

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Н.А. Степанова
педагог-психолог ГОУ СОШ №1360 г. Москвы
соискатель МГОУ
г. Москва
nastya1360@inbox.ru

Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности школьника

Эффективной организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе способствует знание учителями и школьными психологами особенностей личностного развития на протяжении обучения ребенка в начальной школе. Данные, полученные нами в лонгитюдном исследовании, позволили выявить особенности интеграции трёх сфер личности учащихся начальных классов и закономерности их развития

Ключевые слова: личность младшего школьника; дифференциация; интеграция; динамика; учебная мотивация; интерес к учебным предметам; ценностные ориентации; эмоциональные реакции и состояния; волевые качества; волевое усилие в интеллектуальной и монотонной деятельности

Личность младшего школьника развивается при интеграции всех её сфер: эмоциональной, волевой, мотивационной и познавательной. Значение каждой из этих сфер в развитии личности учащихся начальных классов достаточно велико. [2, с. 13].

В нашем исследовании мы опирались на подход Л.И. Божович, раскрывающим младший школьный возраст как решающий для формирования мотивационной, эмоциональной и волевой сфер личности. По мнению Л.И. Божович, личность представляет собой высшую интегративную, нерасторжимую, целостную психологическую структуру, в которой данные сферы взаимосвязаны и влияют друг на друга в процессе развития [1, 85-86].

В психологических исследованиях вопросы изучения личности младшего школьника рассматривались многими авторами. Исследования Т.В. Андрущенко, Л.И.Божович, А.В. Быкова, Ю.А. Васильевой, В.Е. Дружинина, А.В.Захаровой, В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, Е.И. Киричук, А.К. Марковой, Н.А. Менчинской, Т.И. Шульги и др. авторов, посвященные вопросам развития эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности в младшем школьном возрасте отличаются разрозненностью, неполнотой, преобладанием изучения отдельных аспектов эмоциональной, волевой, мотивационной

сфер, не достаточно полно отражают особенности интеграции трёх сфер на протяжении обучения учащихся в начальной школе [3, с. 56-58; 4, с. 99-100; 5, с. 136-137; 8, с. 105; 10, с. 66-67].

В нашем исследовании методологической основой является закон системной дифференциации и усложняющейся иерархической интеграции психического развития, который состоит в том, что всякое развитие есть развитие некоторой исходной «примитивной» целостности и идет в направлении от целого к частям, от общего к частному, от состояний и форм глобально-целостных к состояниям и формам все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. Параллельно этому идут процессы интеграции, обеспечение удержания исходной целостности и формирование в ее составе новых, более высоких иерархических уровней. Закон раскрывает закономерный и направленный характер процессов развития [9,93-95].

Но данный закон рассматривается Н.И. Чуприковой и другими современными исследователями в основном применительно к умственному развитию учащихся разных возрастных групп, к построению соответствующих обучающих программ, общим вопросам филогенеза и онтогенеза психики ребенка. Вопрос о том, насколько данный закон соответствует особенностям личностного развития учащихся, остаётся недостаточно разработанным [9, 37-38]

В современных исследованиях указывается на взаимосвязь развития эмоциональной, волевой и мотивационной сфер младших школьников. Существующие на сегодняшний день подходы к изучению развития личности не в полной мере отражают особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер младших школьников на протяжении 4 лет обучения в начальной школе.

В связи с чем, целью нашего исследования было изучение особенностей процесса интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности учащихся на протяжении обучения в начальной школе.

Было проведено лонгитюдное исследование эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности на протяжении четырёх лет обучения учащихся в начальной школе.

Результаты лонгитюдного изучения особенностей развития эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младших школьников показывают, что параметрами, наиболее полно отражающими динамику личностных сфер, являются ведущие учебные мотивы, интерес к учебным предметам, ценностные ориентации, эмоциональные реакции и состояния, волевые качества, особенности проявления волевого усилия в интеллектуальной и монотонной деятельности.

Изменения в развитии эмоциональной сферы наименее существенны и проявляются в изменении актуальных эмоциональных состояниях и реакций на неуспех в интеллектуальной деятельности.

Самочувствие, активность, настроение практически не меняются и имеют высокий и средний уровень выраженности, что обеспечивает положительное отношение к обучению.

Таблица 1

Динамика эмоционального состояния младших школьников с 1 по 4 класс

	Самочувствие (среденный балл)	Активность (среденный балл)	Настроение (среденный балл)
1 класс	5,72	6,12	6,11
2 класс	5,82	6,12	6,02
3 класс	5,91	5,81	6,15
4 класс	5,86	5,79	6,05

Как видно из табл. 1, динамика самочувствия имеет нарастающий характер от 1 к 3 классу и незначительное снижение к четвёртому. Динамика активности отличается скачкообразностью: наблюдается её резкое снижение с высокого до среднего уровня в 3 классе. К 4 классу показатели активности остаются на среднем уровне. Уровень настроения на протяжении всего времени обучения сохраняется высоким.

Данные особенности эмоционального состояния учащихся могут быть связаны с изменениями в мотивационной и волевой сферах: в третьем классе расширяется сфера интересов и образовательных потребностей, увеличиваются возможности для самореализации, учащиеся охотно включаются в новые виды учебной деятельности, проявляют интерес к дополнительным предметам, которые не требуют высокой сформированности учебных навыков, более доступны, что создаёт благоприятные условия для повышения эмоционального состояния и самочувствия.

К третьему классу происходят изменения в произвольной регуляции поведения учащихся. Повышается уровень развития волевых качеств, волевого усилия в интеллектуальной деятельности. Развитые навыки произвольной регуляции поведения (по сравнению с 1 и 2 классом) позволяют учащимся эффективнее управлять собственной активностью, контролировать её. Снижение активности также может быть связано с падением интереса к учебной деятельности.

Таблица 2

Динамика типов эмоциональных реакций на неуспех в интеллектуальной деятельности

	Адекватный тип реакций (кол-во учащихся, %)	Рискующий тип реакций (кол-во учащихся, %)	Тип реакций «перестраховщик» (кол-во учащихся, %)
1 класс	51	35	14
2 класс	61	23	16
3 класс	55	31	14
4 класс	49	37	14

Типы эмоциональных реакций на неуспех в интеллектуальной деятельности как показатели эмоциональной сферы имеют собственную динамику. Как показано в табл. 2, наблюдается снижение процента учащихся с адекватным типом эмоциональных реакций от 2 к 4 классу и возрастание процента учащихся с рискованным типом от 2 класса к 4, отражающего более критичное и избирательное отношение к выполняемой работе, формирование тенденции к самостоятельному принятию решений, независимость в суждениях, поступках, стремление заслужить похвалу через оправдание своих неудач внешними обстоятельствами.

Данную особенность можно объяснить изменениями в ценностно-смысловой и мотивационной сферах учащихся, расширением сферы их учебных интересов к 3 классу. С развитием самосознания, формируется более критичное и избирательное отношение к выполняемой работе. Учащиеся становятся более самостоятельными, независимыми в своих суждениях, поступках. В поведении возрастает тенденция к самостоятельному принятию решений (критерий хи-квадрат позволил выявить увеличение к 3 классу, по сравнению с 1, тенденции к самостоятельному принятию решений)

Волевая сфера представлена особенностями развития волевых качеств, временем проявления волевого усилия в интеллектуальной и длительной монотонной деятельности.

Динамика волевых качеств отличается неравномерностью их развития на протяжении обучения. Ко второму классу у учащихся лучше развита смелость, самостоятельность, организованность, инициативность, прилежание. К 3 классу, по сравнению с 1, возрастает значимость таких качеств, как настойчивость, выдержка, решительность, инициативность.

На протяжении всего времени обучения волевые качества имеют средний уровень развития, что обеспечивает успешное усвоение программы школы. На протяжении младшего школьного возраста наиболее интенсивно развиваются такие волевые качества, как дисциплинированность, настойчивость, выдержка и самостоятельность, что позволяет младшим школьникам успешно усваивать учебную программу и способствует их личностному развитию.

Полученные результаты позволили предположить, что уровень развития волевых качеств обуславливает успешность в учебной деятельности и отношение к ней, определяет особенности интереса к учебным предметам, поведения учащихся с 1 по 4 класс. Но наиболее выражено данное влияние на начальном этапе обучения (в 1 и 2 классе).

Изучение волевого усилия в монотонной и интеллектуальной деятельности свидетельствует о возможностях учащихся преодолевать трудности, находить способы решения нестандартных ситуаций.

Выявлена нарастающая динамика проявления волевого усилия при длительной однообразной работе (рис. 1).

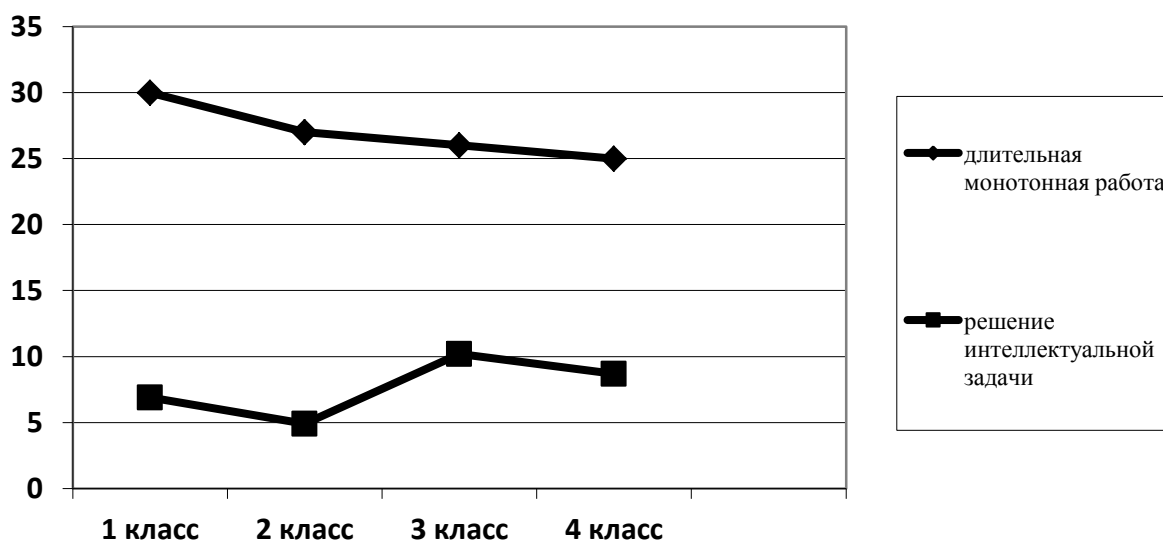


Рис.1. Динамика волевого усилия при выполнении интеллектуальной и длительной монотонной работы

Можно предположить, что его развитие связано с формированием таких волевых качеств, как выдержка и настойчивость, развитие которых проявляется равномерно от 1 к 4 классу

Динамика волевого усилия в интеллектуальной работе от 1 к 4 классу отличается неравномерностью: резким снижением во 2 классе и повышением в 3-м (рис.1). Особенности связаны с неравномерным развитием волевых качеств младших школьников, изменениями в мотивационной и ценностно-смысловой сферах с 1 по 4 класс.

Таким образом, динамика волевой сферы отличается нарастающим характером и подъёмом к 4 классу, что даёт возможность учащимся к концу обучения в начальных классах дифференцировать и контролировать свои эмоциональные реакции и состояния

Полученные результаты могут свидетельствовать о преобладании процессов интеграции волевой и мотивационной сфер на начальном этапе обучения, которая наиболее выражена в 1 классе. Последующая дифференциация сфер личности может приводить к неравномерности проявления волевого усилия, которая наблюдается во 2 и 3 классе.

Динамика мотивационной сферы представлена изменениями ведущих учебных мотивов с 1 по 4 класс.

Таблица 3.

Мотивация учебной деятельности младших школьников 1 и 2 классов

	познавательный мотив (кол-во учащихся, %)	социальный мотив (кол-во учащихся, %)
1 класс	77	23
2 класс	71	29

Как показано в табл. 3, особенностью развития мотивации учащихся в 1 и 2 классе является преобладание познавательного мотива (статистически значимых различий между 1 и 2 классами не выявлено).

Таблица 4

Мотивация учебной деятельности младших школьников 3 и 4 классов

	Познавательный (среденний балл)	Коммуникативный (среденний балл)	Эмоциональный (среденний балл)	Мотив саморазвития (среденний балл)	Позиция школьника (среденний балл)	Мотив достижения (среденний балл)	Внешний (среденний балл)
3 класс	6,55	4,48	4,09	7,09	7,12	6,55	4,29
4 класс	6,96	5,22	4,46	7,12	7,19	6,84	4,65

Полученные результаты исследования говорят о существенных изменениях в учебной мотивации учащихся 3 и 4 класса, по сравнению с 1 и 2. Как видно из рис. 7, учебные мотивы младших школьников расширяются и дифференцируются, более значимым становится мотив достижения, саморазвития, связанные с позицией школьника.

Полученные результаты могут говорить о том, что в 3 классе наблюдаются более существенные изменения в развитии мотивационной сферы, чем в 4, выявлена значимая корреляционная связь мотивационной и эмоциональной сферами. В 4 классе ярче проявляется взаимосвязь волевой и мотивационной сфер.

Таким образом, мотивационная сфера меняется неравномерно с 1 по 4 класс: на протяжении обучения ведущим остаётся познавательный мотив, в 3 и 4 классе высокого уровня достигают мотив саморазвития, достижения и позиция школьника, что может способствовать развитию волевых качеств.

Существенные изменения в развитии мотивационной и эмоциональной сфер в 3 и 4 классе могут быть связаны с преобладанием процессов дифференциации в развитии личности в 3 классе и её интеграции в 4.

Динамика системы ценностных ориентаций младших школьников затрагивает их нравственную сферу и проявляется в повышении к 4 классу значимости альтруистических ценностей (рис. 8).

Таблица 5

Динамика ценностных ориентаций учащихся

	Отдых (кол-во учащих- ся, %)	фантастиче- ские желания и стремления (кол-во уча- щихся, %)	самореализа- ция в учебной деятельности (кол-во уча- щихся, %)	материаль- ные ценно- сти (кол-во учащихся, %)	альтруистиче- ские ценности (кол-во уча- щихся, %)
1 класс	12	2	27	40	17
2 класс	17	2	27	27	26
3 класс	6	11	13	29	41
4 класс	1	1	15	27	55

Как видно табл. 5, остальные ценности проявляются на низком уровне на протяжении обучения и имеют не столь существенную динамику.

Результаты исследования при помощи критерия хи-квадрат говорят о существенных изменениях в системе ценностей у учащихся в 3 классе, связанных с их дифференциацией, в отношении младших школьников к обучению. К 4 классу формируется устойчивая иерархия ценностей, обеспечивающая преобладание процессов интеграции в личностном развитии младших школьников. Неравномерность динамики ценностных ориентаций отражает изменения учебной мотивации, волевых качеств, эмоциональных реакций и поведения учащихся на протяжении обучения.

Динамика интереса к основным и дополнительным учебным предметам отличается неравномерностью на протяжении обучения.

Таблица 6

Динамика интереса к учебным предметам

	Основные предметы (кол-во учащихся, %)	Дополнительные предметы (кол-во учащихся, %)
1 класс	54	44
2 класс	66	34
3 класс	42	58
4 класс	61	39

Как видно из табл. 6, на протяжении обучения наблюдается повышение значимости основных учебных дисциплин во 2 и 4 классе и снижение интереса к ним в 3 классе, что определяет возрастающую осознанность обучения, формирование устойчивого познавательного интереса к 4 классу, обеспечивающего более высокий уровень интеграции личности младшего школьника

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на начальном этапе обучения интерес к учебным предметам связан с особенностями эмоциональной сферы, развитием произвольной регуляции поведения. В 3 классе интерес к основным и дополнительным предметам определяется изменениями в отношении к обучению, изменениями в системе ценностных ориентаций учащихся. В данном случае можно говорить о преобладании процессов дифференциации в личностном развитии учащихся. К концу обучения в начальной школе интерес к учебным предметам становится более осознан-

ным: учащиеся отдают предпочтение основным предметам, знания по которым необходимы для успешного обучения с средней школе, что может свидетельствовать об интеграции личностных сфер младших школьников.

Результаты исследования показывают, что личностное развитие младших школьников отличается неравномерностью динамики эмоциональной, мотивационной и волевой сфер на протяжении обучения в начальной школе. Наиболее существенные изменения наблюдаются в развитии мотивационной сферы, определяющей особенности интеграции эмоциональной и волевой сфер с 1 по 4 класс.

Выявлены следующие особенности интеграции личностных сфер младших школьников на протяжении обучения:

1) установлено, что развитие эмоциональной, волевой и мотивационной сфер учащихся в 1 и 2 классе характеризуется их интеграцией, в связи с наличием большого числа значимых взаимосвязей между сферами;

2) целостность, общность эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, характерная для учащихся 1 и 2 класса, в 3 классе становится все более и более сложно организованной; первичное целое, оставаясь целым, подразделяется на подсистемы: ведущие учебные мотивы расширяются, образуя иерархию, расширяются и дифференцируются ценности, меняется интерес к учебным предметам, эмоции становятся более осознанными, произвольными и дифференцированными.

Параллельно этому благодаря развитию волевых качеств идут процессы интеграции, обеспечивающие удержание исходной целостности и формирование в ее составе новых, более высоких иерархических уровней. Подобное изменение личностного развития определяется нами как феномен 3 классов.

3) в личностном развитии учащихся 4 класса преобладают процессы интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности, но данная интеграция отличается более высоким уровнем организации, чем в 1 и 2 классе;

4) наличие небольшого числа статистически значимых различий в 4 классе, по сравнению с 3 классом, говорит о том, что к окончанию начальной школы личность младшего школьника представляет собой более организованную систему, в основе которой лежит сознательное отношение к обучению, к себе и окружающим.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М. 1968. - с. 80-96
2. Братчикова Ю.В. Успешность младшего школьника в учении // Журнал практического психолога. – М. 2008. №2. – с.8-14
3. Дьяченко Т.М. Динамика интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного и подросткового возраста.// Дисс. канд. психол. наук. СПб. 2005. - с. 56-61

4. Захарова Е.А. Формирование личности младшего школьника в процессе обучения // Традиционные и новые аспекты исследований в науке и образовании: сб. материалов VIII межрегион.пед.чтений. – Каргополь. 2007. – с. 99-103
5. Зими́на Е.С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников // Дисс. канд. психол. наук. Армавир. 2007. – с. 136-140
6. Матющенко Л.М. Познавательный интерес как психолого-педагогическая основа саморазвития личности младшего школьника // Психолого-педагогические проблемы образования. – Кемерово. 1998. – с. 44-52
7. Степанова Н.А. Динамика личностного развития младших школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». №2. 2010. – М. с. 89-93
8. Ханычева И.А. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников // Психология и школа. – М. 2004. №2. – с. 103-107
9. Чуприкова Н.И. Умственное развитие. Принцип дифференциации. – СПб: Питер. – 2007 с. 37-38, 93-95
10. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 66-67.

С.А. Головачёв

**учитель истории и обществознания
МАОУ СОШ № 25 г. Калининграда,
методист кафедры гуманитарных дисциплин
Калининградского областного института
развития образования (КОИРО),
соискатель БФУ им. И. Канта
tblgde@yandex.ru**

Формирование историко-предметных компетенций учащихся

Освещены вопросы формирования историко-предметных компетенций учащихся, способствующих пробуждению исторической памяти, самосознания и позволяющих не утонуть в глобальном информационном потоке. Автором обоснованна практическая значимость данных компетенций и впервые сформулировано само понятие

Ключевые слова: компетенции; история; историко-предметные компетенции; приёмы формирования

В основной общеобразовательной школе внедряется федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, в котором основное внимание уделяется развитию различных видов деятельности учащегося и выполнению проектных, исследовательских работ. Обучение рациональным способам и приемам работы с информацией становится одной из ведущих содержательных линий современного школьного образования.

Современному развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются повышенной мобильностью, динамиз-

мом, но вместе с тем конструктивные, обладающие сформированной исторической памятью и развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В условиях нашей страны требование готовности к переменам выражается в необходимости подготовки учащихся к жизни в ситуации перехода к гражданскому обществу и правовому государству с рыночной экономикой.

Ещё одним важным фактором, существенно влияющим на характер социальных требований к системе образования, является развитие процессов информатизации, одним из следствий которой становится неограниченный доступ к различной информации. В таких условиях наиболее конкурентоспособными станут те люди, которые могут оперативно находить информацию и использовать её для решения возникающих проблем.

В данном контексте одним из важнейших показателей качества образования становятся ключевые компетенции, определяемые не только как сумма знаний и умений, но и как способность учащегося, мобилизовав в конкретных ситуациях полученные знания и жизненный опыт, создавать уникальные способы действий и прогнозировать развитие событий [3,4].

Соответственно основной задачей образования становится обучение ребёнка способам конструирования своих вариантов решения традиционных задач в различных сферах деятельности и самостоятельного преодоления будущих трудностей.

Мы всё больше и больше слышим об утрате исторической памяти, социальной дезадаптации, отсутствии нешаблонных решений, пассивности молодёжи в выборе профессии и образовании для получения работы. Все эти проблемы особенно обострились сейчас – в период перехода современного общества в стадию информационного (постиндустриального).

Исходя из этого, обществу именно сейчас как никогда требуется обратиться к своей исторической памяти, не забывать свои истоки, сохранять свою идентичность, но в то же время не отстать от общемирового прогресса, подготавливая своих граждан к перспективам недалёкого будущего.

Именно поэтому нам важно формировать не только универсальные компетенции, нацеленные на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности, не только соединять в одно целое образовательный процесс, осмысление деятельности и личностную позицию, формируя над предметные компетенции учащихся, но и уделить первостепенное внимание формированию предметных, особенно способствующих пробуждению исторической памяти, самосознания, и позволяющих не утонуть в глобальном информационном потоке.

Стандарт второго поколения, основанный на системно-деятельностном подходе, который обуславливает изменение общей парадигмы образования, находящей отражение в переходе от определения цели школьного образования как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формированию умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями [2,3,4].

Однако в проекте стандарта, предусматривающем формирование предметных компетенций учащихся, не раскрыто понятие историко-предметных компетенций.

В этих условиях продолжение процесса модернизации российского образования и в частности исторического образования может быть обеспечено, прежде всего, на основе сознательно проектируемого и прогнозируемого процесса по формированию историко-предметных компетенций учащихся. Ключевое направление решения поставленной проблемы – формирование личности не только психологически устойчивой к негативным воздействиям социальной среды, но и владеющей умениями ее конструктивного преобразования.

В связи с этим существует необходимость, во-первых, определить содержание понятия, «историко-предметные компетенции»; во-вторых, сформулировать их относительно учащихся старших классов и предложить некоторые приёмы их формирования.

Проанализировав содержание понятия компетенции, универсальные компетенции и мета предметные компетенции можно говорить о том, что *историко-предметная компетенция (ИПК)* – это состояние результатов исторического обучения (знаний и умений), системы ценностных ориентаций (исторической памяти), практических навыков, привычек и набора инструментов (методов, приёмов), понимания ответственности за свои действия, окрашенное личностными качествами, функционально обеспечивающее способность оперировать потоками информации, позиционироваться в социуме, сохранять историческую память и способствующее профессионализации учащегося.

Историко-предметные компетенции обусловлены практической потребностью в систематизации огромного количества информации, фактов и причинно-следственных связей ввиду нарастающего эффекта ускорения исторического развития. Соответственно, значимость компетенции – первостепенная – предоставить учащимся шанс не только не утонуть в информационно-фактическом потоке, но и использовать свои умения для упорядочения и управления таковым.

Используя технологию конструирования компетенций, предложенную А.В. Хуторским, приведём тезисную характеристику некоторых историко-предметных компетенций в сочетании с объектами реальной действительности [5,6].

Историко-познавательные компетенции включают в себя:
практическое владение умением обоснования выводов с привлечением большого количества неисторической информации, способность к добычанию знаний из различных противоречивых источников и организации проектно-реконструкторской деятельности на основе фактологической историографии;
владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.) по отношению к историческим фактам, периодам и процессам;

навыки создавать и организовывать свои собственные приемы изучения; умение не допускать возникновения и решать проблемы; знание о том, как самостоятельно заниматься своим обучением, сформированная потребность критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ.

Этот блок компетенций соотносим с такими *объектами реальной действительности* как:

СМИ (газеты, интернет, телевидение, мнение авторитетных исследователей); исторические факты, периоды и процессы; общественные явления и факты, разноуровневые и многокомпонентные проблемы; субъект и объект обучения – ученик, источники информации, компьютер.

Социальная значимость данной компетенции заключается в росте уровня образованности молодёжи, увеличении количества и качества молодежных проектных инициатив, получением инновационных решений для преодоления общественных, социальных и экономических противоречий.

Личная значимость компетенции для учащегося состоит в умении формировать свою точку зрения на проблемы социальной действительности и истории, располагать исторические факты, периоды и процессы в план-карте для осуществления прогностических действий относительно действительности, нахождения пути решения противоречий, внутреннем самосовершенствовании и личностном росте, улучшении восприятия школьной программы.

Историко-информационные компетенции включают в себя:

умение работать с большим объёмом информации (исторические пласты) – организовывать свою работу, систематизировать информацию в план-картах, составлять инфографику по предмету (историческим событиям), выявлять тенденции и тренды;

устойчивые практические навыки по работе с различными базами данных (архив по семье), опрос окружения, консультация у эксперта;

умение работать с документами и классифицировать их, получать закрытую информацию путём рассуждений и цепочки вопросов;

владение приёмами запоминания больших объёмов информации (выделение опорных слов в текстах, документах, устных выступлениях).

Этот блок компетенций соотносим с такими *объектами реальной действительности* как:

даты, события, термины, исторически личности, план-карты, инфографика, генеалогическое древо, архивы, исследовательские центры, конкурсная и проектная документация, конституция и законодательные акты РФ, стратегии развития и проекты.

Социальная значимость данной компетенции заключается в позитивном развитии информационного общества, вынесении наиболее насущных проблем на общественное обсуждение, формировании исторической памяти поколений, продолжении формирования гражданского общества и правового

государства, преодолении аполитичности и социальной дезадаптации молодёжи.

Личная значимость компетенции для учащегося состоит в повышении информационной культуры, повышенной устойчивости к негативным информационным воздействиям и фильтрации информации, осознании себя неотъемлемой частью семьи и следовании её традициям, формировании правовой культуры личности, росте политической активности и гражданского самосознания.

Профильно-исторические компетенции включают в себя: умение увидеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа;

сформированность знаний по истории своего профиля обучения и рода деятельности, умение ориентироваться в современных и перспективных профессиях, чётко представлять свою трудовую траекторию.

Этот блок компетенций соотносим с такими *объектами реальной действительности* как:

политические и экономические институты, учёба, работа, профиль обучения, профессия.

Социальная значимость данной компетенции заключается в создании своих собственных рабочих мест, форм малого предпринимательства, реализации личности в обществе, дифференциации рынка труда и улучшении ситуации занятости молодёжи.

Личная значимость компетенции для учащегося состоит в проектировании своей профессиональной и образовательной траектории, возможности создания своего дела, новой отрасли знаний, экономики и т.д.

Приведённая классификация историко-предметных компетенций, конечно не является исчерпывающей. Однако она позволяет получить представление о соотношении таковых с ключевыми и метапредметными компетенциями, выявить конкретные формы деятельности учащихся на уроках и во внеклассной работе, учесть интересы ребёнка. Любая компетентность (историко-предметная в том числе) всегда окрашена качествами конкретного ученика.

Данных качеств может быть целый веер – от смысловых и связанных с целеполаганием, до рефлексивно-оценочных, позволяющих ученику определить, насколько успешно он применяет данную компетенцию в жизни. Историко-предметные компетенции не сводятся только к знаниям или только к умениям, они являются сферой отношений, существующих между историческим знанием и практическим действием.

Естественно, что и историко-предметная компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенций. Следовательно, этот опыт необходимо начинать формировать у учащихся старших классов уже сейчас, перед переходом на стандарты второго поколения.

Для формирования названных выше историко-предметных компетен-

ций учащихся целесообразно использовать блочно-модульную технологию в форме небольших, но ёмких заданий с набором приёмов:

1). Прием ретроспективного анализа жизненного опыта с раскрытием его связей в истории

Учащимся можно задать следующие вопросы: «Сталкивались ли вы с непониманием?», «Приходилось ли вам вступать в открытое противоборство с кем-либо?», «Удавалось ли вам сделать так, чтобы всё было по-вашему, а вы были не при чём?», «Бывали ли ситуации когда вам предстояло сделать больше того, что можно за день?», «Как вы вышли из этой ситуации?», «Какой профессией средневековья, нового времени вы бы хотели овладеть, живя в тот период? Почему?». На основе таких нехитрых вопросов мы можем активизировать аналитические способности и умения учащихся, соотносить ценностную образовательную историко-предметную информацию с запасом жизненной информации и делать необходимые в образовательных целях выводы.

2). Прием стартовой актуализации жизненного(исторического) опыта учащихся

Суть этого приёма заключается в том, чтобы выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного исторического сознания обладают учащиеся, прежде чем получат необходимый запас образовательных (научных) знаний. Использование данного приема может быть связано с несколькими формами организации деятельности учащихся: прямая постановка вопроса («Что вы знаете о...») или постановка проблемного вопроса в виде описания какой-то жизненной ситуации, притчи.

Целью данного приема является «сведение» жизненных знаний в одно целое с образовательными. Между ними практически всегда существует определенное расхождение, обусловленное расхождениями между научными и житейскими представлениями человека. Именно на этом расхождении (несовпадении, противоречии, неприятии, отрицании и взаимоисключении) строится система развития креативности учащихся – не только выдвижение аргументов за и против исторических событий и тенденций, но и стремление альтернативно предложить свою инновационную идею или подход. Его формула: «Отрицая эту идею, я предлагаю свою» [1, с. 154].

3). Прием дополнительного конструирования незаконченной исторической модели

Этот приём особенно эффективен в тех случаях, когда необходимо актуализировать не столько исторические знания, сколько творческий потенциал личности, ее потребность в самореализации. «Я предлагаю вам идею – незаконченное произведение. Ваша задача дополнить, насытить его содержанием, опираясь на свой жизненный опыт».

4). Прием временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций

Формула данного приема: «Жизнь многомерна, и учебный материал необходимо воспринимать многомерно, тогда он будет необходим для жиз-

ни». Суть приема заключается в том, чтобы дидактический материал излагать с раскрытием временных, пространственных, содержательных связей между фактами, событиями, явлениями, процессами. Например, пространственные проекции: «Жизнь человека нового времени глазами рабочего, крестьянина, промышленника».

Историко-предметные компетенции учащихся в таком случае проявляются не столько в усвоении знаний и выработке умений, а в объемном характере восприятия исторического процесса образовательного предмета, в соотношении его с «правдой жизни», которая всегда объемна и многопланова. Речь идет не столько о проблеме усвоения учебного материала, сколько о проблеме «доверия» к нему.

5). Прием *жизненных аналогий* в образовательных проекциях имеет формулу: «В жизни нет ничего такого, чего бы еще не было». На уроке истории, обществознания, экономики, например, учитель обращается к детям с вопросом: «Из каких источников мы можем получить информацию об этих событиях?» Ответ на этот вопрос позволяет актуализовать знания, повышает мотивацию изучения.

б). Прием *творческого моделирования идеальных исторических объектов* можно образно сравнить с газетной рубрикой «Если бы я был Президентом». Смысл приема заключен в том, чтобы дать учащимся возможность построить в своем воображении идеальную модель образовательного объекта, материалами для которой послужили бы, прежде всего, жизненный опыт и информация, полученная в процессе формирования историко-предметных компетенций.

7). Прием *альтернативного сопоставления*

Его целесообразно использовать в тех случаях, когда историческая информация не имеет однозначного толкования. Существуют два пути решения проблемы трактовки понятия, явления, факта.

Первый - сопоставительный, его формула: «С одной стороны, с другой, с третьей...».

Второй условно можно выразить так: «Первое противоречит (исключает) второе, второе противоречит (исключает) третье. Мы находим то, что эти позиции объединяет». Успех реализации этого приема зависит от многих факторов, например, от содержания конкретной исторической информации на уроке.

Таким образом, блочно-модульная технология, основанная на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциале в образовательных целях, является наилучшей средой для формирования историко-предметных компетенций учащихся.

Литература

1. Белкин, А.С.Вербицкая, Н.О. Витагенное образование как научно-педагогическая категория// Образование и наука. – 2001. - №3. – С.18-28.

2. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
3. Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования. – М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект от 15.04.2011 // [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru>. (дата обращения: 25.06.2011).
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты//[Электронный ресурс]. URL:<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 19.03.2011).

Д. Б. Буянский
учитель истории и обществознания
МОУ СОШ г. Пионерский
Калининградской области
соискатель кафедры
педагогики и психологии
Балтийского федерального университета им. И. Канта.
d.buyanskiy@mail.ru

Индивидуальный подход к формированию гражданской компетентности школьников

Автор поднимает один из наиболее актуальных вопросов современного школьного образования: воспитание компетентного гражданина. В статье представлены взгляды на проблему реализации компетентностного подхода, индивидуального подхода, включающие трактовки понятия «гражданская компетентность», условия её формирования, значение индивидуального подхода при формировании гражданской компетентности и др. Автор отмечает разнообразие методических приемов при решении данной проблемы

Ключевые слова: гражданская компетентность; индивидуальный подход; проблемное обучение; интерактивная стратегия; интеллектуальные игры; демократический уклад в школе

Концепция нового образовательного стандарта определяет в числе приоритетных направлений формирование российской гражданской идентичности обучающихся, построение образовательного процесса с учётом их индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей.

Результатом освоения учебных программ должна стать сформированная готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному

самоопределению, их мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [1].

Воспитание компетентного гражданина России называется одной из главных целей образования и одним из наиболее актуальных вопросов. Как же на практике реализовать требования нового стандарта по формированию гражданской компетентности личности и реализовать задачи гражданского образования?

Одним из основных положений компетентностного подхода является понимание компетентности как субъективного качества личности. Это рождает противоречие между коллективным характером учебной деятельности и необходимостью учитывать сугубо индивидуальное усвоение знаний, выработку умений и навыков, зависящих от субъективных мотивов обучения, отношения к предмету обучения, способностей, личностных качеств и опыта обучаемого. В этой связи особенно актуальным становится вопрос об индивидуализации процесса обучения, который активно разрабатывается в научной литературе на протяжении нескольких последних десятилетий.

Новый стандарт ясно обозначил развивающие цели обучения, так как проблема индивидуализации и дифференциации, также как проблема развития компетентности, неразрывно связаны с понятием развития личности человека. Развитие и дальнейшее формирование компетентности должно исходить из достигнутого уровня, однако у школьников одной возрастной группы этот уровень весьма различен.

Таким образом, обучение применительно к каждому отдельному учащемуся может быть развивающим и эффективным в плане компетентностного подхода лишь в том случае, если оно будет приспособлено к уровню развития данного ученика. Это влечет за собой необходимость выявления этого уровня у каждого ученика, постоянного мониторинга процесса. Этого можно достичь, если система оценивания образовательных достижений учащихся будет учитывать рост их личных достижений, а не соответствие некому абстрактному необходимому уровню знаний.

Все это является важнейшей предпосылкой реализации требования стандарта помочь каждому учащемуся выстроить индивидуальную образовательную траекторию. Широко обсуждаемый сейчас проект стандарта старшей школы как раз предоставляет возможность каждому учащемуся сконструировать свой индивидуальный учебный план в соответствии со своими интересами и целевыми установками.

Кроме этого, развитие качеств личности предполагает специальные средства — развивающие задания, носящие продуктивный, творческий характер и учитывающие необходимость развития различных сфер индивиду-

альности человека. Отсюда вытекает необходимость в соответствующих средствах обучения при индивидуализированном обучении.

Однако, индивидуализация обучения не сводится только к учету индивидуальных особенностей детей с последующей адаптацией учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ребенка. Она означает оказание каждому ребенку индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его индивидуальных психологических ресурсов, т.е. педагогическое сопровождение и поддержку.

Поскольку компетентность выступает как субъективная категория, зависящая от развития психических черт человека, характеризующая не только функциональную готовность решать сложные задачи в различных областях применения практических знаний и навыков, но и достижение определенного уровня развития способностей решать эти задачи, решить задачу достижения гражданской компетентности школьника можно через концепцию педагогики индивидуальности.

Концепция педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк) рассматривает развитие индивидуальности как процесс развития семи сфер психики человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и саморегуляции. Именно развитие всех сфер индивидуальности выступает непременным условием выращивания той или иной компетентности школьника [2].

Для развития гражданских качеств в *интеллектуальной* сфере необходимо обеспечить формирование продуктивного, дивергентного, критического мышления, влияющих на устойчивость гражданской позиции. Наиболее эффективными средствами решения этой проблемы являются продуктивные, творческие задачи, которые можно использовать как во время урока, так и при организации внеклассной работы.

В этой связи нам видятся абсолютно бесполезными учебные задания, построенные на репродуктивном принципе. Простое воспроизведение полученных сведений не приводит к формированию нужного нам типа мышления, следовательно, важно организовать познавательную деятельность школьника с опорой на такой тип учебных заданий, которые предполагают познавательную активность ученика, умение творчески, в нестандартных ситуациях получать и использовать полученные знания для решения конкретных продуктивных задач.

Например, вместо задания пересказать текст из учебника лучше предложить учащимся составить рассказ об историческом событии от имени его участника или очевидца, описать спор или беседу участников исторических событий. Вместо заучивания дат, событий, имен ученики могут выполнять задания, направленные на развитие умения выделять главное, сравнивать, обобщать, группировать по определенным признакам и т.д.

Прекрасной возможностью для развития продуктивного мышления являются интеллектуальные игры «Что? Где? Когда?», которые можно организовывать во внеурочной работе. Эта игра, которую многие знают по телеви-

зионной версии, требует умения согласовывать свои действия в малой группе, привлекать для решения продуктивных задач широкий спектр знаний из самых разных областей.

Вопросы Ч-Г-К имеют принципиальное отличие от всевозможных викторин, где все строится на конкретных знаниях и требует однозначного прямого ответа. В этой игре вопросы представляют собой логические загадки, часто основанные на общеизвестных фактах, но требующие определенных мыслительных действий, цепочки умозаключений, то есть они носят продуктивный характер.

Для игры в Ч-Г-К полезно обладать широким кругозором и энциклопедическими знаниями, но гораздо важнее уметь этими знаниями оперировать: сопоставлять, выделять главное, обобщать, выявлять причинно-следственные связи между событиями и явлениями. В команде необходимы игроки с развитыми аналитическими качествами, ведь одним из самых важных моментов обсуждения является выбор правильной версии, отсеечение неверных вариантов.

В каждом вопросе существуют так называемые «метки» или «отсечки», которые сужают выбор вариантов до единственного верного, но их нужно уметь распознать в тексте и сопоставить с теми версиями, которые появляются на столе в момент обсуждения. Игрокам необходимы навыки коллективной мыследеятельности, работы в группе. В целом, методика игры представляет собой классический «мозговой штурм», который широко применяется для систематической тренировки творческого мышления и его активации.

Для развития *мотивационной* сферы индивидуальности важны интерактивные и проблемные методы обучения. Интерактивные методы обучения позволяют ребенку на уроке почувствовать себя не пассивным объектом педагогического воздействия, а полноправным участником проектирования познавательной деятельности.

Проблемные методы позволяют сделать познавательную задачу актуальной для каждого учащегося в классе. Кроме этого, формированию активной гражданской позиции способствует демократический уклад жизни в школе, определение целей и мотивов гражданской деятельности. Для этого необходимо игры в демократию в школе превратить в сферу проявления самостоятельности и гражданской позиции.

Этого можно добиться только при условии, что в школе ученики и их органы самоуправления будут иметь свои, несовпадающие с учительскими и родительскими, сферы ответственности.

Возможность на деле реализовать свои интересы и потребности в гражданской деятельности будет опосредовано влиять на развитие *эмоциональной* сферы: равнодушному отношению к судьбе своей школы, города, страны, общества. Решение познавательных продуктивных задач, связанных с необходимостью дать оценку историческим событиям и персоналиям, социальным явлениям и фактам будет способствовать формированию эмоцио-

нального отношения к ним. Положительный опыт участия в органах ученического самоуправления будет стимулировать снижение тревожности в отношении деятельности в гражданской сфере.

Все это неизбежно должно способствовать развитию инициативности, целеустремленности, решительности в отстаивании своей социально-ориентированной позиции, то есть того, что составляет *волевою* сферу индивидуальности.

Для развития сферы *саморегуляции* ребенка необходимо ставить в ситуации анализа жизненных ситуаций. Например, рассматривая какую-либо историческую ситуацию, можно попросить ребенка представить себя на месте того или иного персонажа, предположить, какие чувства он должен испытывать, оценить его действия, а затем попросить смоделировать свое поведение в этой или подобной ситуации.

При помощи таких заданий мы не только погружаем ученика в какой-либо исторический сюжет, что, безусловно, способствует достижению учебных целей, но вызываем эмоциональную реакцию и ставим его в ситуацию, способствующую развитию умений адекватно оценивать и корректировать свои мысли и действия, соотносить свое поведение с поведением других людей, выбирать цели и средства их достижения.

Чрезвычайно важную роль в развитии сферы саморегуляции может играть система оценивания учебных достижений учащихся, если она строится на принципе самооценки. Ученика необходимо ставить в ситуацию, побуждающую его анализировать собственный ответ, свою учебную активность. Главным критерием успешности на уроке для школьника должна стать не отметка, которую поставит ему учитель, а конкретное учебное достижение, результативность выполнения задания.

Необходимо развивать у ученика умения самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать самого себя, находить и исправлять собственные ошибки. Это позволит сориентировать ученика на успех, избавить его от страха перед школьным контролем и оцениванием, создать комфортную для учебы обстановку, сберечь психологическое здоровье детей.

Мы считаем, что по настоящему эффективным воспитание гражданских ценностей в качестве жизненных ориентиров личности, которые определяют *экзистенциальную* сферу индивидуальности, может быть только в условиях предоставления ребенку свободного выбора нравственных и культурных принципов собственного поведения. Именно это побуждает его к самостоятельности, ответственности, независимости, осознанию свободы как главной ценности для любого человека.

Максимальной степени индивидуализации обучения в условиях классно-урочной системы можно достичь при использовании технологий организации учебной деятельности в малых группах. Групповые формы работы обычно трудно приспособить к традиционному уроку, где учитель выступает в роли основного источника информации, зато их можно эффективно использовать при планировании урока открытия новых знаний, где учащиеся сами

определяют содержание учебной проблемы в рамках той или иной темы. Учитель в этом случае в роли организатора познавательного поиска учащихся.

Главным принципом групповой работы является то, что задание получает не отдельный ученик, а вся группа. При этом каждый учащийся получает возможность действовать в соответствии со своими индивидуальными возможностями, способностями, достигнутым уровнем освоения материала, интересами и пожеланиями на достижение общей цели.

Таким образом, акцент делается на организацию сотрудничества внутри малой группы учащихся, обладающих различными индивидуальными особенностями. При этом, каждый участник команды несет индивидуальную ответственность за достижение успеха, что предусматривает помощь друг другу на каждом этапе совместной деятельности.

Самым сложным вопросом здесь является учет вклада каждого ученика, если группа получает одну оценку на всех. Эту проблему ученики способны решить самостоятельно, если в качестве оценки группа будет получать общую сумму баллов, которую необходимо будет разделить между всеми участниками. Такой подход поможет сформировать умение оценивать не только свои успехи, свой личный вклад в решение общей для группы проблемы, но и вклад других участников, эффективность работы всей группы в целом.

Весьма эффективной может быть работа в группах при организации повторительно-обобщающих и контрольных уроков. В этом может помочь интеллектуальная игра, организованная по принципу телепроекта «Своя игра», где соревнуются не отдельные игроки, а команды, состоящие из 4-6 игроков.

Принципиальным является то, что оценивается успех всей команды, хотя личный вклад каждого здесь хорошо виден. Это очень важно, прежде всего, для формирования рефлексивных умений, так как ученик будет сравнивать свои результаты не с результатами других учеников, а с собственными, ранее достигнутыми результатами.

Это дает равные возможности продвинутым, средним и отстающим ученикам в получении баллов для своей команды. Стараясь улучшить результаты предыдущей игры, и средний, и слабый ученики могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды. Поощрение всей команды и персональная ответственность каждого члена команды — существенные составляющие успешного формирования необходимых умений и навыков каждым учеником группы.

Таким образом, формируется серьезная заинтересованность в успехе друг друга. Кроме того, поощрение успеха, достигнутого по отношению к результатам, ранее полученным учеником, оказывается значительно эффективнее, чем поощрение учащихся в сравнении друг с другом, поскольку в этом

случае учащиеся понимают, что стоит стремиться к улучшению собственных результатов для блага всей группы.

Главная ценность работы в малых группах состоит в том, что она позволяет вовлечь в продуктивную деятельность каждого учащегося, вне зависимости от его достигнуто ранее уровня успешности. Именно такую стратегию обучения специалист по методам гражданского образования А.Н. Иоффе называет интерактивной [3]. При этом учащиеся вынуждены искать пути наиболее эффективного взаимодействия друг с другом, привлекать разнообразные источники информации, использовать свой социальный опыт, преодолевать конфликты и при необходимости идти на компромиссы.

Таким образом, проблемное обучение, интерактивная стратегия преподавания в сочетании с системой оценивания, основанной на самооценке учащихся, дают максимальную степень индивидуализации при формировании гражданской компетентности школьника.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (Дата обращения 4.08.2011 г.)
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград: Янтарный сказ, 2000. – 572 с. – ISBN 5-88874-169-8.
3. Иоффе А.Н. Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации. – Брянск: Курсив, 2007. – С.42-43

Л.Г. Ступина
учитель английского языка МОУ
«Калининградский морской лицей»,
соискатель кафедры
теории и методики профессионального
образования БГАРФ
liubov_stupina@yahoo.com

Технология использования сервисов Веб 2.0 при формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов

Описывается технология использования сервисов Веб 2.0 для формирования когнитивного компонента иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов

Ключевые слова: сервисы Веб 2.0; иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность; коммуникативно-когнитивный подход; морские специалисты

Активные интеграционные процессы в сфере экономики и рынка труда способствуют росту международной мобильности специалистов, однако этот

рост в определенной мере сдерживается из-за недостаточного уровня владения иностранным языком. Очень часто потребности будущих морских специалистов в совершенствовании иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности индивидуальны, а их удовлетворение в рамках привычных стандартизированных программ представляется затруднительным.

Обучение иностранному языку в обычных средних школах, а далее в вузах, как правило, ориентировано на рецептивное восприятие и понимание текстов. Это не позволяет сформировать иноязычную коммуникативную компетентность, соответствующую требованиям сегодняшнего дня и перспективе получения высокооплачиваемой работы в международной судоходной компании для морского специалиста в будущем, а дисциплине «иностраный язык» обеспечивать реализацию своего общекультурного многоцелевого потенциала.

Разрешение данного противоречия возможно путем применения технологии использования сервисов Веб 2.0 при обучении иностранному языку, которая позволяет интегрировать информационные и педагогические технологии.

Современное профессиональное образование должно быть направлено на развитие потенциальных природных способностей человека к активному, гуманистически ориентированному самостоятельному мышлению, формирование инновационного преобразующего интеллекта, реализующегося в соответствующей ему деятельности практике.

Современная педагогика предлагает компетентностную образовательную парадигму (Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, В.А.Сластенин, В.В. Сериков, А.В.Хуторской и др.), уже в 2004 году был издан макет государственного образовательного стандарта, а компетентностный подход был нормативно закреплён в Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы [8].

В настоящее время учеными разных научных областей изучается комплекс проблем, связанных с понятием компетентности: профессиональная компетентность как готовность к профессиональной деятельности (Г.А. Бокарева); концепция профессионализма и профессиональной компетентности (В.А. Сластенин); зависимость профессиональной компетентности от интеллектуальных качеств личности (А.М. Новиков).

Анализ проектов ФГОС нового поколения показывает, что выпускник морского вуза должен обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетенций, среди которых есть и иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция.

Вслед за А.В.Хуторским [11] мы разделяем понятия «компетентность» и «компетенция» на основании сопоставления общего, формируемого в образовательном процессе и предъявляемого ученику в качестве требования к подготовке (компетенция), и индивидуального, приобретенного в результате

образовательного процесса и рассматриваемое нами как уже состоявшееся целостное свойство личности (компетентность).

Так понятие «компетентность» определяется нами как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков.

В отечественной и зарубежной науке понятие коммуникативной компетентности представлено как совокупность компонентов, отражающих различные аспекты коммуникативной деятельности. Н.И. Гез [3], В.В. Богданов [2], Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова [7] рассматривают формирование и развитие речи и мышления в диалектическом единстве и выделяют в структуре иноязычной коммуникативной компетентности когнитивный компонент. Такой подход нашел отражение в трактовке коммуникативного метода обучения как «коммуникативно-когнитивного метода» или «подхода» (С.Ф. Шатилов, А.В. Щепилова) [6].

В настоящее время иноязычная коммуникативная компетентность рассматривается как цель и планируемый результат обучения, в которой усилена именно когнитивная составляющая.

Эта составляющая просматривается в Российском государственном стандарте по иностранному языку 2004г. [4] в ориентации на самообразовательные технологии и приобретение опыта самостоятельной творческой работы, во включении проектно-познавательной работы с использованием интернет-ресурсов, в выдвижении такой задачи, как воспитание готовности к дальнейшему самообразованию с помощью иностранного языка в других областях знания на профильном уровне.

Вопросом формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности в последнее время занимались ряд исследователей: О.Ю. Искандерова (2000), В.Н. Зыкова (2002), З.И. Коннова (2003), Клименко Е.В. (2004), Л.В. Голикова (2005), Т.В. Емельянова (2006), А.С. Андриенко (2007), Л.В. Маренникова (2008), О.А. Минеева (2009), Е.М. Егошина (2010), Г.А. Петрова (2010). Рассматривались технологии, методы, средства формирования профессионально-коммуникативной компетентности: технология уровневой дифференциации (И.А. Зайцева), технология практико-ориентированных и поисково-исследовательских проектов (Л.В. Маренникова), контекстное обучение (Н.В. Патяева). Проблеме профессионального самосовершенствования посвящена работа Г.В. Гривусевич.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов (в частности ее когнитивного компонента) как целостного свойства личности возможно, с нашей точки зрения, с помощью технологии использования сервисов Веб 2.0.

В последние годы произошли значительные изменения в организации и функционировании всемирной «паутины». Интернет подвергся революции с точки зрения услуг и возможностей, которые он предлагает. Это больше не статический склад информации, в котором информация проходила путь в одном направлении от источника до получателя.

Потоки информации в настоящее время идут в двух направлениях, поскольку все больше бесплатных сервисов Веб 2.0, таких как блоги (www.livejournal.com), народные энциклопедии (www.wikipedia.org), социальные сети (www.facebook.com), различного вида файлообменники, работающие в том числе и с аудио-визуальной информацией, (www.youtube.com), коллекции закладок-ссылок (www.delicious.com), платформы для обмена сообщениями (Skype) полагаются на двухстороннюю коммуникацию, обмен содержанием, созданным самими пользователями. Большинство публикуемых материалов имеет возможность комментирования.

Таким образом, пассивная позиция «читателя» (потребителя информации) изменяется на интерактивную и персонализированную позицию «писателя» (производителя информации), а возможность использования бесплатных сервисов Веб 2.0 в качестве образовательного инструмента не вызывает сомнения, поскольку в современных условиях от человека требуется продуктивное поведение.

Некоторыми авторами выдвигается идея формирования образовательной среды нового поколения на основе интернета Learning 2.0, отличительной чертой которой является открытость всех материалов для комментирования, редактирования и адаптации под потребности конкретных индивидуумов или требования учебного плана.

Термин Веб 2.0 был введен Г.О.Реймом [9]. В числе основных характеристик Веб 2.0 автор называет принцип привлечения пользователей к созданию контента и его классификацию силами не персонала сайта, а самими пользователями интернета. Сервисы Веб 2.0 представляют собой программную среду (платформу) для функционирования контента. С помощью сервисов можно:

- общаться между собой, создавая в том числе и сообщества по профессиональным интересам, записывать мысли и комментировать (www.livejournal.com, www.twitter.com);
- создавать народные энциклопедии (www.wikipedia.org);
- размещать фото, таблицы, графики (www.flickr.com);
- публиковать видеоматериалы (www.youtube.com);
- создавать презентации (www.animoto.com), анимационные аватары (www.voki.com), облаки тегов (www.wordle.com);
- обмениваться сообщениями (Skype);
- находить и систематизировать любую информацию, в том числе и профессионально-ориентированную, используя коллекции закладок-ссылок (www.delicious.com).

Созданные сервисы открыли совершенно новые возможности для общения участников сети. В реальной жизни интересы человека отвечают следующим социальным потребностям: поиск информации, общение с людьми с этими же интересами, самовыражение в рамках данного интереса или увлечения.

Классический интернет удовлетворял потребность в информации только за счет глобальных поисковых систем и большого количества разрозненных сайтов, возможность общения и самовыражения, которая соответствует цели обучения иностранному языку, отсутствовала.

Таким образом, основными характеристиками Веб 2.0, которые отличают его от классического интернета, являются креативность, доступность, социальность.

Стоит отметить, что информация в интернете представлена фрагментарно и не образует систему научных знаний, что превращает студента в активного субъекта познавательной деятельности, который должен уметь извлекать из разрозненных источников информации персонифицированное знание.

В этом контексте меняется и роль педагога, основной функцией которого становится организация познавательной активности учащегося, что перекликается с инновационным опытом зарубежных вузов, который связан с переходом от преподавания (teaching) к «студентоцентрированному» обучению (student-centered learning), в основе которого лежит когнитивный подход (Дж.Брунер и У.Риверс), опирающийся на принцип сознательности в преподавании и «социоконструктивизма» (Джон Дьюи), согласно которому учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

Нами были выделены следующие преимущества использования сервисов Веб 2.0 при обучении иностранному языку:

- сервисы Веб 2.0 являются новшеством, поэтому даже самые обычные задания на их основе представляются более интересными и привлекательными;
- использование разнообразных средств: графики, анимации, звука и цвета, специальных эффектов, гипертекстов – позволяет проявлять и развивать индивидуальный творческий подход к создаваемым продуктам;
- это эффективное средство самообучения и материал для самостоятельной работы;
- создаются условия для реализации личностных и профессиональных ориентиров, для самовыражения;
- учащиеся являются активными участниками процесса обучения;
- реализуется потребность в рефлексии обучающимися собственного опыта и результатов своей учебной деятельности.

Таким образом, технология использования сервисов Веб 2.0 в образовательном процессе создает предпосылки для успешного формирования и развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов.

Это позволяет обеспечить переход от механического усвоения знаний к новой компетентностно ориентированной парадигме, предполагающей готовность студента эффективно координировать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. При этом иностранный язык ис-

пользуется как основное средство образования и самообразования. Это способствует приобретению опыта самостоятельной творческой работы и формированию целостной поликультурной личности, способной к свободному иноязычному общению.

Литература

1. Technology in Modern Foreign Languages – A practitioner’s perspective. Edited by Jose Picardo [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.boxoftricks.net/?p=1736>
2. Богданов, В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. Язык, дискурс и личность. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1990.
3. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 2003. - №2.
4. Государственный стандарт по иностранному языку 2004 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ed.gov.ru/d/ob-edu/noc/rub/standart/mp/04.doc.
5. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. - 2005. - № 11. - С. 14–20.
6. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. - СПб: Блиц, Cambridge University Press, 2001. – 224с.
7. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. - №4.
8. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/2048>
9. Тим О’Рейли. Что такое Веб 2.0 // Компьютерра. – 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.computerra.ru/think/234100>.
10. Титова, С.В. Интеграция социальных сетей и сервисов интернета 2.0. в процесс преподавания иностранного языка: необходимость или блажь // Вестник Московского университета. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. - №3. – С.208-213.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. - 2002. - №23 апр. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

С.Г. Хорин
аспирант кафедры
ТиМПО БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Интернет-технологии в процессе непрерывной подготовки инженера транспорта

Рассматриваются вопросы применения интернет-технологий в ходе непрерывной подготовке инженера транспорта

Ключевые слова: глобализация; интернет-технологии; профориентированная подготовка; подготовка инженера транспорта

Глобализация общемирового педагогического пространства во многом направляет педагогические инновационные процессы и обуславливает развитие самой педагогической науки.

Наиболее заметной тенденцией является возрастающий уровень требований, предъявляемых к современному специалисту в области владения информационными и, в первую очередь, интернет-технологиями.

Успешность вхождения специалиста в сферу профессиональной деятельности определяется его соответствием постоянно меняющимся квалификационными требованиями, в которых на современном этапе, базовым основанием выступает подготовка к деятельности с использованием, в том числе, и интернет-технологий.

Лавинообразный рост числа интернет-ресурсов профессиональной направленности намного опережает процесс подготовки специалистов к их использованию. Так только за 2010 в сети Интернет появилось 21.4 млн. новых сайтов, а общее их количество достигло 255 млн. (по данным <http://news.netcraft.com/archives/2010/12/01/december-2010-web-server-survey.html>).

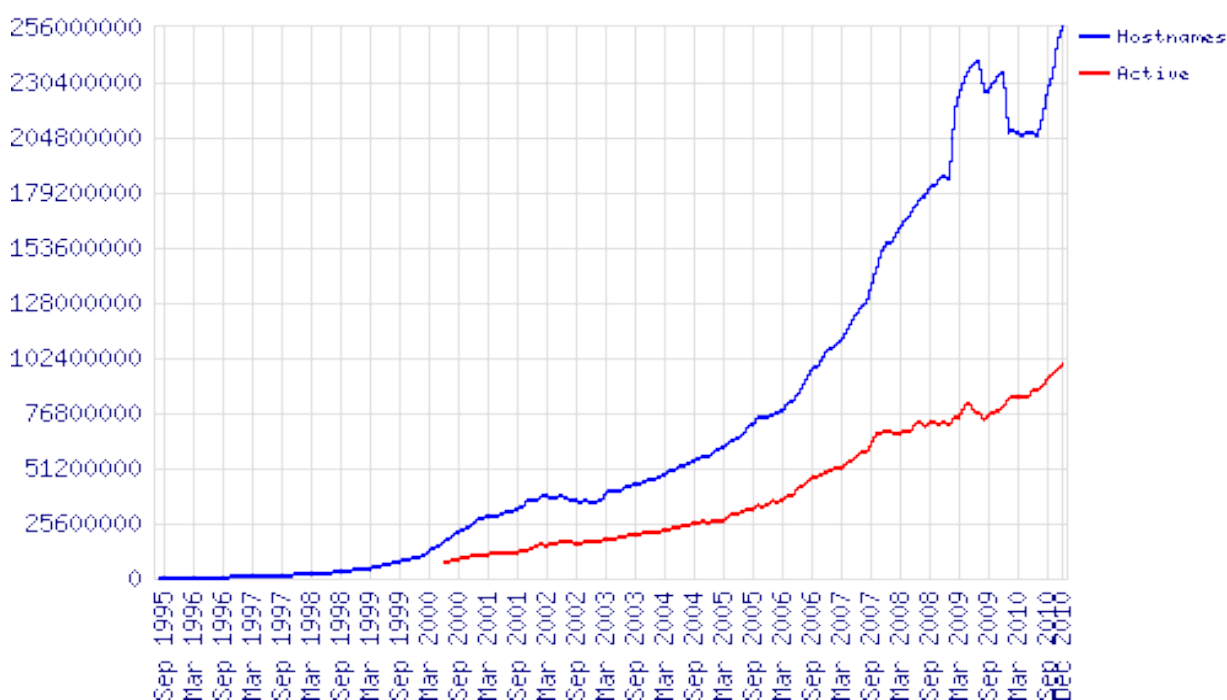


Рис. Динамика роста количества сайтов

В тоже время, в ходе непрерывной подготовки инженера транспорта практически не уделяется внимания вопросам использования интернет-технологий и применения их в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности (Г.А. Бокарева, М.Ю. Бокарев). Как результат- снижение конкурентоспособности современного инженера транспорта на рынке труда.

Являясь фундаментальной составляющей профессиональной компетенции инженера транспорта, грамотность в области применения интернет-

технологий не нашла должного отражения и в современном научном знании. В этой области известны только отдельные успешные исследования (А.П. Семенова, С.С.Сорокин).

Для эффективного применения интернет-технологий в ходе подготовки инженера транспорта необходимо не только совершенствовать грамотность в этом направлении, но и разрабатывать адекватные технологии ее формирования и развития.

Рассмотрим применение одной из интернет-технологий на конкретном примере. Подготовка инженера транспорта сопряжена с большими финансовыми затратами и не в последнюю очередь с закупкой современного программного обеспечения. Широко используемый математический пакет MathCAD стоит в базовой комплектации от 25000 до 180000 рублей (http://www.irisoft.ru/mathcad_price.html).

Вне занятий студент не имеет возможности работать с этим пакетом легально из-за его высокой стоимости.

Одним из решений данной проблемы является применение технологии Mathcad Application Server (MAS), суть которой заключается в реализации удаленного доступа (через сеть Интернет) к программному обеспечению Mathcad или уже готовым Mathcad-документам через веб-интерфейс (<http://www.ptc.com/>, http://tw.t.mpei.ac.ru/ochkov/VPU_Book_New/mas/). Важно, что пользователь MAS не нуждается в покупке Mathcad, не требуется использовать какое-либо дополнительное программное обеспечение.

Целями данного проекта являются:

- обмен опытом между пользователями Mathcad;
- создание интерактивных MAS-ресурсов широкого профиля, предназначенных для решения сложных математических задач, относящихся к различным областям приложения (техника, математика, экономика и др.);
- предоставление пользователям (преподавателям, студентам, учащимся лицеев) возможностей для обучения и самосовершенствования в профильных направлениях подготовки;
- организация и проведение конференций и семинаров по проблематике применения научного программного обеспечения.

Основные преимущества перехода на данную интернет-технологию:

- Снижение затрат на приобретение Mathcad – достаточно подключить компьютер к Интернету и обратиться к расчетному серверу через браузер.
- Новые расчетные методики становятся доступны всем членам интернет-сообщества.
- Технология MCS допускает возможность скачивания с сервера самих Mathcad-документов для их расширения и модернизации. В этом слу-

чае достаточно в расчете сделать соответствующую ссылку на FTP-сервер.

Таким образом, применение интернет-технологий в процессе непрерывной подготовки инженера транспорта является актуальной задачей и требует дальнейшего всестороннего исследования.

Литература

1. Бокарев М.Ю. Профессионально ориентированный процесс обучения в комплексе «лицей-вуз»: теория и практика: Монография. Издание 2-е дополненное. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 232 с.
2. Семенова А.П., Бокарев М.Ю., Бокарева Г.А. Готовность морских специалистов к деятельности в профессиональных компьютерных средах (опыт дидактического исследования): Монография. – Калининград: БГА РФ, 2004. – 123 с.
3. Сорокин С.С. Готовность морских инженеров к использованию интерактивного ресурса как профессиональная компетенция: дидактический аспект. Монография. Под ред. Г.А. Бокаревой. – Калининград: УОП «Лицей». – 2008.