций кредитной системы обучения является соответствие материально-технической базы и коммуникационных средств вузов возросшим требованиям к обеспечению учебного процесса. Возрастает роль маркетинга образования, привлечения государственных, иностранных и частных инвестиций, дальнейшего совершенствования системы мониторинга и оценки качества образования. Методическое обеспечение учебных занятий способствует объединению целей, содержания, средств педагогической коммуникации и системы контроля в единую технологическую цепочку. Осуществляется как бы координация в пространстве и синхронизация во времени действий преподавателя и обучаемого, определяются количественные критерии освоения материала [8].

Методическое обеспечение занятия должно быть подчинено принципу оптимальной передачи информационного дидактического материала, чтобы обеспечить наиболее эффективное их усвоение обучающимися в конкретных условиях [9]. В процессе использования технологического подхода к обучению наиболее полно раскрываются возможности индивидуализированного воздействия на личность. Главная особенность их состоит в том, что индивидуализация обучения проводится не путём уменьшения количества обучаемых в группе, а рационализацией педагогического процесса путём использования чётко построенных технологий различных видов занятий, создания положительного психологического климата в отношениях между педагогом и каждым обучаемым и интенсивного формирования мотивации учения [5].

## Библиографический список

1. Моисеев А.М. Цели обучения и их функции // Методологические и теоретические проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса. – М., 1984.
2. Мусабеков О. Теоретические основы научно-технологической подготовки будущего инженера: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Артюхина М.С. Научно-методические аспекты формирования содержания учебного материала на основе интерактивных технологий // Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 49-52.
4. Толчина С.И. Методика оценки сформированности профессиональных компетенций в рамках компетентностного подхода в обучении физике студентов технического вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2014;3 (46): 113-115.
5. Гузуева Э.Р., Везиров Т.Г. Модель формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров с использованием образовательных интернет-порталов // Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 6-8.
6. Кодзоков С.А. Научно-методическое обеспечение развития компетенции целеполагания в самостоятельной работе // Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 30-33.
7. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977.
8. Абенова, Г.Б. Особенности внедрения кредитной технологии обучения по математике для инженерных специальностей в вузах РК / Г.Б. Абенова, К.У. Телекбаева // Матер. межд. конф. Интеграция Казахстана в мировую систему образования: перспективы развития, проблемы и пути их преодоления. – Талдыкурган, 2006.
9. Абылкасымова А.Е. Вопросы профессионально-педагогической направленности обучения в вузе / А.Е. Абылкасымова, М.С. Молдабекова, С.Д. Тыныбекова. – М., 1999.

УДК 373; 377; 378

*Raschikulina E., Stepanova N.A.*

**PROBLEMS OF PERFECTION OF PROFESSIONAL REPARATION OF STUDENTS TO DEVELOPING COGNITIVE FLAIRS OF CHILDREN.** The article presents a description of educational and methodical complex for improvement of training students to develop cognitive abilities of preschool and early school age. The leading idea is to improve the professional and pedagogical thinking of the future experts in the aspect of the development of scientific concepts, taking into account the specifics of children's thinking.

**Key words:** the principle of continuity, cognitive abilities, educational and methodical complex.

*Е.Н. Ращикulina, д-р пед.наук, проф. МаГУ, г.Магнитогорск, E-mail: El.Rashchikulina@gmail.com*

*Н.А. Степанова, канд.пед.наук, доц. МаГУ, г.Магнитогорск, E-mail: natstep77@mail.ru*

# **ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ**

В статье представлена характеристика учебно-методического комплекса по совершенствованию подготовки студентов к развитию познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ведущей идеей является совершенствование профессионально-педагогического мышления будущих специалистов в аспекте развития научных понятий, с учетом специфики детского мышления.

**Ключевые слова:** принцип преемственности, познавательные способности, учебно-методический комплекс.

Актуальность проблемы совершенствования профессиональной подготовки студентов определяется изменением социально-экономических и образовательных ориентиров общества. Обострившаяся, в связи с этим,

проблема преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием требует новых подходов к развитию познавательных способностей детей, реализации принципов развивающего образования и самообразования в соответствующей подготовке студентов. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, исследование практического состояния подготовки студентов к развитию познавательных способностей дошкольников и младших школьников, а также экспериментальная работа, проводимая нами, показали, что между традиционной подготовкой студентов к данной деятельности и современными требованиями к уровню развития познавательных способностей детей существует противоречие. Для его преодоления необходимы разработка новых и совершенствование соответствующих общепринятых методик.

Рассмотрим содержательные аспекты подготовки студентов к развитию познавательных способностей детей на примере разработанного нами учебно-методического комплекса. Основной целью которого, являлось совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов. В соответствии с данной целью, были определены следующие задачи.

1. Изучить и оценить специфику взаимосвязи дошкольного и начального школьного образования на современном этапе.

2. Обобщить и систематизировать имеющиеся эмпирические подходы к изучению готовности ребенка к школьному обучению.

3. Экспериментально обосновать содержательные и организационно-методические аспекты принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей.

4. Совершенствовать профессионально-педагогические умения студентов в аспекте преемственности в развитии познавательных способностей на основе формирования понятийно-образного мышления детей.

5. Активизировать самостоятельность, исследовательские умения студентов в ходе выполнения творческих заданий и программированных упражнений.

В связи с выдвинутыми целями и задачами, были разработаны следующие содержательные блоки:

1. Готовность ребенка к школе как целостное, многоаспектное явление.

2. Преемственность в развитии познавательных способностей детей.

3. Управленческий аспект в реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей.

4. Научно-исследовательский аспект – на основе совершенствования методологической культуры студентов.

В соответствии с концептуальной моделью нашего исследования, нами были спроектированы этапы формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей:

I этап – подготовительный: формирование первоначальных знаний о сущности процесса преемственности, готовности ребенка к школьному обучению. Данному этапу соответствует курс: «Пропедевтические основы подготовки ребенка к школьному обучению», методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

II этап – основной: формирование интегративных понятий о процессе реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей. Спецкурсы: «Развитие понятийно-образного мышления детей», «Преемственность в развитии познавательных способностей детей». Методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

III этап – заключительный: выявление связей и отношение с различными аспектами образовательной деятельности, конкретизация сущности управленческих основ в контексте нашего исследования. Спецкурс «Организация взаимодействия дошкольного учреждения и начальной школы». Методологические консультации по совершенствованию исследовательских умений студентов.

Инвариантной, содержательной частью учебно-методического комплекса являются основные научные понятия: непрерывное образование, преемственность, готовность ребенка к школьному обучению и т.д.

Вариативной частью выступают методы и формы его реализации, главное, чтобы они были направлены на развивающее образование и самосовершенствование.

Анализируя наиболее оптимальные формы реализации учебно-методического комплекса, следует подчеркнуть семинары-дискуссии. Главной особенностью учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины. Здесь важна возможность равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении вариантов решения проблемы, устремленность каждого участника дискуссии к поиску интегративного знания, методологически и личностно значимого для профессиональной деятельности. Следует отметить

необходимость логично излагать свои мысли, тактично опровергать ошибочную позицию, аргументировано доказывать собственную точку зрения. В контексте реализации учебно-методического комплекса целесообразны семинары-дискуссии по темам: «Преемственность в образовании: миф или реальность?», «Готовность к школе: форсированное обучение или амплификация развития?», «Развивая мышление, воспитываем ли мы ребенка?» и др. В ходе реализации данной формы обучения необходима предварительная работа инициативной группы студентов. Данная группа выдвигает цели и задачи дискуссии, определяет вид предстоящей дискуссии, разрабатывает содержание и последовательность ключевых вопросов для решения обозначенной проблемы, а также критерии обсуждения результатов состоявшейся дискуссии.

В постановке вопросов внимание студентов направляется на учет метода дополнительности в философии образования, свойств понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, системность, этапность, рефлексивность, на использование приема «контробразов», в основе которого отрицательные суждения, ярко выраженный контраст, позволяющий сократить путь движения к истине. Кроме того, успешность реализации данной формы обучения зависит не только от действий инициативной группы, но и от степени подготовленности всего студенческого коллектива, умения педагога задействовать в подготовке семинара-дискуссии каждого студента. Кроме обозначенных нами форм организации семинарских занятий, в процессе реализации разработанного нами учебно-методического комплекса использовались семинары-викторины, семинары-исследования, лекции-пресс-конференции и т.д.

Особой значимостью, на наш взгляд, в плане рекомендаций для преподавателей по реализации учебно-методического комплекса по формированию готовности студентов к понятийно-преемственному развитию познавательных способностей детей является разработка программированных упражнений для студентов и обучение студентов алгоритму составления подобных упражнений для дошкольников и младших школьников. Нами были разработаны программированные упражнения для студентов:

«Познавательные способности» «Систематизация знаний о педагогическом мышлении», «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей».

В разработке данного методического материала мы основывались на технологию программированного обучения В.П. Беспалько, Г.Г. Гранатова, М.Н. Тушева. Так нами были проанализированы и учтены следующие принципы программированного обучения В.П. Беспалько:

1. Иерархии управляющих устройств. Особая роль здесь принадлежит педагогу, управляющему системой в наиболее ответственных ситуациях: создание предварительной общей ориентировки в предмете, отношение к нему, индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения.

2. Цикличности организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности, предполагающей четкую «диагностичность целей». Следует подчеркнуть необходимость как прямой, так и обратной связи в передачи информации управляющего и управляемого объектов. При внутренней обратной связи учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства. Это можно назвать двусторонним (субъектным) рефлексивным управлением.

3. Последовательности шаговых учебных процедур, образующих обучающую программу – основу технологии программированного обучения. В состав шага включаются три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль.

4. Индивидуального темпа и управления в обучении – создает основу для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и в разное время.

5. Использования специальных технических средств для подачи программированных учебных материалов [1]. Кроме вышеперечисленных принципов, мы основывались на выделенные М.Н. Тушевым функции программированного обучения:

1. Направляющая функция организует мышление, ведет его к поиску научной истины, раскрытия всей полноты вопроса. Программированные варианты ответов, помогая студенту ставить вопросы, нацеливают его на правильное обоснованное решение.

Отвечая на выдвинутые перед собой вопросы, студент в процессе аналитико-синтетической деятельности не уходит в сторону от правильного решения, а постепенно приближается к нему.

2. Стимулирующая функция побуждает мысль к действию, активизирует ее. Вместе с побудительной способностью вопроса-задания, программирование является толчком к продвижению мысли по пути сущности. Противоречивость ответов – действенный способ стимулирования мысли.

3. Информационная функция несет новые сведения, дает дополнительную информацию о ранее изученных вопросах. При этом автор подчеркивает, что доля развивающей компоненты контроля в программированных заданиях зависит:

- от направленности вопроса(задания);
- от того, насколько развернуты варианты ответов(вопросы с односложными ответами типа «да-нет», «больше-меньше» и т.п. с присоединением «нейтрального» ответа заметного влияния на развивающую и обучающую компоненты не оказывают);
- от согласованности и влияния друг на друга вариантов ответов.

Следует обратить внимание, что вопросы программированного упражнения направлены на установление причинно-следственных связей; сравнение; выделение существенных признаков; классификацию предметов или явлений; на обоснование, объяснение, доказательство, на выводы и обобщение ранее усвоенных знаний или опыта. Таким образом, программированные варианты ответов – это система «опорных точек», которые намечаются при составлении задания и через которые движется мысль студента. Такие варианты ответов задают программу мыслительной деятельности студентов.

Программированные варианты ответов:

- определяют границы области мыслительных действий;
- указывают объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль;
- задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе;
- содействуют проникновению мысли в сущность объекта [2].

В процессе построения программированных упражнений по формированию готовности студентов к понятийно-преемственному развитию познавательных способностей детей, мы существенным образом опирались на логику построения соответствующих упражнений, разработанных Г.Г. Гранатовым: «Развитие идеи сохранения», «Развитие идеи дополнительности» [3]. Мыслительная деятельность студентов разворачивается с учетом диалектических этапов познания: основание – ядро – следствия – общее критическое истолкование. Вопросы упражнения реализуют различные педагогические функции: познавательную; воспитывающую; развивающую; контролирующую; корректирующую. Кроме того, в постановке вопросов автор учитывает свойства понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность. Организованный таким образом материал позволяет планировать ход мысли, в результате которого студенты вырабатывают самостоятельные суждения, выступая в качестве субъекта деятельности.

Развивая вышеуказанные идеи в нашем исследовании, мы разработали для студентов алгоритм по составлению развивающего программированного упражнения для старших дошкольников и младших школьников:

1. Определите основные идеи, цели, задачи программированного упражнения.
2. Составьте последовательность вопросов программированного упражнения, обозначив действия, доминирующие на каждом этапе познания (этапы познания: I – основание, II – ядро, III – следствие, IV – общее критическое истолкование):
  - восприятие свойств, признаков предметов, явлений;
  - обобщение представлений(их абстрагирование);
  - выделение существенных и несущественных свойств;
  - определение понятия;
  - выявление связей и отношений с другими понятиями;
  - уточнение объема, расширение содержания понятия;
3. Какие знаково-символические и образные средства Вы используете в формулировке вопросов и ответах программированного упражнения?
4. Подберите к вопросам соответствующие картинки, художественное слово, загадки, пословицы, проблемные ситуации и т.д. для активизации понятийно-образного мышления детей.
5. Подкорректируйте составленные вопросы с учетом различных видов умственных чувств, доминирующих на каждом этапе развития данного понятия: сходства и различия, умственного напряжения, неожиданности, ожидания, удивления, сомнения, уверенности, непримиримого контраста, умственного успеха. Важно задействовать механизм смены, переключения эмоций детей.

6. Уточните содержание каждого вопроса программированного упражнения с учетом свойств понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность.

7. Продумайте варианты ответов (3-4 варианта), в ответах на отдельные вопросы оставьте место для творчества ребенка, опираясь на рекомендации М.Н. Тушева:

Программированные варианты ответов:

- определяют границы области мыслительных действий;
- указывают объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль;
- задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе;
- содействуют проникновению мысли в сущность объекта.

8. Какие педагогические функции реализует каждый из вопросов?

9. Какова степень самостоятельности, творчества детей в ответе на каждый вопрос?

Значительное место в реализации данного учебно-методического комплекса отводится научно-исследовательской работе студентов. Суть исследовательской компоненты, как показали разработки В.И. Андреева, В.В. Краевского, А.М. Матюшкина, и др., состоит во включении первоисточников, сопоставлении имеющихся в них данных, в их творческом анализе и сделанных на их основе выводах. Существенными характеристиками исследовательской деятельности является то, что по своему характеру она созидательна, целесообразна, результативна и самоуправяема. Исследовательская работа для студентов – это результат самостоятельных изысканий и своеобразный итог самообразовательной деятельности за определенный период обучения.

В связи с этим, наши изыскания были направлены на решение ряда следующих задач:

1. Развить у студентов интерес к проблеме преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников.
2. Разработать исследовательские задания теоретического и практического характера.
3. Стимулировать желание студентов заниматься научно-исследовательской работой, используя методы морального стимулирования, альтернативные формы отчетности.

Рассматривая развитие научно-исследовательских умений, мы выделяем следующие взаимосвязанные группы:

1. Умения действовать с основными категориями научного знания: уровни научного познания, структурные единицы научного знания (факты, идеи, гипотезы, понятия, законы, теории) и т.д.
2. Умения учитывать требования к методологии научного исследования;
3. Умения выстроить логическую последовательность работы;
4. Умения осознать, оценить собственный уровень методологической культуры.

Следует подчеркнуть, что умения имеют понятийную основу. На характер их становления влияет не только предлагаемое учебными курсами содержание, но и особенности его построения, способы его развертывания [4-6]. Осознание внутренних противоречий изучаемого явления, активизация мыслительных операций, преломление материала к собственному исследованию делает содержание лично значимым, позволяет предотвратить скороспелые суждения.

#### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Тушев М.Н. Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1972.
3. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография. – Магнитогорск, 2000.
4. Емельянова О.В., Дворянкина Е.К. Механизм воспитания самостоятельности у обучающихся в системе обучения вуза и критерии оценивания ее результата (по материалам исследования) //Мир науки, культуры, образования. - 2014;3 (46): 17-18.
5. Артюхина М.С. Научно-методические аспекты формирования содержания учебного материала на основе интерактивных технологий //Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 49-52.

6. Кодзоков С.А. Научно-методическое обеспечение развития компетенции целеполагания в самостоятельной работе // Мир науки, культуры, образования. - 2014;2 (45): 30 -33.

УДК 37.026.7

*Mitrokhina S.V., Doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogics, psychology and disciplines of primary education of the Tula state pedagogical university of the name L.N. Tolstoy, Tula, E-mail: svetamitr@yandex.ru*

## **DEVELOPMENT OF INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALITIES AT STUDY OF MATHEMATICS**

The article presents the model of the development of student's original work. This methodical model considers the organization of educational process on three levels. They are original activity, self-organization and self-realisation. The author selected the components of student's original work and of components of original work is given. Examples of tasks are made for original work of students.

**Key words:** original work of students, model, educational process on mathematics, level of development of original work.

*С.В. Митрохина, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, психологии и дисциплин начального образования Тульского гос. педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: svetamitr@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ**

В статье представлена модель развития самостоятельной деятельности студентов. Данная методическая модель рассматривает организацию учебного процесса на трех уровнях: самостоятельной активности, самоорганизации и самореализации. Выделены компоненты самостоятельной деятельности студентов и дана их характеристика. Приведены примеры заданий для самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** самостоятельная деятельность студентов, модель, учебный процесс по математике, уровень развития самостоятельной деятельности.

Высшее образование сегодня не может ориентироваться на усвоение знаний и приобретение умений безотносительно к усвоению способов деятельности и мышления, коммуникации и общения, к приобретению способностей к самообучению, самоорганизации и саморазвитию. Образовательный процесс должен стать личностно-ориентированным, направленным на достижение целей самореализации обучающихся в современном обществе.

В соответствии с работами П.И. Пидкасистого и др. [1-6], структура самостоятельной познавательной деятельности включает следующие компоненты: мотивационный компонент, познавательная задача, содержательный компонент и операционный компонент.

Эти компоненты тесно взаимосвязаны между собой. Единство этих сторон определяет успешность выполнения работы, т. е. результат.

Содержательная группа компонентов отражает всю совокупность информации задания при выполнении студентом самостоятельной работы. Процессуальная группа компонентов отражает совокупность действий, совершаемых студентом для достижения цели. Мотивационная сторона самостоятельной деятельности обеспечивает связь содержательной стороны и процессуальной с индивидуальными особенностями студентов, мотивы их деятельности. Этот компонент очень важен для принятия задачи обучающимся. Мотивационный компонент особенно важен на начальном этапе развития действий самостоятельной деятельности.

Особенно важно это учитывать в процессе обучения математике студентов гуманитарных специальностей, так как большинство из них не испытывают интереса к этой дисциплине, и уровень сформированности навыков самостоятельной деятельности у этих студентов очень разный. Их учебная деятельность побуждается социальными мотивами учения. У этих студентов отсутствует желание решать трудные математические задачи,

проявляется слабый интерес математической теории и методам проведения научного исследования, их познавательные потребности связаны с новыми впечатлениями. Обучающиеся на гуманитарных специальностях работают обстоятельно при выполнении несложных заданий, когда известен алгоритм действий или план предстоящей деятельности, они тщательно проводят проверку полученных результатов, стремятся красиво оформить свою работу. Поэтому привлечение различных методов и технологий обучения для мотивации самостоятельной деятельности этих студентов имеет большое значение.

Поиск ответа на вопрос, как построить учебный процесс по математике, направленный на развитие самостоятельной деятельности обучающихся, позволил выдвинуть предположение, что использование проектной и компьютерной технологий обучения будет способствовать развитию самостоятельной деятельности обучающихся. Профессиональные интересы студентов гуманитарных факультетов не связаны с математикой, поэтому цель математической подготовки мы видим в развитии когнитивных и оргдеятельностных качеств личности студентов таких, как умения работать с информацией, систематизировать и обобщать, моделировать, ставить цель и планировать работу по ее достижению, оценивать результаты своей деятельности и др. В ходе организации самостоятельной работы студентов им предлагается выполнять различные проектные задания, которые связаны с приложениями математики в различных областях.

С целью мотивации студентов к изучению вопросов математической статистики предлагаем, например, проектные задания следующего характера.

«До сегодняшнего дня не утихают споры об авторстве «Тихого Дона». Довольно многие считают, что в 23 года М. А. Шолохов не мог написать такую глубокую и поистине великую книгу.

С помощью статистического анализа романа и сличения его с текстами других произведений М.А. Шолохова определите, является ли М.А. Шолохов истинным автором «Тихого Дона» и представьте математическую модель решения данной задачи».

После выполнения задания, каждая группа представила свою математическую модель решения поставленной задачи, студентами были выбраны разные произведения М.А. Шолохова и использованы разные методы исследования, вывод, сделанный ими, был одинаковый. В процессе обсуждения студенты заинтересовано слушали своих коллег, задавали вопросы и делились результатами своей работы.

Разработанная нами модель развития самостоятельной деятельности студентов опирается на следующие положения:

- основанием учебного процесса выступает развитие личности студента, которое рассматривается как процесс самореализации в будущей профессиональной деятельности;
- обучение приемам самостоятельной деятельности происходит в общем контексте формирования теоретических, практических и профессиональных умений обучающихся;
- неперенным условием организации изучения математических дисциплин, в ходе которых осуществляется развитие навыков самостоятельной деятельности, является широкое использование коммуникативных технологий, построенных на познавательном диалоге [7].

В нашем исследовании модель представляет собой методическую систему, которая позволяет рассмотреть объект изучения в целостности, раскрывает компоненты системы во всём многообразии связей между ними, и представляет всё в единой теоретической картине.

С помощью этой модели обучающиеся приобретают необходимые знания в процессе самостоятельной познавательной деятельности, организуемой и координируемой преподавателем.

Данная модель организации учебного процесса по математике ориентирована на студентов одной группы, имеющих разный уровень развития самостоятельной деятельности. За счет организации обучения через коммуникативные технологии для обучающихся не возникает трудностей в процессе выполнения заданий, так как каждое из них предполагает совместную деятельность нескольких человек. Такая форма организации работы включает в себя консультации с преподавателем, совместное обсуждение плана выполнения работы в группе.

Процесс развития самостоятельной деятельности обучающихся достаточно сложный и, на наш взгляд, проходит следующие ступени в своём развитии: самостоятельная активность, самоорганизация и самореализация. Охарактеризуем каждую из них.

Организация процесса обучения математике на уровне самостоятельной активности характеризуется активностью обучающегося в учебном процессе, желанием решать поставленные задачи самостоятельно, стремлением к выяснению смысла изучаемого содержания. На этом уровне студент не может самостоятельно

определить цель деятельности, а принимает цель, предложенную преподавателем. Процесс самостоятельной деятельности происходит при непосредственной организационной помощи со стороны преподавателя. План выполнения заданий носит в основном алгоритмический характер, элементы исследовательского, творческого плана встречаются эпизодически. Этот уровень характеризуется недостаточной устойчивостью волевых усилий.

При возникновении трудностей в ходе решения поставленной задачи студент часто обращается за помощью, не всегда доводит начатое дело до конца.

Организация процесса обучения математике на уровне самоорганизации характеризуется достаточно высокой мотивацией самостоятельной познавательной деятельности студента, осознанным принятием её цели. Обучающийся не просто самостоятельно решает поставленную задачу, он самостоятельно планирует работу по достижению поставленной цели, умеет вести целенаправленный поиск и отбор информации, свободно использует исследовательские и поисковые методы для нахождения эффективного решения стоящей задачи. Характерным показателем этого уровня является высокая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в стремлении довести начатое дело до конца, при возникновении затруднений ищет другие пути решения.

Организация процесса обучения математике на уровне самореализации характеризуется самостоятельной постановкой целей деятельности, разработкой плана и правил действия, проникновением глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, нахождение новых способов действий, созданием новых, оригинальных продуктов деятельности. Основными методами самостоятельной деятельности студентов выступают поисковые и исследовательские методы. Характерным показателем является теоретическое осмысление изучаемого материала, интерес к процессу создания продукта собственной самостоятельной деятельности, умение провести презентацию созданного продукта, отстаивать собственную точку зрения или предложенный вариант решения проблемы, помощь в организации самостоятельной деятельности другим обучающимся.

На занятиях по математике студентам предлагаются речемыслительные задачи, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, позволяющие преодолеть алгоритмичность действий и приобрести коммуникативные умения и умения пользоваться исследовательскими методами.

Организуя деятельность студентов по решению речемыслительной задачи через участие в диалоге, мы развиваем у них умения определять цели деятельности, планировать собственную деятельность, искать необходимую информацию для решения поставленной задачи, контролировать отдельные действия, что в целом способствует развитию самостоятельной деятельности обучающихся.

Такой подход к организации самостоятельной работы студентов, привлечение различных педагогических технологий для повышения эффективности самостоятельной деятельности, прикладная направленность заданий позволяют с одной стороны повысить качество математических знаний студентов гуманитарных специальностей, а с другой стороны, подготовить специалистов готовых к самореализации новых идей и технологий в различные сферы жизни общества.

#### Библиографический список

1. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М., 2004.
2. Харченко В.В., Шабалина Е.П. Самостоятельная работа студентов как условие формирования технологической компетенции //Мир науки, культуры, образования. - 2015;1 (50): 137-140.
3. Тухватуллина С.Ю., Шумакова О.А. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности //Мир науки, культуры, образования. - 2015;1 (50):200-203.
4. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки //Мир науки, культуры, образования. - 2015;2 (51): 113-117.
5. Галеева Е.С. Формирование механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения //Мир науки, культуры, образования. - 2015;4 (53): 32-35.
6. Рабаданова А.А. Влияние инновационных методов обучения на развитие творческой деятельности студента //Мир науки, культуры, образования. - 2017;3 (64): 29-32.
7. Митрохина, С.В. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся в процессе изучения математики: монография. – Тула, 2008.

УДК 811.161.1 (072)

*Tayanovskaya I.V. Professor, department of Belarussian state university, Minsk, E-mail: tayanov@tut.by*

**FORMING AT УЧЕБНО-КОММУКАТИВНЫХ ABILITIES OF STUDENTS OF PROBLEM-RESEARCH CHARACTER IN THE PROCESS OF EDUCATING TO RUSSIAN IN BELARUS.** Description of specific character of the report on the basis of research task and producing of similar texts on the lessons of Russian in 10 classes of institutions of general education of the Republic of Belarus is given. The data of the experiment are generalized and speech deficiencies are noted for their prevention in the educational work.

**Key words:** *speech skills of the learners, speech knowing knowledge, research tasks, school scientific re-port, a pedagogical experiment in the field of the developing of speech.*

*И.В. Таяновская, профессор, зав. каф. БГУ, г.Минск, E-mail: tayanov@tut.by*

**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УЧЕБНО-КОММУКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПРОБЛЕМНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БЕЛАРУСИИ**

Дается характеристика специфики доклада на основе исследовательского задания и освоения подобных текстов на уроках русского языка в 10 кл. учреждений общего образования Республики Беларусь. Приведены данные эксперимента, выделены речевые недочеты, на профилактику которых направлено обучение.

**Ключевые слова:** *речевые умения учащихся, речеведческие знания, исследовательские задания, школьный научный доклад, педагогический эксперимент в области развития речи.*

Актуальность тематики работы определяется значимостью развития коммуникативных умений личности в единстве с совершенствованием ее интеллектуально-познавательных способностей, когнитивной культуры [1-6]. Процесс формирования коммуникативной компетенции, выдвигаемый как один из стратегических целевых ориентиров в преподавании русского языка, может быть дополнительно осмыслен и оптимизирован с точки зрения внутренней дифференциации своего содержания, применительно к различным типологическим группам высказываний. В отмеченном ракурсе заявленная тема применительно к обучению русскому языку в Беларуси обладает новизной постановки; в свою очередь, в настоящий период прогрессирующий ход информационного развития общества, динамика информационных процессов усиливают своевременность обращения к вопросам становления учебно-научной речи школьников как средства систематизации, логической обработки и передачи поступающих сведений.

Педагогическая теория проблемного обучения плодотворно разрабатывалась в широко известных дидактических трудах И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова [7] и мн. др. В указанных источниках в качестве составных элементов в проблемной организации обучения выделяются: моделирование ситуации познавательного затруднения, противоречия; постановка познавательных задач; выдвижение гипотез и проверка предположений; повышенная творческая активность самих учащихся; субъективное открытие и «проживание» ими новых знаний, создание ситуации успеха; построение обсуждения в дискуссионной форме и т. п. Вместе с тем, в отношении преподавания русского языка и неотъемлемых от этого задач развития речи в меньшей степени рассматривались аспекты, связанные с содержательным, структурным и речевым развертыванием проблемно-исследовательских текстов.

Новизна данного исследования для теории и практики преподавания русского языка обусловлена тем, что в работе на основе изучения корпуса конкретных речевых произведений, созданных учащимися, дается обобщенная характеристика специфики текстов проблемно-исследовательского характера с целью отбора речеведческого содержания, которое открывает возможности для установления взаимосвязей с лингвистической частью курса русского языка и перспективы совершенствования учебно-коммуникативных умений школьников. Типологические особенности высказываний проблемно-исследовательской направленности представлены на смысловом, композиционном, вербальном технико-реализационном уровнях. Выделены основные виды заданий, направленных на формирование умений текстообразования в проблемно-исследовательских по своему содержанию высказываниях. Описаны характерные недочеты, присущие исследовательским текстам учащихся, что позволяет сделать более последовательной и рационально организованной профилактику разнообразных

потенциально имеющих вероятность речевых изъянов. Перспективность реализованного исследования находит свое проявление в том, что его материалы в дальнейшем могут быть использованы для решения задач в области повышения интеллектуально-коммуникативной культуры школьников как на основных, так и на факультативных занятиях по русскому языку. Уверенное владение умениями составления проблемно-исследовательских высказываний позволит учащимся-старшеклассникам более успешно продолжить свое образование и самообразование – движение «по образовательной вертикали», вместе с тем обладая и общеучебным потенциалом значимости на занятиях по различным усваиваемым предметам, «по горизонтали образования».

Личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы нашел свое выражение, прежде всего, в комплексном анализе выполненных старшеклассниками исследовательских текстов, послуживших основой для моделирования обогащенного речеведческими компонентами содержания обучения школьному научному докладу. Материалом для анализа архитектурных и речевых особенностей образцовых докладов на основе исследовательской работы послужили 110 текстов из числа выступлений, отобранных для участия в финальном II туре городских научно-практических конференций учащихся г. Минска начиная с 2001 г., и лучших образцов выступлений школьников г. Минска и Челябинска, опубликованных в различных выпусках сборников «Юный исследователь»; отдельные речевые примеры далее приводятся в сокращении. При проведении констатирующего среза было проанализировано 343 доклада, созданных учащимися 10–11 кл. СШ № 113 и 171 г. Минска, СШ № 29 г. Гомеля, СШ № 5 г. Жодино, а также Лужковской СШ Шарковщинского района Витебской обл. и посвященных языковому анализу художественных произведений; на этапе контрольного эксперимента – 348 аналогичных высказываний учащихся тех же учреждений образования. Личное участие автора в раскрытии предложенной темы выразилось и в подготовке раздела «Доклад» в учебных пособиях для 9–10 кл. в общеобразовательных учреждениях Беларуси (названный раздел был опубликован в 1999 г. и переиздавался в 2004, 2006, 2009 гг.), а также соответствующей структурной части методических рекомендаций к учебному пособию «Русский язык в 10 классе». Сложность и неоднозначность в разработке выдвинутой темы представляли:

- целенаправленный отбор важнейшего учебного материала;
- актуализация взаимодействия с лингвистическим содержанием обучения, преемственных и перспективных связей с речеведческими темами;
- выбор смысловой основы для подготовки докладов, плодотворной в учебно-исследовательском отношении и т. п.

При отборе содержания обучения, оптимизирующего создание высказываний проблемно-исследовательской направленности, во внимание принимались итоги анализа образцовых примеров подобных текстов, подготовленных учащимися. Воплощение содержательно-коммуникативных и структурно-коммуникативных умений работы над учебными текстами проблемно-исследовательского характера, ориентированное на получение нового знания или новую трактовку существующего, требует: 1) выраженной самостоятельности мышления и планомерного развития обучающимся исследовательской деятельности, учета его собственных познавательных интересов; 2) осмысления актуальности, теоретической и практической значимости темы, ее интеграции в более широкий проблемный фон (Чем же вызвано это явление? Как влияют на его характер различные условия? Каким образом его можно использовать с наибольшей пользой?), наличия исходного предположения, выбора соответствующих способов выполнения исследовательского задания; 3) многоаспектности анализа, сопоставлений полученных данных с уже имеющимися, установления причинно-следственных связей между явлениями, нередко – ссылок на достаточно широко используемые дополнительные источники; 4) в завершении высказывания – соотнесения выводов с первоначальными предположениями, постановки новых проблемных вопросов. Композиция подобных текстов отражает этапы и содержание исследовательской деятельности.

На вербально-коммуникативном уровне реализации умений в области создания высказываний проблемно-исследовательского характера приобретает особое значение готовность употреблять языковые средства, способствующие актуализации значения рассматриваемой темы и постановке проблемных вопросов:

Почему же это небольшое по объему произведение, описывающее грозу (что не раз делалось и до Тютчева, и после него), оставляет впечатление драгоценного камня поэзии, удивительного по мастерству огранки? Как возникает читателя ощущение, что стихотворение (несмотря на имевшие место правки) создано на одном дыхании?; рече-мыслительные глаголы, лексику с семантикой допустимости, возможности и грамматические

средства, выражающие условные отношения, – при выдвижении исходного предположения (Можно предположить, что если использовать такой подход к анализу текста, то удастся добиться лучшего понимания не только «слагаемых» художественного произведения, но и его глубинного смысла), глаголы и их формы, отражающие фиксацию фактов (В непринужденной речи наблюдается выпадение согласных. Выпадение согласных было отмечено мною в конце слов и в безударных слогах), числительные и местоимения, передающие количественные характеристики явлений, а также средства подчеркнутой логичности речи, речевой ретроспекции и проспекции (в силу достаточно объемной протяженности подобных текстов: Эта искрометная, умная концовка, как отмечалось ранее, опирается на древнюю культурную традицию) и др.; на технико-коммуникативном, благодаря задачам обогащения арсенала средств презентации учебного высказывания, более развернутого и сложного в понятийно-смысловом отношении, – интонационные средства, выделяющие новые и сопоставляемые понятия (Это во многом относится / к выбору размера стихотворения /; Исследователи поэтической речи подчеркивают, / что практически любой элемент / формы стихотворного текста / одновременно отражает и его содержание //); пластические сигналы акцентирующего и символического типа, последние из которых содействуют передаче отвлеченно-обобщенных смыслов.

При создании учащимися высказываний проблемно-исследовательской направленности в ходе констатирующего педагогического эксперимента в содержательно-коммуникативном и структурно-коммуникативном плане наблюдалось неумение

- привлекать дополнительные источники и пути для подбора материала (в лучшем случае назывались 1–2 автора или работы, причем иногда без мотивированной хронологической либо алфавитной упорядоченности: О Пушкине и его произведениях есть очень много литературы, о нем писал Николай Скотов, С. Бонди. Одно из его (нарушена оптимальная местоименная соотношенность) стихотворений – «Узник»; богатые традиции пушкинистики желательнее было представить более упорядоченно и в большей приближенности к аспекту исследования);

- обеспечивать самостоятельный и творческий характер освещения темы;
- проектировать и отражать поэтапный ход исследования;
- устанавливать смысловую целостность различных компонентов в характеристике проделанной работы;
- в начальной части – неумение подчеркивать значимость темы, намечать ее связь с более общей проблемой и цель выполнения исследовательского задания;

- предупреждать неопределенность, излишнюю широту в формулировке темы (Поэзия А. С. Пушкина), ее растянутость;

- опираться на существующую традицию в изучении вопроса;
- выдвигать исходное предположение;
- конкретизировать способы и материал выполнения работы;
- в основной части – неумение достигать многоаспектности в отражении проблемы (число отражаемых аспектов при языковом анализе художественного текста в большинстве работ не достигало 3-х), соответствия материала намеченному регламенту;

- делать промежуточные обобщения;
- в заключительной части – неумение формулировать развернутые выводные суждения;
- удостоверять степень истинности первоначального предположения, сопоставлять с ним полученные результаты;

- намечать перспективы дальнейшего изучения темы и др.

Оценка степени сформированности вербально-коммуникативных умений, направленных на создание высказываний проблемно-исследовательского характера, выявила такие недочеты, как: % невыраженность или однообразие употребления речевых средств, передающих динамику исследования (вопросительных конструкций – для выдвижения проблемы, языковых средств со значением подчеркивания – для акцентирования важности темы:

Изучение художественной литературы имеет очень большое значение, чтобы люди в будущем не разучились внимательно читать. Ознакомление с классической литературой имеет значение для повышения человеком его уровня культуры; различных глаголов с речемыслительным значением – для постановки цели текста: Была определена такая цель, как определить особенности этого стихотворения; оценочной лексики – для анализа истории изучения темы, глаголов со значением обнаружения фактов: В стихотворении используется художественный эпитет «слава зарева». Также используется обращение. Используются однородные члены

предложения, слов с количественной семантикой – для характеристики отмеченных явлений и степени их распространенности, и т. п.);

- отсутствие отсылок к предыдущему и последующему тексту, способствующих связности изложения, разветвленного по своей смысловой структуре (вербально-коммуникативные умения).

В качестве недочетов технико-коммуникативного плана при анализе высказываний данной функционально-смысловой группы выступали:

- неумение давать ссылки на использованные источники в соответствии с общими требованиями к культуре подготовки научного текста;

- корректно оформлять перечни при формулировании задач работы и выводов, сделанных автором.

в ходе работы над речевым оформлением текстов проблемно-исследовательского характера применялись задания, предполагавшие квалификацию смыслового элемента исследовательского текста и выявление использованного им вида конструкций по цели высказывания, который служит для постановки обсуждаемой проблемы.

На этапе контрольной верификации результатов экспериментального обучения в области работы над высказываниями проблемно-исследовательского характера по технологии, аналогичной проведению констатирующего среза, обнаружилось продвижение в реализации умений:

- привлечения дополнительных источников и путей для поиска информации;

- проявления авторского вклада в оригинальную, творческую разработку темы;

- отражения в содержании и композиции текста структуры, логики и динамики проведенной исследовательской работы;

- построения характеризующе-описательного вступления к проблемно-исследовательскому тексту (путем формулирования темы и обоснования ее выбора, постановки проблемы, выдвижения первоначального предположения, анализа материала для исследования и истории изучения темы);

- в основной части – сочетания теоретико-абстрагированных и иллюстративно-аргументативных фрагментов, обозначения порядка перехода между отдельными аспектами рассмотрения темы, введения промежуточных обобщений;

- в заключении – формулирования обобщающих выводов, воссоздания совокупности рассмотренных аспектов; аргументации суждений о правильности исходного предположения, при необходимости – его обоснованного изменения; указания на перспективы дальнейшего изучения темы и решения аналоговых исследовательских задач (содержательно-коммуникативные и структурно-коммуникативные умения);

- подбора и использования уместных речевых средств, отражающих развертывание исследования (вопросительных предложений – при указании на проблему: Отчего же это стихотворение через века останавливает, удивляет, завораживает читателя?, лексико-грамматических средств со значением акцентирования – при подчеркивании значимости темы: Эта тема особенно важна и актуальна именно сейчас; глаголов с речемыслительной семантикой – при формулировании цели текста и т. п.) (вербально-коммуникативные умения);

- продуманного приведения ссылок на использованные источники;

- грамотного оформления перечней при постановке задач и обобщении выводов исследования (технико-коммуникативные умения) и др.

Итоговый суммарный индекс развития учебно-коммуникативных умений проблемно-исследовательской направленности имел значение 94, 2 % (отмечалось снижение речевых недочетов почти в 8 раз). Таким образом, качественный и количественный анализ показателей эксперимента подтверждает возможность использования методики формирования у учащихся старшего звена школы учебно-коммуникативных умений проблемно-исследовательского характера, опирающейся на компонентно-операциональное рассмотрение и поэтапное совершенствование элементов ее внутренней структуры.

#### Библиографический список

1. Донская Т.К. Метаметодическая природа жанров учебно-научного стиля // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 1–2 дек. 2004 г. / НИИ общ. образования РГПУ им. А.И. Герцена; науч. ред. Е.П. Суворова. – СПб., 2005; Суворова, Е.П. Формирование интеллектуально-речевой и читательской культуры школьников: междисциплинарный подход /

Е.П. Суворова, М.П. Воюшина, Е.А. Купирова. – СПб., 2008; Титова, И.М. Метаметодический подход к модернизации обучения в общеобразовательной школе // Академические чтения. – СПб., 2002. – Вып. 3.

2. Трубина Г.Ф. Социально ориентированное и личностно ориентированное лингвистическое образование в школе // Мир науки, культуры, образования. - 2015;1 (50): 126-130.

3. Астафьева Н.А. Формирование лингвокультурологической компетенции финских студентов в процессе обучения русскому языку (на материале национальной модели суточного цикла) // Мир науки, культуры, образования. - 2015;3 (52): 97-99.

4. Романов П.Ю., Сайгушев Н.Я., Т.Е. Романова, Милов Ю.Е. Формирование исследовательских умений обучающихся в условиях перехода на госстандарт нового поколения // Мир науки, культуры, образования. - 2015;6 (55): 65-69

5. Абдуразакова Д.М., Милиев И.Х. К вопросу о формировании исследовательской культуры школьников // Мир науки, культуры, образования. - 2015;6 (55): 99-101.

6. Московкина Е.А. Специфика самостоятельной работы студентов творческих специальностей в ходе изучения курса «русский язык и культура речи» // Мир науки, культуры, образования. - 2016;1 (56): 274-76.

7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.; Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972; Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.

## СОДЕРЖАНИЕ

**РАЗДЕЛ I.**  
**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**  
**В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>А.В. Петров</b>	
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНЕ.....	3
<b>Ю. Подгорецкий</b>	
О ПРОЦЕССАХ КОММУНИКАЦИИ И КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ .....	7
<b>Д.М. Абдуразакова, Л.Х. Саиева, П.Г. Шахбанова</b>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....	14
<b>Ю.И. Щербаков</b>	
РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ЗВЕНА.....	17
<b>Л.С. Колмогорова</b>	
ОТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «КУЛЬТУРА» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	19
<b>Е.А. Шаниц</b>	
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ .....	23
<b>Е.И. Кудашова</b>	
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ .....	27
<b>Н.С. Часовских</b>	
СООТНОШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	30
<b>Г.Б. Рупасова</b>	
КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	35
<b>Б.А. Сусь, В.Ф. Заболотный, Н.А. Мыслицкая, А.И. Минович</b>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ .....	39
<b>Т.Н. Гнитецкая, Е.Б. Иванова</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКЕ .....	43
<b>А.А. Темербекова, И.В. Чугунова, Л.А. Соловьева</b>	
УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ .....	47
<b>В.С. Чернявская, А.Н. Клемина</b>	
АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ, НЕОБХОДИМЫХ СТУДЕНТАМ-ДИЗАЙНЕРАМ ДЛЯ АДАПТАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА .....	50
<b>Л.Л. Балакина</b>	
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА .....	54

**А.Н. Крутский**

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПСИХОДИДАКТИКИ КАК СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ  
РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ  
КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ.....57

**С. Ионеску**

СОПРОТИВЛЯЕМОСТЬ И КУЛЬТУРА ПЕРЕД ЛИЦОМ РАЗЛИЧНЫХ НЕПРЯТНОСТЕЙ.....61

**В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, И.В. Гагулин**

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОВЕНЬ ЗДОРОВЬЯ  
НАСЕЛЕНИЯ.....64

**Е.А. Полякова**

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ КЛЮЧЕВЫХ УМЕНИЙ СОТРУДНИКА КОМПАНИИ КАК ОСНОВА  
ПЛАНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....69

**С.Ю. Шалова**

МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ДРУГИМИ  
СОСТАВЛЯЮЩИМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....74

**А.В. Петров, Е.А. Раенко**

ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ И  
МАТЕМАТИКЕ.....78

**Г.Т. Кадырова**

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ  
КОЛЛЕДЖА.....84

**М.П. Лапчик, А.К. Тарыма**

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА.....89

**Е.Б. Зеленина**

УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....95

**И.Е. Карнаух**

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ СО «ЗНАНИЕВОГО» НА КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ.....99

**А.А. Петров**

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНО-  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.....102

**Н.С. Часовских**

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ.....112

**Г.В. Алмадакова**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИНЦИПА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....115

**В.С. Горохова**

НЕОБХОДИМОСТЬ ВЫДЕЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ АВТОНОМНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК  
ОДНОЙ ИЗ ВАЖНЫХ БАЗОВЫХ МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....120

**К.З. Халикова**

ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНЫХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	122
---	-----

## Раздел II. СИСТЕМНЫЙ, КОМПЛЕКСНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>А.В. Петров, Е.И. Кудашова</i> КОМПЛЕКСНЫЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	125
<i>Е.И. Кудашова</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП КОМПЛЕКСНОСТИ И ЕГО ИНСТРУМЕНТАРИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКЕ.....	130
<i>И.В. Зеленкова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА.....	138
<i>Н.О. Байрамова</i> КОМПЛЕКСНЫЙ (ВСЕСТОРОННИЙ) ХАРАКТЕР ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ.....	143
<i>Е.П. Васечко, Т.А. Кононова</i> КОМПЛЕКСНЫЙ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	147
<i>Г.Б. Рупасова</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА КАК ПРИНЦИПА ОБУЧЕНИЯ.....	151
<i>Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМНОГО И КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ.....	154
<i>П.И. Костенюк, И.В. Безгинова, В.Ф. Бабюк, В.Н. Худяков</i> СИСТЕМНЫЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА.....	159
<i>Н.В. Серегин</i> КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГИПОТЕТИЧЕСКОЙ, ФАКТОЛОГИЧЕСКОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ БАЗЫ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	169
<i>Е.Ф. Долгова, Д.Р. Вознюк, О.В. Лукьянова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	174
<i>Ю.И. Щербakov</i> МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	176
<i>Т.Ю. Маркова, М.В. Самсонова, Е.В. Звонова, В.Ю. Кулакова, М.А. Юркевич</i> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА.....	179
<i>Ф.А. Попов, Н.Ю. Ануфриева</i> ПРОБЛЕМА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЛЕКСНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВУЗА.....	184

**К.Ж. Аганина, К.У. Телекбаева**

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....186

**А.А. Темербекова**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ НА ОСНОВЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ОБУЧЕНИЯ.....189**В.И. Попова, М.А. Петрунин**

РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ КАРТИНЫ МИРА.....194

**Раздел III.****САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРИОРИТЕТ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ****Н.В. Уварина**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИНЕРГЕТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ  
ЛИЧНОСТИ.....198**А.В. Петров**ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ИДЕЯ В СИСТЕМЕ  
ОБРАЗОВАНИЯ.....202**Н.С. Часовских**НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРИНЦИПА  
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ.....206**Г. Райер**

ОБУЧЕНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА ДЕЙСТВИЕ.....212

**В.Н. Александровская**ПРОБЛЕМА ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА КАК МЕХАНИЗМ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ  
ЛИЧНОСТИ.....215**Л.П. Додонова, А.П. Додонов**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВАНИИ  
САМОДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....222**К.Ж. Аганина**МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....225**Е.Н. Раицикулина, Н.А. Степанова**ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К  
РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ.....228**С.В. Митрохина**РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ.....233**И.В. Таяновская**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УЧЕБНО-КОММУКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПРОБЛЕМНО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В БЕЛАРУСИИ...236

## **НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

Сборник международных трудов конференции

### **Сборник научных трудов**

Избранные педагогические труды подготовлены на основе четырех Международных научно-практических конференций: «Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования» (19-23 августа 2010 г., Республика Алтай); «Компетентностный подход в системе образования» (7 августа 2015 г., Республика Алтай); «Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении» (10-13 августа 2016 г., Республика Алтай); «Формирование и развитие научных знаний студентов и школьников с опорой на комплексный системный подход» (13-15 июля 2017 г., Республика Алтай) с участием вузов России, Китая, США, Франции, Германии, Польши, Казахстана, Украины, Молдавии, Азербайджана.

Ответственные редакторы

Петров А.В.

Кудашова Е.И.