

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Башкирский  
государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

На правах рукописи

**Богданова Галина Евгеньевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ  
ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**Диссертация**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор Р.М. Асадуллин

Уфа 2015

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин</b>	
1.1. Сущность и структура профессиональной компетентности учителя .....	17
1.2. Особенности преподавания гуманитарных дисциплин в образовательном процессе педагогического колледжа.....	41
1.3. Образное представление учебного материала в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в колледже.....	58
Выводы по первой главе.....	82
<b>Глава II. Содержательные и технологические основы формирования профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа в процессе изучения гуманитарных дисциплин</b>	
2.1. Опыт экспериментального моделирования педагогических условий формирования профессиональной компетентности студентов в образовательном процессе колледжа .....	89
2.2. Проектирование содержания гуманитарного образования в колледже в условиях компетентностно ориентированного образовательного процесса.....	117
2.3. Реализация технологии формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в колледже.....	132
Выводы по второй главе.....	148
<b>Заключение.....</b>	<b>155</b>
<b>Библиография.....</b>	<b>162</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>185</b>

## Введение

Глобальные изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности российского общества, актуализировали проблему модернизации и реформирования системы профессионального образования, признающей в качестве приоритета человека и его способность целостно воспринимать действительность, создавать картину мира в единстве со многими развивающимися явлениями и процессами, позволяющей его субъектам охватывать проблемы комплексно, понимая их связи и взаимодействия. Наиболее значимым концептуальным основанием обновления содержания профессионального образования и, более того, его стратегией в настоящее время является компетентностный подход.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) среднего профессионального образования (СПО) нового поколения выражают новую компетентностную парадигму, в которой требования к результатам освоения образовательных программ заданы в компетенциях как ожидаемых достижениях выпускников. Это, в свою очередь, обуславливает поиск новых принципов организации образовательного процесса в педагогическом колледже, акцентирующих внимание не только на понимании сути возникающих профессиональных проблем, но и практическом их решении будущим учителем. Особое место отводится внедрению в образовательный процесс технологий, способствующих становлению у будущего учителя опыта целостного видения профессиональной деятельности и действия в ней.

Проблема компетентностного подхода нашла отражение в многочисленных работах, опубликованных в последние годы в трудах отечественных и зарубежных исследователей (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Л. и С. Спенсеры, Н. Хомский, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), анализ которых показал, что компетентность как многофакторная категория, основываясь на интеграции обобщенных знаний и практических умений, определяется

готовностью и способностью к конкретной профессиональной деятельности. Траектория развития личности, задаваемая компетентностью, продолжается в ее саморазвитии.

Такая же точка зрения характерна для исследований В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, В.Л. Матросова, Л.М. Митиной, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной и др. В их подходах к оценке профессионального образования доминирует педагогический аспект решения проблемы компетентностного подхода, раскрываются принципы структурирования содержания образования, психолого-педагогические условия применения практикоориентированных педагогических технологий. Исследования указанных выше и других авторов, а также большое количество диссертаций, написанных за последние годы (Е.В. Кетриш, Е.Н. Кочнева, М.И. Корчагина, М.И. Мосягина, Е.М. Сартакова и др.) свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме профессиональной компетентности педагога, рассматриваемой через интеграцию опыта, знаний, умений и профессионально важных качеств, обуславливающих способность учителя к воплощению педагогической деятельности.

В трудах Р.М. Асадуллина, А.Г. Асмолова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова и других раскрываются соотношение компетентности и деятельности, особенности системно-деятельностной организации образовательного процесса как наиболее адекватной формы достижения цели стандартов третьего поколения. Авторы, подчеркивая значимость и важность реализации деятельностной парадигмы профессионального образования, уделяют особое внимание личностным характеристикам будущего выпускника, формированию гуманитарного фона профессионального образования.

Возможности реализации потенциала гуманитарных наук в образовательном процессе исследовали В.Л. Бенин, Г.И. Гайсина,

А.С. Запесоцкий, В.П. Зинченко, М.С. Каган, Д.С. Лихачев и др., роль этих дисциплин в формировании профессиональной направленности специалиста рассматривали Л.А. Волович, М.П. Волощук, Л.Я. Голубева, Г.Н. Мухаметзянова, И.М. Орешников и др. Социокультурный подход, в свою очередь, позволяет, раскрывая культурные смыслы фундаментальных знаний, использовать их мировоззренческий потенциал в формировании будущего специалиста как субъекта образования, анализируя становление его личности через призму присвоения гуманитарных ценностей.

Вопросы методики преподавания гуманитарных дисциплин в среднем профессиональном образовании нашли свое отражение в работах Е.Е. Вяземского, М.В. Коротковой, В.М. Розина, А.Т. Степанищева, О.Ю. Стреловой, М.Т. Студеникина, В.А. Шогана, В.С. Шубинского и др. Следует отметить, однако, что в данных исследованиях не в полной мере отражены особенности формирования профессиональной компетентности будущих учителей, развития их субъектного педагогического опыта, возможности применения практикоориентированных педагогических технологий в колледжах.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыта реализации образовательных программ в сфере профессионального педагогического образования показал, что определяющую роль в содержании процесса подготовки педагогических кадров играет освоение будущими учителями сущности и методики антропологического подхода к исследованию, проектированию и управлению образовательными системами. Поэтому в педагогических трудах, опубликованных в последние годы, особое внимание отводится комплексной характеристике человека и образовательного процесса, проблеме отбора и структурирования учебного материала. Образ человека, представления о его сущности и закономерностях развития определяют содержание и структуру гуманитарного знания, логику образовательного процесса по их усвоению и применению, используемых педагогических технологий. В связи с этим новое смысловое значение

приобретают научные изыскания в области философской и педагогической антропологии А.Г. Ананьева, Р.М. Асадуллина, В.Л. Бенина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.С. Ильина, М.К. Мамардашвили, В.А. Сластенина, Ф.Ш. Терегулова и др.

Исследования С.Н. Батраковой, О.С. Булатовой, В.П. Зинченко, М.М. Левиной, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловской и др. показали, что педагогическое образование, основанное на принципах понимания и интерпретации педагогических текстов, организации самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов, овладения общекультурных контекстов педагогической деятельности, создают условия для рефлексивно-творческого усвоения гуманитарных знаний, формируют у будущих учителей способность к «смыслопорождению», поиску собственных решений профессиональных задач. В работах этих авторов подчеркивается необходимость противодействия нарастающим в обществе нравственным проблемам, отмечается возрастающая роль гуманитарных дисциплин, имеющих многовековой опыт познания и эмоционального переживания человека и общечеловеческих ценностей, обобщенности и универсального отношения к миру и человеку, использование потенциала которых способствует вариативности воздействия на педагогические проблемы.

В исследованиях С.А. Баляевой, В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, В.С. Леднева, Н.Е. Мажар, З.А. Решетовой и др. обоснованы важнейшие принципы структурирования содержания педагогического образования (содержательное обобщение, фундаментализация и профессионализация), позволяющие раскрыть учебный материал в логике системного анализа, наиболее адекватного процессу формирования компетенций у будущих учителей.

Важное значение для решения задач исследования имели работы, в которых представлена детальная характеристика особенностей организации педагогического образования и становления личности учителя в условиях педагогического колледжа (С.Ф. Батышев, З.И. Исламова, Н.А. Морева,

Н.Г. Семушина, В.А. Сластенин, А.П. Смятских, Т.М. Туркина, Т.И. Шамова, Н.Г. Ярошевский и др.). Следует признать, что в этих работах основное внимание уделяется общим принципам организации СПО, проблеме формирования педагогических умений у обучающихся, развитию у них педагогических способностей, а также анализу психолого-педагогических условий применения различных форм и методов работы с будущими учителями и разработке новых подходов к управлению образовательным процессом. Вместе с тем, в педагогической теории и практике среднего профессионального образования отмечается недостаточная разработанность научно-теоретических и организационно-педагогических аспектов формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях образовательного процесса колледжа. Исследования данной проблемы в последнее время осуществляются применительно к системе высшего педагогического образования. Однако специфика образовательного процесса среднего профессионального образования не позволяет эффективно применить результаты этих исследований.

Образовательная практика показывает, что, несмотря на объективную необходимость деятельностной организации учебного процесса как ведущего условия формирования профессиональных компетенций, использование в практике среднего профессионального образования принципов деятельностного подхода носит характер словесного штампа. Требуется разработка механизмов проектирования и реализации компетентностно ориентированного образовательного процесса СПО с использованием потенциала гуманитарных дисциплин в формировании компетентного специалиста, а также внедрение нового содержания и технологий подготовки выпускников педагогических колледжей, построенных на принципах психологической теории деятельности и в условиях целостного развития личности студента как субъекта педагогической деятельности.

Состояние разработанности проблемы исследования, анализ образовательной практики позволили выявить **противоречие** между

объективной необходимостью научно-педагогического обеспечения проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже и недостаточной теоретической разработанностью и обоснованностью педагогических условий ее решения. Данное противоречие конкретизируется в частных противопоставлениях между:

- сохраняющейся традицией классической подготовки учителя в образовательном процессе педагогического колледжа и потребностью осмысления его новых ориентиров в связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты в сфере профессионального образования, основанные на компетенциях;

- необходимостью совершенствования процесса преподавания гуманитарных дисциплин в колледже и недостаточным уровнем разработанности педагогических условий его осуществления, в том числе с использованием в синтезе средств рациональной и образной презентации гуманитарного знания;

- потребностью в качественно новом содержании и технологии педагогического образования, диктуемой новым поколением образовательных стандартов в системе среднего профессионального образования, и отсутствием программно-методического сопровождения системно-деятельностной организации образовательного процесса в колледже.

Данное противоречие обусловило **проблему исследования**: каковы теоретические основы и содержательно-технологические механизмы, предопределяющие реализацию процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже?

**Цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально апробировать педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже.



Актуальность проблемы, её практическая значимость и недостаточная теоретическая разработанность позволили сформулировать **тему исследования**: «Формирование профессиональной компетентности будущих учителей в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже».

**Объект исследования** - образовательный процесс педагогического колледжа.

**Предмет исследования** - процесс формирования профессиональной компетентности будущих учителей при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже.

В работе мы руководствовались следующей **гипотезой**: формирование профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже будет осуществляться эффективно, если:

- образовательный процесс педагогического колледжа построен на основе учета принципов антропологического, социокультурного и системно-деятельностного подходов и задает условия субъектного развития личности будущего учителя;

- содержание и структура гуманитарных дисциплин выстроены в логике развития личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности;

- программно-методическое обеспечение гуманитарных дисциплин основано на системной логике структурирования содержания и деятельностной организации образовательного процесса;

- в синтезе используются средства рациональной и образной презентации гуманитарного знания.

В соответствие с целью и гипотезой нами поставлены следующие **задачи исследования**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнить сущность и структуру профессиональной компетентности выпускника педагогического колледжа.

2. Определить содержание и особенности процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже.

3. Разработать и апробировать модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в образовательном процессе педагогического колледжа.

4. Разработать программно-методическое обеспечение формирования профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа при изучении гуманитарных дисциплин в логике системного структурирования содержания и деятельностной организации образовательного процесса.

**Методологическую основу и теоретическую базу исследования** составили работы по философии, психологии и педагогике: о целостности человека и его сущности (Н.А. Бердяев, В.П. Зинченко, В.С. Ильин, М.К. Мамардашвили, В.А. Сластенин и др.); исследования в области теории деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Леднев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.); теории и практики профессионального образования (С.И. Архангельский, Р.М. Асадуллин, С.Я. Батышев, Н.А. Морева, В.А. Сластенин и др.); теории структурирования содержания профессионального образования (С.А. Баляева, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, В.С. Леднев, З.А. Решетова и др.); профессиональной компетентности (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Сериков, А.В. Хуторской и др.); профессиональной компетентности учителя (В.А. Козырев, Я.И. Кузьминов, А.В. Матросов, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков и др.); подготовки педагога с точки зрения их субъектного развития (Г.И. Аксенова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.); развития эмоциональной сферы личности будущего учителя (С.Н. Батракова, О.С. Булатова, М.М. Левина,

Л.М. Митина и др.); положения о целостности педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, А.И. Мищенко, В.А.Сластенин, К.Д. Ушинский и др.); работы, отражающие специфику педагогического колледжа (С.Ф. Батышев, Н.А. Морева, Н.Г. Семушина, А.П. Смятских, Т.М. Туркина и др.); ведущие положения методики обучения гуманитарным дисциплинам (Е.Е. Вяземский, М.В. Короткова, В.М. Розин, А.Т. Степанищев, М.Т. Студеникин, В.А. Шоган и др.); исследования о природе образа (Б.Г. Ананьев, А.В. Гулыга, Д.Н. Замятин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лук, Н.Н. Манько, И.С. Якиманская и др.); основные положения принципа наглядности (Л.С. Выготский, П.В. Гора, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман и др.), теории фреймов (Р.В. Гурина, Т.Н. Колодочка, М. Минский, А.А. Остапенко и др.).

Ведущими концептуальными идеями нашего исследования являются антропологический (Б.Г. Ананьев, Р.М. Асадуллин, В.С. Ильин, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский и др.), социокультурный (Н.И. Лапин, Р.А. Литвак, А.И. Ракитов, Р.Н. Щербаков и др.), системно-деятельностный (А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.П. Тряпицына и др.) подходы.

**Методы исследования:** теоретические (теоретический анализ и синтез; абстрагирование и конкретизация; восхождение от абстрактного к конкретному; теоретическое моделирование); эмпирические (изучение опыта работы педагогических колледжей; нормативной и учебно-программной методической литературы, отчетной документации; педагогическое наблюдение); опросные (анкетирование; тестирование; оценка результатов деятельности независимыми компетентными экспертами); экспериментальные (констатирующий; формирующий, контрольный эксперименты); методы математической обработки данных и графического изображения результатов.

**Опытно-экспериментальной базой исследования** явились ГАОУ СПО «Стерлитамакский многопрофильный профессиональный колледж», ГАОУ СПО «Салаватский колледж образования и профессиональных технологий»,

ГБОУ СПО «Кумертауский педагогический колледж», ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы».

Всего исследованием было охвачено свыше 800 студентов и 50 преподавателей университета и колледжей. В опытно-экспериментальной работе участвовали студенты 4-х академических групп, в количестве 107 человек.

Исследование проблемы проводилось в период 2004-2014 гг. и условно было разделено на **три этапа**:

Первый этап (2004-2008 гг.) - изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме, определение теоретической и методологической основы исследования, формулировка цели, задач, гипотезы исследования, выявление и теоретическое обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе колледжа при изучении гуманитарных дисциплин.

Второй этап (2008-2012 гг.) - составление программы опытно-экспериментальной работы, уточнение показателей, критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности студентов, проверка эффективности педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в колледже.

Третий этап (2012-2014 гг.) - обработка, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, формулировка основных теоретических выводов, разработка и внедрение рекомендаций в практику работы преподавателей гуманитарных дисциплин колледжей, оформление материалов исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

- определена специфика образовательного процесса педагогического колледжа, направленного на формирование профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже; предложена технология ее формирования;

- разработана система формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже, построенная в логике концепций системного структурирования содержания образования и деятельностной организации образовательного процесса, обеспечивающая становление будущего учителя как субъекта педагогической деятельности;

- обоснован комплекс педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин в колледже (ориентация образовательного процесса на целостное развитие личности будущего учителя в единстве его когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер; структурирование содержания образования на основе принципов концепции содержательного обобщения и теории фундаментализации и профессионализации; модульное построение содержания гуманитарных дисциплин, позволяющее дифференцировать учебный материал на методологическом, теоретическом, методико-практическом уровнях; осуществление образовательного процесса посредством его деятельностной организации; представление гуманитарных знаний с использованием средств рациональной и образной презентации, реализующееся в форме фреймов; эмоциональная насыщенность деятельности студентов при освоении гуманитарных дисциплин).

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

- уточнено понятие «профессиональная компетентность выпускника педагогического колледжа» как интегративное многоуровневое личностное образование, включающее синтез фундаментальных знаний, общих способов деятельности, личностных качеств, выражающееся в теоретической и

практической готовности к эффективному решению типичных и нестандартных социальных и профессиональных задач, трактовка которого позволяет обосновать новые подходы к ее формированию в образовательном процессе колледжа;

- установлено, что основными принципами структурирования содержания образования в педагогическом колледже являются теории содержательного обобщения, фундаментализации и профессионализации, которые задают логику субъектного развития будущего учителя при деятельностной организации образовательного процесса;

- разработаны и апробированы фреймы как средства рациональной и образной презентации учебного гуманитарного материала и принципы их использования в образовательном процессе колледжа.

**Практическая значимость исследования** состоит в следующем:

- разработан и апробирован курс дисциплины гуманитарного цикла «Основы философии», который может быть рекомендован педагогическим колледжам для проектирования образовательных программ других гуманитарных дисциплин, построенных на принципах содержательного обобщения, теории фундаментализации и профессионализации;

- предложен комплекс фреймовых схем для наглядного представления содержания дисциплины «Основы философии» в колледже;

- разработано учебно-программное сопровождение СПО на основе ФГОС нового поколения, результаты исследования могут быть использованы в процессе подготовки будущих учителей при изучении гуманитарных дисциплин в условиях модернизации системы СПО.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов** обеспечиваются опорой на современные исследования по философии, психологии и педагогике, комплексным использованием взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных целям, задачам, гипотезе исследования, проведенной опытно-экспериментальной работой, показавшей эффективность предложенных педагогических условий,

репрезентативностью выборки исследования, длительным характером эксперимента, значительным опытом научно-педагогической работы соискателя в сфере профессионального педагогического образования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Образовательная система формирования профессиональной компетентности будущего учителя в педагогическом колледже, которая исследована и построена на принципах системного структурирования знаний и деятельностной организации учебного процесса;

2. Технология формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже, предусматривающая использование в интеграции средств рациональной и образной презентации учебного материала;

3. Комплекс педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже (ориентация образовательного процесса на целостное развитие личности будущего учителя в единстве его когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер; структурирование содержания образования на основе принципов концепции содержательного обобщения и теории фундаментализации и профессионализации; модульное построение содержания гуманитарных дисциплин, позволяющее дифференцировать учебный материал на методологическом, теоретическом, методико-практическом уровнях; осуществление образовательного процесса посредством его деятельностной организации; представление гуманитарных знаний с использованием средств рациональной и образной презентации, реализующееся в форме фреймов; эмоциональная насыщенность деятельности студентов при освоении гуманитарных дисциплин).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования внедрены в практику работы ГАОУ СПО «Стерлитамакский многопрофильный профессиональный колледж». Основные теоретические

положения и результаты исследования отражены в ведущих научных журналах «Вестник Челябинского государственного педагогического университета» (2007; 2009); «Среднее профессиональное образование: ежемесячный теоретический и научно-методический журнал» (Москва, 2014); докладывались и обсуждались на международных («Этносоциальное образовательное пространство в современном мире» (Стерлитамак, 2005), «Этносоциальное взаимодействие воспитательных систем: история и современность» (Стерлитамак, 2007), «Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании» (Уфа, 2007), «Проблемы формирования и реализации потенциала личности в современной России» (Уфа, 2009), «Наука и просвещение» (Санкт-Петербург, 2011), «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2012; 2014), «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (Новосибирск, 2014), «Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии» (Уфа, 2014); всероссийских (Уфа, 2002; Нефтекамск, 2005; Архангельск, 2006; Екатеринбург, 2012), региональных (Уфа, 2001; 2003; 2006) научно-практических конференциях, отражены в 20 публикациях автора. Результаты исследования обсуждались в Лаборатории исследования проблем педагогического образования и на заседаниях кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы».



# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

## **1.1. Сущность и структура профессиональной компетентности учителя**

Цель и результат современного профессионального образования соотносятся с понятием «компетентность», которое стало не только актуальной теоретической проблемой, но и предметом разработок нормативно-правовых актов, строго регламентирующих деятельность образовательных учреждений. Закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015гг., Концепция поддержки развития педагогического образования, Профессиональный стандарт педагога, Федеральные государственные образовательные стандарты составили нормативную основу компетентностно ориентированного профессионального образования.

Данный подход ориентирован на достижение специалистом - будущим учителем целостного опыта решения жизненных и профессиональных задач. И, отсюда, - направленность содержания профессионального образования на освоение компетенций. Подобный уровень обеспечивается совокупностью всех блоков образовательных программ соответствующего содержания и технологий достижения новых целевых ориентиров профессионального образования, поэтому важной составляющей инноваций в сфере СПО обозначается проблема личностного развития будущего учителя.

Компетентностная парадигма профессионального образования приводит к переосмыслению прежнего положения личности в образовании. На первый

план выходит проблема подготовки специалиста, способного выполнять определенные социальные и производственные функции, следовать заданным обществом моделям поведения. В такой ситуации есть опасность отчуждения будущего учителя от ценностных свойств педагогической деятельности как особого вида духовного производства главной из существующих ценностей - Человека. Педагогическая деятельность, рационализированная и технологизированная, может приобрести обезличенный характер, черты авторитарности, нормативную форму проявления, лишая деятельность учителя-воспитателя духовно-нравственных оснований.

Между тем, исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что успешность деятельности специалистов во многом определяется не только предметно-функциональной составляющей его профессиональной готовности (профессиональные знания, умения и навыки), но и личностными, социально обусловленными характеристиками, определяющими социальную сторону профессионального взаимодействия, его содержания и форм.

Пристальное внимание общества к проблемам гуманитаризации образования во многом связано с эволюцией антропологического знания, современных философских воззрений, в соответствии с которыми в центр педагогической теории и практики выдвигается человек. Данную проблему одновременно поднимает и образовательная практика, которая вместе с представителями производства заинтересована в формировании специалиста, способного в своей профессиональной деятельности сочетать производственные и социальные контексты.

Сегодня образовательный процесс в организациях профессионального образования должен обеспечивать условия для успешного становления гуманистических профессионально-личностных характеристик выпускников. Это связано с тем, что для профессиональной деятельности имеют особое значение способности не только эффективно выполнять функции, предусмотренные профессиональным стандартом специалиста, но и

организовывать ее для решения сложных производственных и социальных задач в условиях взаимодействия с другими людьми.

Профессия помогает человеку функционально включиться в социум, в разветвленную систему общественной деятельности со стороны его навыков и умений. Однако, помимо этой функциональной адаптации к социуму через профессию, человек должен еще вписаться в пространство культуры, освоить ее смыслы и ценности. В этом освоении или, вернее, присвоении смыслов и ценностей гуманитарной культуры формируется духовность человека, его мировоззрение, понимание им своего места и роли в обществе. Иными словами, профессия обретает человеческий смысл для личности лишь в том случае, если за ней обнаруживается нечто более высокое и самоценное, а именно - обретение своей индивидуальности в многогранном и противоречивом мире культуры, своего неповторимого «человеческого лица».

Необходимость гуманитаризации профессионального образования в настоящее время никем не оспаривается, противоречия наблюдаются в вопросе гармонизации гуманитаризации и профессионализации, в их сбалансированном соотношении в рамках образовательного процесса или отдельно взятого предмета. Очевидно, что без качественной профессионализации не может быть сформирован специалист, профессионал в своем деле, иначе обучение в профессиональных образовательных организациях теряет всякий смысл. Вопрос в другом: могут ли гуманитарные дисциплины, выполняя специфические задачи, связанные с формированием личности специалиста, одновременно активно способствовать становлению профессионала?

Концептуальные основы современного педагогического образования формируются, исходя из их ценностно-целевого назначения, определения изменений, которые должны произойти. Они должны отражать представления об основных моделях профессиональной подготовки в современном мире, обеспечивать формирование компетентного учителя, учитывая логику его становления и развития, психолого-педагогические механизмы ее

осуществления, определения потенциала дисциплин образовательного стандарта. В целом системные изменения в профессиональном образовании предполагают пересмотр его теоретических основ, а именно:

- обозначить ведущие инструментальные идеи и подходы к конструированию образовательных систем и процессов, направленных на достижение новых целевых ориентиров в подготовке будущего учителя;

- описать систему специфических средств и условий формирования базисных характеристик будущего специалиста в образовательном процессе профессиональной образовательной организации;

- выделить и описать ведущие принципы определения содержания профессионального образования студентов, педагогических технологий, направленных на достижение целей образовательной организации.

Применительно к предмету нашего исследования эти положения требуют:

- уточнения сущности и структуры профессиональной компетентности выпускников колледжа;

- определения потенциала и специфики образовательного процесса педагогического колледжа как условия и фактора формирования студентов в качестве субъектов будущей профессиональной деятельности;

- конкретизации роли и места гуманитарных дисциплин в формировании личности будущего учителя и потенциала гуманитарных знаний в развитии субъектного опыта студентов;

- проектирования содержания гуманитарного знания на основе учета принципов антропологического, социокультурного и системно-деятельностного подходов;

- обнаружения средств повышения педагогического потенциала гуманитарного знания в процессе профессионального обучения студентов колледжа.

Сложившаяся в России система педагогического образования, как показала практика и оценка ее специалистами, обладает недостатками, для

преодоления которых нужны изменения принципиального характера. В этой системе:

- образование направлено на унификацию педагогической деятельности и мышления педагогов. В подготовке учителя преобладают предметно-методический подход, воспроизводство знаний, умений и навыков, не позволяющих будущим учителям принимать самостоятельные решения в условиях неопределенности педагогической ситуации;

- не обеспечивается в должной мере развитие высокой общей и профессиональной культуры учителя;

- наблюдается диспропорция в теоретической и практической подготовке учителя, не обеспечивается готовность к инновационной деятельности;

- при подготовке будущего учителя мало учитывается специфическая субъектно-творческая «авторская» природа педагогической деятельности (Н.К. Сергеев);

- не формируется системный взгляд на педагогическую действительность как на развивающуюся целостность (А.А. Вербицкий, В.А. Сластенин).

Несмотря на то, что российская система педагогического образования за последние годы во многом изменилась, качественно она еще незначительно отличается от прежней. Эту точку зрения разделяют многие ученые и основной путь инновационного развития современной системы педагогического образования видится в реализации новой образовательной парадигмы.

Идея смены ориентиров образования, переноса целеполагания со знаниевой парадигмы на компетентностную начала активно внедряться в систему образования России после подписания Болонского соглашения. Принципиальная смена знаниево ориентированной парадигмы профессионального образования на деятельностно ориентированную, по мнению некоторых экспертов, позволит расширить академическое и

профессиональное признание через повышение сопоставимости и сравнимости дипломов и квалификаций, мобильность выпускников профессиональных школ. Поэтому, несмотря на то, что в российском образовательном пространстве до сих пор идут активные дискуссии по поводу целесообразности новых ориентиров в подготовке специалистов, компетентностный подход не только утвердился в педагогической теории, но и был признан в качестве нормативного основания для разработки новых профессиональных образовательных стандартов. Стандарты способны обеспечить минимальный уровень совместимости, необходимый для взаимного признания квалификаций и компетенций, используемых на европейском рынке труда. При этом с новой силой актуализируется проблема качества образовательного процесса, которое достигается за счет совершенного образовательного контента и внедрения эффективных педагогических технологий. Поскольку в реальной практике смена образовательной парадигмы не привела к принципиальной модернизации содержательно-технологических основ образовательного процесса, то не произошло ожидаемого качественного сдвига в результатах подготовки специалистов. Все это дает критикам и оппонентам возможность говорить о снижении компетентностной направленности в образовании и утверждать о необходимости продолжения поисков совершенствования деятельностной организации профессионального образования. Это положение усиливается тем, что некоторые исследователи, в частности, А.Л. Андреев, указывают, что понятие «компетентность не применимо ко всем ментальным и предметным способностям», а особенности гуманитарных дисциплин не позволяют в полной мере реализовать задачи и потенциал компетентностного подхода к организации профессионального образования.

Теоретический анализ проблемы показал, что значительный вклад в разработку проблемы профессиональной компетентности внесли такие зарубежные и отечественные исследователи: В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ж. Делор, Д.А. Иванов, В.А. Козырев, Н.В. Кузьмина,

А.К. Маркова, Дж. Равен, Н.Ф. Радионова, В.В. Сериков, Л. и С. Спенсеры, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, Н. Хомский, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др. [16; 79; 87; 106; 113; 138; 162; 187; 203; 209; 221; 223; 225]. Принято считать, что истоки компетентного подхода следует искать в работах крупных ученых в области психолингвистики. Само понятие "компетенция" ввел в научный обиход Н. Хомский. Вслед за ним это понятие использовали Д. Хаймс, Д. Холлидей и др., подчеркивая, что понятие компетенция может быть отнесено и к сфере социальной деятельности. Не удивительно, что на основе этих исследований стали создаваться стандартизованные показатели усвоения иностранных языков, открывшие возможность квалитметрической оценки хода и результатов образовательного процесса. В середине 1980-х гг. британский психолог Дж. Равен дал развернутое толкование данной категории. В классической работе «Компетентность в современном обществе» он определил компетентность как явление, которое «...состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимо друг от друга ...некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие - к эмоциональной... эти компоненты могут заменить друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [162]. При этом автор подчеркивает, что различные «виды компетентности» представляют «мотивированные способности». В целом, давая характеристику компетенций, он сравнивает их с такими понятиями, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль». Несложно заметить, что определяющими характеристиками компетентности являются опыт деятельности специалиста, его активная позиция в ситуациях неопределенности, готовность и способность к деятельности, рефлексия, умение разрешать проблемные ситуации. Для нашего исследования особый интерес представляют признаки компетентности, на которые обращает внимание Д.Б. Эльконин. Он считает, что компетентность характеризует человека в момент его включения в деятельность, и это не что иное, как его актуализированные знания, умения и способы деятельности по отношению к

определенному кругу предметов и процессов. Серьезным дополнением к этим рассуждениям является утверждение Э.Ф. Зеера о том, что профессиональная компетентность предопределяет такие векторы развития личности, как самообучение, самообразование, самоопределение и самоактуализация [79]. Все это в совокупности указывает на то, что компетентность характеризует способность осуществить деятельность со знанием дела, действовать адекватно ситуации, решать проблемы, активизируя все стороны личности.

В целом, проведенный анализ понятия «профессиональная компетентность» позволил сделать вывод о том, что она является характеристикой цели и качества подготовки специалистов в определенных областях. В описании ее структуры у исследователей не сложилось единого мнения. Например, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской рассматривают профессиональную компетентность как комплексную характеристику личности, представляющую собой совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, квалификаций, а В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова понимают ее как некоторую общую способность.

Продолжая эту тему, важно уточнить содержание и структуру компетенций учителя. Следует признать, что и здесь мы столкнулись с разногласием во мнениях, которые можно объединить в две группы. К первой группе мы относим коллектив исследователей РГПУ им. А.И. Герцена, представленный В.А. Козыревым, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. Они определяют профессиональную компетентность учителя как интегральную личностную характеристику, выражение способности специалиста решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей и представления как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей [106]. Ключевые компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, считают они, связаны с успехом личности в быстро меняющемся целостном мире и проявляются в способности решать



профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, нравственных и социально-правовых основ поведения личности в обществе. Базовые компетентности, отражающие специфику педагогической деятельности, необходимы для ее построения в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. Специальные компетентности, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности, рассматриваются как реализация ключевых и базовых компетентностей в конкретной области профессиональной деятельности. Существенным является вывод авторов о том, что все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста и, в итоге, обеспечивает становление его профессиональной компетентности как определенной целостности, интегративной личностной характеристики. Это обстоятельство указывает на необходимость такой организации образовательного процесса, которая одновременно обеспечивает актуализацию всех сторон личности будущего учителя, характеризующегося как компетентная личность.

Другая точка зрения в определении структуры профессиональных компетенций принадлежит разработчикам профессионального стандарта педагогической деятельности - Я.И. Кузьминову, В.Л. Матросову, В.Д. Шадрикову. Они объединили профессиональные компетенции учителя в группы в соответствии с основными компонентами структуры деятельности. В результате компетентностная модель личности учителя приобрела следующий вид: личностные качества (профессионально-педагогическая направленность, общая культура); постановка целей и задач педагогической деятельности (постановка ученика в позицию субъекта деятельности); мотивация учебной деятельности (умение превращать учебную задачу в личностно значимую); информационная компетентность (предметные знания и знания, лежащие в основе педагогической деятельности); разработка программ педагогической

деятельности и принятие педагогических решений (открытость к принятию других позиций и точек зрения); компетенции в организации учебной деятельности (способность к взаимопониманию, умению слушать и чувствовать, обеспечение понимания учебного материала путем включения нового материала в систему уже освоенных знаний и умений) [114].

Между тем, сравнительный анализ двух подходов к характеристике структуры профессиональных компетенций показывает, что они не противоречат, а дополняют друг друга. Более того, авторы едины в определении основных условий формирования профессиональных компетенций учителя - это последовательная и закономерная актуализация ее структур в развивающейся педагогической деятельности.

Иными словами, процесс формирования профессиональной компетентности учителя не может складываться как отдельные этапы формирования знаний или умений, профессиональных и личностных качеств. Необходимо, чтобы все составляющие профессиональной компетентности формировались в едином образовательном процессе, постепенно раскрываясь в своей содержательной полноте. В свою очередь, данное условие может быть достигнуто при построении такого образовательного процесса, в котором его функциональная полнота достигается за счет синхронного включения всех его структурных векторов (К.А. Абульханова-Славская, Р.М. Асадуллин, И.А. Зимняя, Е.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слободчиков, А.П. Тряпицина, В.Д. Шадриков и др.). Системный резонансный результат формирования профессиональной компетентности будущего учителя возможен при условии, в котором педагогические средства, расположенные на всех уровнях образовательного процесса, будут генерировать адекватные друг другу педагогические потенциалы и стимулы.

Специфическая особенность образовательного процесса, ориентированного на становление компетентности будущего учителя, заключается в том, что происходит когерентное взаимодействие индивидуальных сил, стремлений, целей и мотивов всех участников. В

свойстве когерентности движения всех элементов проявляется целостность образовательного процесса как открытой структуры. Ситуация совместного творческого усвоения содержания дисциплин, когда участники образовательного процесса объединяются в единую структуру, обладающую свойствами функционально ориентированной образовательной среды, позволяет реализовать "оптимальные" траектории для каждого студента, максимально увеличивая развивающие эффекты.

Одновременно образовательный процесс должен раскрываться, демонстрируя свой изоморфизм структуре и логике развития педагогической деятельности. А если учитывать, что человек как носитель профессиональных компетенций представляет собой многомерную действительность, сочетающую в себе когнитивные, эмоционально-чувственные и поведенческие составляющие (сферы), то и образовательный процесс также будет иметь нелинейный характер [12]. Нелинейность характеризуется непредсказуемостью, многовариантностью, непоследовательностью путей эволюции образовательного процесса, что ведет к изменению отношений в системе «студент-студент», «студент-преподаватель», «студент-внешняя среда». Сложность обозначенной проблемы обусловлена многообразием реального образовательного процесса по причине действия неопределенного числа возмутителей, которые сложно охватить и учесть как в конструировании собственной педагогической деятельности преподавателя, так и в управлении учебной деятельностью студентов. В этой связи для нашего исследования принципиально определить значение, место и формы представления учебного материала, который должен задействовать эмоциональную сферу личности будущего учителя в общем контексте и направленности образовательного процесса. Мы считаем, что активное развитие эмоциональной сферы выполняет катализирующую функцию для развития других сфер личности.

Совокупность компонентов целостного образовательного процесса должна определяться на основе признания двусторонности мышления человека (рационально-логического и эмоционально-образного). Поэтому

познание педагогической действительности как целостности достигается взаимным использованием способов, представляющих как поведенческие, когнитивные, так и образные сферы человека. Соответственно, использование этих путей познания обеспечивает понимание содержания учебного материала, его прочувствование, проживание, переживание, вживание в деятельность, и, по мнению М.К. Мамардашвили, «отключенность одного из уровней не позволяет человеку познать мир во всей его полноте, и, как результат такого познания - неумение адекватно строить свое поведение» [136].

В работах Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и многих других указывается на необходимость преодоления разрыва между рациональным и эмоциональным аспектами жизнедеятельности человека [110; 207; 213]. Подтверждение тому находим и в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона, где подчеркивается важность обнаружения педагогических путей, обеспечивающих динамику мыслительного процесса и эмоционального самочувствия мыслящего субъекта. «Убеждения личности вне чувств не существуют; где в духовной жизни не участвует сердце, там нет убеждений...», - утверждает В.А. Сухомлинский [207]. Проблема актуализации эмоциональной сферы при подготовке будущих учителей специально рассматривалась в трудах С.Н. Батраковой, О.С. Булатовой, М.М. Левиной, Т.А. Масловой, Л.М. Митиной и др., где подчеркивалось, что эмоционально-ценностное отношение к усваиваемым мировоззренческим и профессиональным понятиям, выработки на их основе системы нравственных ориентаций становятся мотивами профессиональной педагогической деятельности [18; 35; 119; 140; 142].

Мы придерживаемся мнения Р.Х. Шакурова, который считает, что в отрыве от эмоционально-оценочных отношений окружающих сама по себе деятельность не может быть фактором нравственного развития личности, а

эмоциональная ткань человеческих отношений является основным «нервом» педагогического процесса, его «несущей конструкцией» [226]. Учебный материал субъектно осмысливается только в том случае, если он не понят рационально, а, по выражению М.С. Кагана, пережит эмоционально, прочувствован, увиден [95]. Только пропущенный через собственные переживания и поступки студента учебный материал может стать живым знанием, отношением, нравственной нормой, знание «не усваивается, оно проживается и строится» (В.П. Зинченко) [84, с.29] в процессе постижения и обретения смысла. Если учебный материал ярок, красочен, эмоционален, его легче понять и освоить, соответственно, нестандартно подойти к рассматриваемым проблемам, осуществляя различный поиск путей их решения. Эмоциональный компонент обеспечивает компетентность как «живое знание» в структуре профессиональной деятельности будущего учителя, переводит его из позиции пассивного исполнителя инструкций и предписаний в позицию субъекта профессиональной деятельности. Происходит самопонимание, саморазвитие через эмпатию, понимание другого, сопереживания ему в процессе решения различных задач профессиональной деятельности.

Формирование личности будущего учителя необходимо рассматривать не изолированно, а в условиях взаимоотношений с другими людьми или взаимное личностное развитие происходит в социокультурном контексте. К формированию ценностного и на его основе ответственного отношения человека к окружающему миру, как основы для «вхождения» в культуру обращен социокультурный подход, который целесообразно рассмотреть в контексте формирования профессиональной компетентности будущего учителя (Н.И. Лапин, Р.А. Литвак, А.И. Ракитов, Р.Н. Щербаков и др.)

Обусловленность объективной связью человека с культурой как системой ценностей приводит к тому, что на передний план выходит идея формирования ученика через присвоение общекультурных ценностей, понимания человека как величайшей ценности, желания жить в гармонии с

окружающим миром и в соответствии с его законами. Исходя из того, что мотивы, которыми руководствуется учитель в своей педагогической деятельности, зафиксированы в культурных образцах и нормах жизни, социокультурный подход предполагает организацию такого образовательного процесса, чтобы формирование личности будущего учителя протекало в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных условий деятельности студента. Данный подход предполагает представление учебного материала и как содержательную проблему и как субъективный образ проблемной ситуации, наполненный универсальными культурными смыслами, личностным содержанием, рефлексией накопленного опыта, художественными впечатлениями и т.д., что способствует целостному восприятию проблемы, ее познанию в сочетании с «проживанием» с опорой на образ.

Образное представление учебного материала может быть оформлено в виде рисунков, схем, моделей, литературных текстов и проч. Независимо от того, на каком качественном уровне выполнены, они несут в себе все признаки художественного образа. Известно, что последние вырастают из чувственных образов, подобно тому, как из них возникает понятие. В свою очередь, понятийные формы мышления надстроены над образными, что никоим образом не означает превосходства рационального над образным. Границы между ними относительны, так как образ всегда содержит в себе элементы понятийного мышления, а понятие, в свою очередь, бывает эмоционально окрашено. Эстетические переживания проходят через понимание и опосредованы знаниями, следовательно, процесс становления понятия и особенно его усвоение так или иначе проходят через представление образов действительности. Иными словами, можно в определенном смысле утверждать, что становление понятий проходит через этап формирования временной структуры так называемого «образа-понятия». По мнению А.В. Гулыги, между образом и понятием существуют следующие различия: «1. Образ эмоционально насыщен. Понятие эмоционально нейтрально. 2.

Образ несет печать индивидуальности. Понятие обезличено. 3. Образ очевиден и общедоступен. Понять понятие можно, только опираясь на знания. 4. Образ многозначен, понятие не допускает разных толкований» [62, с.214-215].

Итак, человек мыслит, используя понятия, но образы (в нашем случае - учебный материал, представленный в виде образов) также используются как материал мышления. Однако, в отличие от понятий, образ эмоционально насыщен и в нем много субъективно пережитого, поскольку здесь нет простого подражания действительности. Образ - это личностно пережитая и осмысленная действительность, где зачастую отсутствуют второстепенные детали, признаки объективного мира. В образах, как и в понятиях, отражается обобщенное представление картины мира. В них, как писал Гегель, происходит «воплощение общего в единичном». Из сказанного следует, что в любых формах образного представления учебного материала отражаются не все детали отраженной действительности, которую следует усвоить познающим, а то типическое, что присуще явлениям данного порядка. В образном материале создается типический образ действительности. В моделях, схемах и рисунках отражается самое существенное, родовое и упускается второстепенный материал, который отвлекает познающего от сущности познаваемых явлений. Типологизация образов, а, следовательно, способов презентации учебного материала - важнейший принцип, который должен учитываться в разработке различных типов и форм презентации учебного материала.

Как известно, слово «тип» имеет несколько значений: образец, стандарт; наиболее характерные и типичные единичные явления, в которых наиболее полно проявляются свойства подобных явлений; прообраз, основная форма, допускающая некоторые отклонения при отображении действительности. Типология представляет особый способ абстрагирования и широко применяется в науке, так как научная деятельность связана с выделением общего в ряду явлений и отнесение их к определенному классу. В результате

типологизации удастся воспроизвести познаваемый мир схематично, в формах, отражающих реальную картину действительности, не существующих в чистом виде, но в нем происходит представление сущностных признаков. Поэтому в создании образов работают не только сенсорные системы и мышление, но, в большей степени, и воображение. Таким образом, в восприятии и отражении действительности внешняя предметная и психическая (мыслительная) деятельность при условии использования образного материала приобретает среднее звено, воображение, эмоциональное переживание познаваемой действительности. Оно амбивалентно (двойственно) активирует или, наоборот, подавляет взаимное влияние двух диаметрально противоположных, но взаимодействующих (взаимообусловленных) процесса: практическую деятельность и мышление.

Следуя логике исследования, важно обратить внимание на педагогический аспект создания и применения учебного материала, представленного в образах. Прежде всего, необходимо еще раз обратить внимание на необходимость когерентного наложения материалов, которые будут использоваться на уровне чувственного, образного и понятийного восприятия и способствовать развитию общего вектора познавательного процесса, а также презентационный материал должен адекватно отражать педагогическую действительность и тем самым усиливать понимание педагогических явлений. Кроме того, необходимо, чтобы образный материал создавался субъектами образовательного процесса, и эту работу следует вписывать в контекст специальным образом структурированного учебного материала, который, в свою очередь, задаст логику становления студента как носителя педагогической деятельности.

В отечественной философской, психологической и педагогической литературе накоплен богатый фонд научных идей, концепций, моделей личности и ее профессиональной деятельности, наработан опыт создания условий их внедрения. Нами проанализированы различные концепции и модели учителя, профессиональной деятельности, что позволило обосновать



продуктивность идей, свидетельствующих о необходимости и возможности в условиях образовательного процесса колледжа формировать студентов как субъектов педагогической деятельности. Для решения задач нашего исследования имеют значение следующие положения:

- определение педагогической деятельности как метадеятельности, направленной на решение многообразных задач, которые, по своей сути, являются задачами социального управления;

- представление педагогической деятельности как единства теоретической и практической частей;

- ориентация на формирование педагогической деятельности путем решения в образовательном процессе комплекса теоретических и практических задач, имитирующих реальные условия профессиональной деятельности учителя.

В педагогической науке условия формирования личности как субъекта деятельности исследованы и достаточно подробно описаны. Выводы этих работ могут быть успешно трансформированы в нашем исследовании. В частности, для нас особое значение имеет мысль, которая в свое время была высказана В.В. Давыдовым. Согласно его точке зрения, представления о человеке и его личности, структуре, психических механизмах поведения и развития должны являться определяющим фактором проектирования образовательного процесса и управления им. Мы же считаем, что эта идея продуктивна и в отношении процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя, но, если будет предложена адекватная педагогическая технология, определены содержание и принципы структурирования учебного материала. Реализация этих условий, в свою очередь, должна вызывать субъектную позицию студента, а содержание динамики образовательного процесса позволяло бы ему не только осваивать знания о педагогической деятельности, условиях и средствах ее реализации, но и упражняться в ее выполнении во все усложняющихся формах. Данное

условие требует изучения природы педагогической деятельности, логики становления, а также условий, обеспечивающих ее развитие.

Изучение работ Р.М. Асадуллина, Е.В. Бондаревской, Г.И. Гайсиной, В.И. Гинецинского, Э.Ф.Зеера, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др. показывает, что по своей природе педагогическая деятельность - производное от социальной деятельности и ее конкретное содержание зависит как от целей данной профессии, ее общественной роли и признания, так и от других факторов. Педагогической деятельности изначально свойственны все признаки деятельности, которые определяют ее: 1) как непрерывный, живой, предельно пластичный, изначально нерегламентированный и неограниченный процесс взаимодействия человека с окружающим его миром; 2) как систему внешне наблюдаемых действий, противопоставляемых сознанию как внутренней программе, управляющей этими действиями; 3) как преобразование субъектом предметов и явлений окружающего мира; 4) как форму выражения внутренних жизненных смыслов ее субъекта; 5) как носителя и показателя внутренних переживаний и мышления субъекта [194, с.66]. При всем этом она остается специфической деятельностью и обладает существенными признаками, по которым ее отличают от других видов профессиональной деятельности.

Сложность педагогической деятельности состоит в том, что она диалектически суммирует, синтезирует в единое целое как минимум два вида деятельности - деятельность учителя и деятельность ученика. Она может рассматриваться как совокупная деятельность конкретного учителя и ученика на фоне развивающегося события [194].

В исследованиях Р.М. Асадуллина четко определен и последовательно раскрыт тезис о том, что объектом педагогической деятельности выступает образовательный процесс, а ее предметом - деятельность другого человека. Осуществление же педагогической деятельности обеспечивается наличием субъекта, объекта и предмета деятельности как совокупности существенных характеристик, сохраняющихся на всех этапах движения от цели к результату

(целеполагание-планирование-реализация-оценка-контроль). Таким образом, педагогическая деятельность является системным, иерархически организованным образованием. В ее структуру входят мотивационно-ориентировочные, проектировочно-исполнительские и оценочно-рефлексивные составляющие, каждая из которых является определенной системой и представляет собой трехуровневое образование [12]. Одновременно она рассматривается как носитель личностных и профессиональных качеств учителя. Основные тенденции и закономерности развития педагогической деятельности в образовательном процессе могут быть выражены в следующих положениях:

- существует процесс возникновения, формирования и затухания педагогической деятельности. Формируясь по образцу как исполнительская, упражняясь в решении творческих педагогических задач, педагогическая деятельность приобретает черты индивидуальной, творческой;

- структурные компоненты педагогической деятельности постоянно меняют свои функции, взаимно переходя друг в друга, операции могут стать действиями, а действия, в свою очередь, - деятельностью, выделение действия из общей структуры деятельности, его дифференциация и специализация обогащают и развивают деятельность или формируют ее новые формы;

- педагогическая деятельность на начальном и последующих этапах ее формирования в образовательном процессе должна проявляться и развиваться как единая целостная трехуровневая система;

- педагогическая деятельность, как и любой другой вид деятельности, первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых взаимоотношений между людьми, лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека;

- осознанное и целенаправленное формирование педагогической деятельности студентов происходит успешнее, если будущие учителя смогут получать ориентирующий образ такой деятельности в форме нормативно одобренного способа ее инварианта;

- различные формы действий и деятельности, представленные в иерархии, обладают свойством самоподобности и взаимодетерминируют развитие друг друга. Иначе говоря, фрактальность отражает последующее порождение, развитие, смену и когерентность взаимодействия всех подсистем, выражающих сложную непрерывно совершенствующуюся целостность человека и образовательной системы. Но поскольку человек - развивающееся деятельное существо, постольку и целостный фрактал человека предполагает непрерывность и беспредельность своего совершенствования, а, следовательно, недопустимость довершения самого себя. Следовательно, фрактальность выступает характеристикой, свойством, особенностью субъекта, становящегося, циклически "итерационно" развивающегося (прежде всего его действия). Данный тезис выводит нас на принципиальное положение, рассматривающее проблему многомерности личности с позиций ее динамических отношений к окружающей действительности.

В работах А.А. Вербицкого показано развитие профессиональной деятельности студента с постоянным обновлением его содержательных и технологических аспектов, позволяющих постепенно «переводить» учебную деятельность студента через «стадии» учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности в профессиональную деятельность специалиста. Таким образом, учебная деятельность студента по мере развития и обновления средств и приближения образовательного процесса в колледже к реальным условиям работы учителя будет приобретать более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций его профессиональной деятельности.

Все это указывает на то, что в развитии педагогической деятельности необходимо обнаружить генетически исходное звено (отношение), позволяющее вывести всю систему связей, некую содержательно-функциональную единицу, которая, проявляясь в начале в самом общем виде, должна обретать более конкретные и сложные формы в образовательном процессе. Следовательно, образовательный процесс в колледже, его

содержательные и технологические характеристики должны укладываться в рамки решения этого принципа.

Изучение источников по проблеме, связанной с поиском теоретических основ определения содержания образования и структурирования ее в заявленном контексте, показал, что этим требованиям в большей мере соответствуют концепция содержательного обобщения и теория фундаментализации и профессионализации, которые позволяют выполнить условия целостного представления учебного материала в логике субъектного развития будущего учителя с одной стороны, а с другой - определить педагогическую технологию, которая моделирует в динамике реальные условия упражнения студентов в выполнении учебных и профессиональных действий, необходимых для отражения педагогических явлений и конструирования новых педагогических объектов (Р.М. Асадуллин) [12].

В соответствии с требованиями концепции содержательного обобщения, усвоение учебного материала должно происходить посредством восхождения от абстрактного к конкретному и от общего к частному, а познание сущности конкретного - последовательно от одного теоретически осмысленного и осознанного факта к другому. Это условие требует, в первую очередь, ознакомления студентов не с отдельными частными вопросами, а с наиболее общими положениями и законами, переходя после этого к рассмотрению конкретных педагогических проблем как частных случаев общей закономерности. Такое движение мысли познающего субъекта образовательного процесса должно направляться одной теоретической идеей. В результате подобного структурирования студенты будут проходить один и тот же материал на разных уровнях теоретического описания и использовать различные знания и средства для его отражения.

Переход мысли от одного факта к другому рассматриваются как последовательные логические моменты, каждый из которых представляет законченную систему знаний, между которыми существуют родо-видовые отношения. Такая организация учебного материала дает возможность

субъектам образовательного процесса использовать особые приемы, позволяющие им не только ориентироваться в предметной области, но и осознавать структурные связи между объектами изучаемой педагогической действительности.

Системное структурирование учебного материала позволяет представить содержание учебной дисциплины в виде блоков информации, в которых отражается поуровневый срез педагогической действительности. При этом каждый уровень не только дает полную картину, всю панораму изучаемого явления, но отличается по глубине проникновения в ее сущностные характеристики. Такая спиралевидно построенная структура содержания образования концентрирует в зоне внимания студентов основной предмет учебной деятельности и логическую систему развертывания проблемы. В новой организации содержания образования представлена возможность сохранения в сознании пройденного материала для сознательной постановки цели изучения последующей темы.

В работах ученых-психологов обосновано, что усвоение знаний - внутренне переживаемый процесс наложения нового знания на пласт пережитого опыта жизни, субъектного педагогического опыта. В свою очередь, усвоение знаний обеспечивается субъектной позицией студента в образовательном процессе, что обеспечивается особой логикой форм учебной деятельности студентов, обнаружения инварианта учебных действий. Такой наиболее простой структурой профессиональной деятельности является внешняя предметная деятельность человека, реализуемая как цепочка последовательных действий: анализ-прогноз-целеполагание-планирование-исполнение-оценка-контроль. Образовательный процесс будет состоять не только из теоретического описания этих действий и усвоения их как знаний, но и из упражнения по их выполнению. Другим условием определения содержания педагогического образования является метод обнаружения инварианта и определения принципа структурирования учебного материала и последовательности его усвоения на занятиях.

Инвариантная черта образовательного процесса, составной частью которого выступает взаимодействие преподавателя и студента, позволяет представить образовательный процесс в виде определенной последовательности этапов познания и конструирования. При этом преподаватель колледжа перестает быть транслятором готовых знаний, а становится человеком, направляющим учебно-познавательную деятельность студентов. Смысловая нагрузка, которую выполняет студент в образовательном процессе, определяется природой и функциями педагогической деятельности: преобразовывать педагогическую действительность соответственно целям обучения и воспитания. Поэтому вся совокупность знаний, позволяющая решать эти задачи, может быть разделена на две группы: 1) знания о педагогических явлениях, о сущности и закономерностях педагогического процесса, уже построенного и осуществленного в действительности и 2) знания о том, как нужно конструировать, осуществлять и совершенствовать обучение и воспитание.

Изложенное позволяет сделать несколько важных выводов. Первый состоит в том, что педагогическая действительность является предметом методологического, теоретического и прикладного описания всех явлений, и поэтому возможно ее описание определенными наборами знаний: научными, конструктивно-технологическими, методико-практическими. Во-вторых, действия по преобразованию педагогической действительности в соответствии с целями воспитания и обучения также носят многоуровневый характер, а решение задач каждого уровня практической педагогической деятельности обеспечивается адекватными этому уровню знаниями и презентациями.

Рациональное зерно этих рассуждений может быть сведено к общему педагогическому выводу о том, что антропологический, системно-деятельностный и социокультурный подходы, взятые в синтезе, позволяют выстроить образовательную систему, потенциал которой обеспечивает субъектное развитие будущего учителя. При этом антропологическое знание

становится ядром профессиональной компетентности учителя и его готовности к профессиональной деятельности. Ее основой стала научно-теоретическая концепция целостной природы человека, включающая анализ единства его когнитивных, поведенческих и эмоциональных характеристик. Построенный на основе этой концепции многоуровневый образовательный процесс обеспечивает формирование будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности и носителя профессиональных компетенций. Обращение к антропологическому знанию вызвано еще и тем, что традиционная педагогика, которая до настоящего времени имеет широкое распространение, рассматривает человека как объект педагогического воздействия, а не как субъект самостоятельного развития. Это несоответствие педагогических систем и процессов натуре человека, законам его развития диктует в качестве альтернативы новые подходы к организации образовательного процесса, в основе которых лежат идеи самотворения, саморазвития. И, как показывает теоретический анализ проблемы и изучение образовательной практики, наиболее эффективным и продуктивным подходом является системно-деятельностная организация образовательного процесса, которая во главу угла ставит собственную сознательную преобразовательную деятельность учащихся, а учитель здесь выступает в качестве организатора образовательного процесса и человека, направляющего деятельность ученика на познание объектов действительности. При этом очень важно, что педагогическое образование должно быть построено на вышесказанной теоретико-методологической основе, поскольку учитель, подготовленный в рамках такой образовательной системы, в дальнейшем сам и будет ее развивать.

Системно-деятельностный подход открывает большие перспективы для педагогического образования, но его реализация требует обновления содержательно-технологических основ образования: определения нового содержания образования и принципов структурирования учебного материала, обнаружения новых педагогических технологий развития субъектной позиции



учителя. Концепция содержательного обобщения, теория фундаментализации и профессионализации, деятельностная организация образовательного процесса отвечают этим задачам и способствуют формированию профессиональной компетентности студента педагогического колледжа, которая понимается нами как интегративное многоуровневое личностное образование, включающее синтез фундаментальных знаний, общих способов деятельности, личностных качеств, выражающееся в теоретической и практической готовности к эффективному решению типичных и нестандартных социальных и профессиональных задач. Следующая задача исследования - определение потенциала гуманитарного знания в формировании профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе педагогического колледжа.

## **1.2. Особенности преподавания гуманитарных дисциплин в образовательном процессе педагогического колледжа**

В первом параграфе нашего исследования дана характеристика особенностей формирования профессиональной компетентности студентов средней профессиональной школы, в частности, указывается на необходимость включения в этот процесс всех его составляющих, актуализирующих когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности будущего учителя. Это вынуждает нас определить, обладают ли гуманитарные дисциплины соответствующим потенциалом для решения вышеобозначенных задач. В этих целях нам необходимо рассмотреть следующие задачи исследования:

- показать специфику образовательного процесса в средней профессиональной школе;
- раскрыть особенности гуманитарных дисциплин, преподаваемых в колледже;

- рассмотреть специфику содержательно-технологических составляющих гуманитарных дисциплин в колледже.

Необходимо отметить, что система вузовского образования отличается от системы СПО усилением фундаментальной, теоретической и гуманитарной подготовки, особенностями организации образовательного процесса (соотношение аудиторной и самостоятельной работы, самостоятельных и элективных курсов и т.д.). Несмотря на это, выпускник колледжа получает сертификат самостоятельного субъекта профессиональной педагогической деятельности и работает в одном и том же образовательном учреждении с выпускником вуза, приобретая одинаковую с ним профессиональную ответственность. Педагогический колледж, как ступень системы профессиональной подготовки будущего учителя, задает общую траекторию формирования профессиональной компетентности будущего специалиста за значительно более короткие сроки. Такое своеобразие профессиональной педагогической подготовки будущих специалистов требует обнаружения и реализации дидактического потенциала всех учебных дисциплин, в особенности гуманитарного цикла. Считается, что гуманитарные дисциплины в профессиональных образовательных организациях должны, в основном, выполнять развивающую и воспитательную функции, способствовать формированию общих компетенций будущего учителя. Вместе с тем, в условиях современного образовательного процесса актуализируется задача профессионализации, участия в формировании профессиональных компетенций будущего учителя.

В новых профессиональных образовательных стандартах примерно половина всего объема часов отведена на практические занятия, увеличены объемы часов на учебные и производственные практики различных видов, направленные на формирование у студентов профессиональных компетенций. Студенты принимают деятельное участие в выполнении важнейших видов профессиональной деятельности (методической, социальной, культурно-просветительской и др.). Практикоориентированность образовательного

процесса колледжа всегда выгодно отличала ее от вуза, а в настоящее время стала абсолютной необходимостью. Выполнению этой задачи способствует не только общая направленность образовательного процесса, связанная с выраженной функциональной подготовкой будущих специалистов, но и сама специфика форм учебной и воспитательной работы, предполагающей возможность индивидуальной работы со студентами, тесное общение с преподавателями, большая часть которых являются (в прошлом или настоящем) представителями соответствующих производственных сфер.

Классно-урочная система остается в колледжах основной формой обучения, несмотря на то, что в последние годы использовались и альтернативные (особенно - интерактивные) формы обучения. Своеобразие классно-урочной формы связано не только с ее классическими признаками, такими, как объединение обучающихся одного возраста в группы (классы), 45-минутное время, отведенное на организацию одного занятия, расписание и др., что позволяет активно сочетать различные организационные формы образовательного процесса, гибко дифференцируя расписание, поддерживать кураторство со стороны преподавателей, осуществлять контроль индивидуального общего и профессионального роста студентов. Учебные занятия по дисциплинам циклов, корректировка учебного процесса на основе часто осуществляемой обратной связи и учета индивидуальных учебных достижений студентов позволяют реализовать одновременно несколько дидактических целей. Это придает образовательному процессу колледжа относительно законченный, целостный характер. Учебная деятельность студентов подкрепляется их самостоятельной деятельностью, осуществляемой в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Вместе с тем, классно-урочная система не позволяет, на наш взгляд, учитывать некоторые психологические и организационно-педагогические условия, связанные с формированием профессиональных компетенций (четкая предметная дифференциация учебного плана, учебных графиков, расписания занятий), тогда как компетентностный подход предусматривает целостность

решения проблем, преемственность учебно-воспитательного процесса и практик в целях субъектного развития студентов, активизацию их самостоятельной работы, предоставлением больших возможностей в определении собственной образовательной траектории и прочее.

Важно учесть и тот факт, что, несмотря на то, что в последние годы качество учебной готовности к профессиональному образованию у абитуриентов ниже, чем в предыдущие годы, в колледж идут учиться молодые люди, имеющие четко выраженную профессиональную направленность. Так, например, опросы, проведенные нами среди студентов I курса в начале 2010/11, 2011/12, 2012/13 учебных годов, не выявили каких-либо значительных изменений в мотивах выбора профессий. Более половины студентов I курса (51,3%) отмечают, что выбор образовательной организации и профессии педагога определяется любовью к детям и желанием работать, воспитывая и обучая их; 13,3% первокурсников связывают свой выбор с примером любимого учителя (этот процент традиционно выше у студентов, выбравших образовательную программу «Дошкольное образование», где этот процент достигает 20,4). Мотивы «хорошая зарплата», «продолжительный отпуск», «комфортные условия труда» оказались значимы лишь для 7,8% первокурсников. В выборе профессии значительную роль сыграли авторитет родителей (4,7%) и пример друзей (2,5%). Достаточно высоким оказался процент тех, кто в школе проявлял общественную активность, участвовал в работе органов ученического самоуправления. Между тем, среди абитуриентов растет количество выпускников малокомплектных и сельских школ (среди первокурсников Стерлитамакского многопрофильного профессионального колледжа, до 2012 года - педагогического колледжа, абитуриентами которого традиционно становятся выпускники школ города, процент выпускников отдаленных сельских школ вырос вдвое). Очевидно, это приводит к снижению показателей качества успеваемости первокурсников и, как следствие, - увеличению доли дополнительных учебных часов на общеобразовательную подготовку.

Как правило, первокурсники - молодые люди раннего юношеского возраста (15-17 лет). Эту психологическую категорию характеризуют такие признаки, как возраст вхождения в мир человеческой культуры, понимания своего места и роли в обществе, формирования профессиональной мотивации. Данному возрасту свойственно разнообразие и гибкость выражения эмоций и переживаний, склонность обобщать свои переживания, активность эмоциональной сферы личности (Б.С. Волков, В.С. Мухина, Е.Е. Сапогова и др.) [46; 147; 176]. Возраст студентов колледжа наиболее благоприятен для профессионального самоопределения, становления профессиональной направленности, понимания себя в педагогической профессии. Это объясняется тем, что для представителей раннего юношеского возраста ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у молодых людей формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание. «Внутренняя позиция» студентов колледжа выражена в желании объективировать себя в успешной профессиональной деятельности, профессионально самоопределиться. Поэтому, несмотря на то, что студентов (особенно - первокурсников) характеризует эмоционально-романтическая оценка педагогической деятельности, профессии учителя, они склонны активно и рационально отзываться на требования педагогических методик и технологий, направленных на формирование их как субъектов профессиональной деятельности. Проведенные в рамках исследования различные формы работы, связанные с изучением и развитием профессиональной направленности личности будущего учителя: круглые столы, беседы, диспуты и другие формы внеаудиторной работы (воспитательные мероприятия проводили по нашей рекомендации и по предложенным нами темам классные руководители, оценивало их представительное жюри из числа наиболее опытных преподавателей), свидетельствовали о необходимости формирования и развития у студентов

осознанного отношения к овладению профессиональной компетентности. Вместе с тем, наблюдение за ходом таких мероприятий (в т.ч. - отсроченное) показало, что при специально организованном целенаправленном профессиональном воспитании у абсолютного большинства первокурсников проявляются признаки осознанного и деятельного отношения к овладению основами педагогической деятельности. Это проявилось, в частности, в том, что у студентов экспериментальной группы по завершении первого года обучения увеличилось количество желающих продолжить обучение в педагогическом вузе.

Направленность профессионального образования на освоение компетенций отвечает высокому уровню современных требований к учителю. Основная профессиональная образовательная программа по специальностям СПО, реализуемая на основе ФГОС, предусматривает изучение учебных циклов (общего гуманитарного и социально-экономического, математического и общего естественнонаучного, профессионального) и разделов (учебная практика, производственная практика, государственная (итоговая) аттестация и т.д.). Изучение гуманитарных дисциплин, равно как и дисциплин других разделов ФГОС, должно быть направлено на формирование общих и профессиональных компетенций, в структуру которых входит способность понимать сущность и социальную значимость будущей профессии, организация собственной деятельности, определение способов контроля и оценки решения профессиональных задач, оценка рисков и принятие решений в нестандартных ситуациях, поиск, анализ и оценка информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, работа в коллективе и команде, взаимодействие с коллегами и социальными партнерами, постановка целей, мотивация деятельности обучающихся, организация и контроль их работы с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса, самостоятельное определение задач профессионального и личностного развития, осуществление профессиональной деятельности в условиях

обновления ее целей, содержания, смены технологий и т.д. Особое значение в этой структуре отводится профессиональным компетенциям, связанным со способностями конструирования, организации и анализа уроков и форм внеурочной работы, выявлением одаренных детей, оказанием им педагогической поддержки; систематизации педагогического опыта на основе изучения педагогической литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов; оценка образовательных технологий и т.д. Подчеркнем при этом, что целевая установка современного стандарта состоит в формировании личности будущего студента, способного принять субъектную позицию в решении социальных и профессиональных задач.

Инвариативная часть основной профессиональной образовательной программы ФГОС СПО предусматривает изучение следующих дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла: «Основы философии», «История», «Иностранный язык», «Физическая культура». Вариативная часть основной профессиональной образовательной программы, определяемая образовательным учреждением, включает такие дисциплины, как «Основы социально-политических учений», «Экономика», «Правоведение» и др.

Теоретический анализ проблемы показал, что имеется множество трудов известных и признанных авторов, которые определяют роль и место гуманитарных дисциплин в образовательном процессе профессионального образовательного учреждения, специфику изучения этих дисциплин в системе СПО, показывают формы и методы их изучения, использование воспитательного потенциала дисциплин во внеаудиторной работе и проч. (Е.Е. Вяземский, М.В. Короткова, С.Б. Куликов, В.М. Розин, О.Ю. Стрелова, М.Т. Студеникин, В.А. Шоган, В.С. Шубинский и др.) [50; 107; 115; 167; 206; 230; 237]. Роль гуманитарных дисциплин в формировании профессиональной направленности специалистов специально рассматривалась в работах Л.А. Воловича, М.П. Волощук, Л.Я. Голубевой, Г.В. Мухаметзяновой, И.М. Орешникова и др. [47; 58; 64; 146; 153].

В основном, во всех работах проходит мысль о большом воспитательном потенциале социально-экономических и гуманитарных дисциплин, подчеркивается их своеобразие в профессиональном становлении и воспитании студентов, приводятся весомые аргументы в пользу их развивающего и воспитательного потенциала. Действительно, гуманитарные дисциплины, по сути своей, обращены к проблеме человека, исследуют его природу, развитие возможностей по отношению к себе и окружающему миру. Раскрывая смысл бытия человека, характер и способы его взаимодействия с окружающим миром, гуманитарные дисциплины определяют идеалы и социально-ценностные нормы, роли, модели поведения. Безусловно, особую роль гуманитарные дисциплины играют в определении гуманистических нравственных идеалов людей, своеобразии их проявления в различных обществах, государствах, национальных, религиозных объединениях. Конкретизируя и обосновывая ценность тех или иных процессов для человека и общества, гуманитарные дисциплины обладают способностью трансформировать общечеловеческие ценности в педагогическую деятельность. А гуманистические идеалы и нравственные ценности, как известно, составляют основу педагогических целей в любом обществе [207]. Между тем, как справедливо утверждает В.Л. Бенин, гуманитарные знания необходимы учителю не только потому, что учат мыслить и чувствовать, без них он не найдет ответы на вечные вопросы о добре и зле, о цели и смысле жизни, а, не найдя ответы сам, не сможет помочь в их поиске его ученикам [25, с.28].

В исследованиях утверждается, что гуманитарным (в отличие от естественно научных) дисциплинам свойственна иная специфика функций: В.Л. Бенин, М.П. Волощук, Г.И. Гайсина, А.С. Запесоцкий, В.П. Зинченко, М.С. Каган и др. отмечают присущее естественным и точным наукам отношение к познаваемому как к неодушевленному объекту, высказывание о нем посредством монолога, однозначность мнений, тогда как гуманитарное



знание основано на возможности диалога, различных вариантов его понимания и толкования [26; 47; 51; 77; 84; 95]. По утверждению В.П. Зинченко, «имея опыт обращения к уникальным явлениям, гуманитарные науки учат не просто воспринимать и фиксировать их, а строить образ такого явления, углубляться в него, проникать в его строение и структуру, искать его смысл» [84, с.30]. «Для гуманитарных дисциплин мало пригоден общий для всех язык значений, следовательно, необходим язык внутренних, субъектных смыслов, при этом усвоение эмоционально-ценностного материала неотделимо от переживания ценностно-содержащей ситуации», - утверждает Г.И. Гайсина [51, с.111]. Эти и другие высказывания убеждают нас в том, что, определяя адекватное сложившейся ситуации поведение учителя, гуманитарные дисциплины способствуют формированию не безлично-вещной объективной информации, а выработке собственного отношения к человеку и миру, «мыслей о мыслях», «переживаний о переживаниях» [21], познанию педагогических истин в сочетании с их «проживанием», формируют субъектный смысл педагогической деятельности.

В плане активизации эмоционального компонента личности будущего учителя гуманитарные дисциплины имеют общие точки соприкосновения с искусством, концентрирующим общечеловеческие ценности в художественных образах, многогранно отражающих окружающий мир как целостность в процессе его познания, давая возможность взаиморазвиваться в диалогическом культурном пространстве [30].

Гуманитарные дисциплины, наряду с нравственно-гуманистическим потенциалом, основанном на кумуляции ценностного отношения к жизни, обладают большой степенью обобщенности и универсальным отношением к окружающей действительности. Обладая исторической вариативностью и широтой охватываемого материала, гуманитарные дисциплины вооружают будущего учителя уникальными способом познания мира - умением «мыслить веками», что способствует открытости принятия других позиций и точек зрения, целостному видению процессов и явлений действительности.

В отличие от естественно научного, функционально одностороннего, линейного познания, гуманитарные дисциплины позволяют познать действительность как целостность, способствуя видению ситуации во взаимосвязи и единстве ее различных аспектов, вариативности воздействия на нее, соответственно, приобретению опыта целостного, системного действия в профессиональной деятельности в процессе решения различных проблем. Соответственно и методика работы, направленная на усвоение гуманитарного знания, должна отличаться от изучения точных наук. Деятельность студента по изучению гуманитарных дисциплин предполагает столкновение аргументов и позиций с различных точек зрения, диалога субъектов, субъектно-деятельностную позицию познающих.

Итак, гуманитарные дисциплины, обращаясь к человеку, представляют знание не как объективированное, а как субъектно представленное, в контексте внутренних личностных смыслов, вызывающее переживание и ценностное отношение к нему, требуют, помимо применения использования рациональных, также методов образного представления учебного материала, актуализирующих эмоционально-чувственную сферу личности будущего учителя.

Вместе с тем, в ряде работ доминирует мнение о том, что гуманитарные дисциплины не обладают должным потенциалом для формирования профессиональной компетентности. Мы допускаем, что для технических и ряда других специфических профессий гуманитарные дисциплины призваны выполнять чисто развивающие функции, но для педагогической профессии, которая является самой человековедческой, они должны решать самые разнообразные функции, связанные с подготовкой учителя, поэтому, несмотря на имеющуюся специфику гуманитарных дисциплин, они в образовательном процессе педагогического колледжа, как и естественно научные дисциплины, направлены на решение всего комплекса задач, обозначенных во ФГОС СПО.

Как известно, любой образовательный процесс организуется для того, чтобы студенты могли разобраться в природе вещей и использовать

полученные знания для преобразования действительности. Следовательно, изучение гуманитарных дисциплин также должно строиться с учетом природы познавательного процесса, формирования у будущих учителей понятий, раскрывающих для них природу педагогических явлений, объясняющих закономерности протекания и конструирования педагогических процессов. И сам познавательный процесс должен предусматривать в нем активное деятельное начало самого субъекта познания, мышления студента. Мышление - это путь от чувственно воспринимаемой конкретности к абстракциям, фиксируемым в понятиях (С.Л. Рубинштейн) [173,с.129].

Формирование понятий связано с абстрагированием (отвлечением) и обобщением. Смысл абстрагирования состоит в том, «что некоторые объекты рассматриваемой области предметов действительности объединяются в класс (в множество) на основании общих для них свойств, по совокупности которых они отличаются от иных объектов данной области» (Д.П. Горский) [60, с.11]. Иначе говоря, абстрагирование - мыслительный процесс, позволяющий отчленить и противопоставить общее к отдельным предметам и их свойствам.

В ходе обобщения происходит отнесение предмета к группе, обладающей сходным общим свойством или поиск обнаруженного свойства в отдельном объекте в целой группе. Как правило, формирование понятий сопровождается определением содержания (т.е. выделением некоторого общего свойства предметов специфической группы) и объема, представляющего собой множество элементов, объединенных на основе общего признака. При этом важно иметь в виду, что речь идет не просто о количестве признаков предмета, которые позволяют определить его понятие. Под понятием понимается не только комплекс общих признаков, а комплекс общих существенных (инвариативных) признаков, поэтому в процессе формирования понятия необходимо выделять признаки, которые являются общими для класса предметов и существенны, т.е. неизменны в любых ситуациях проявления признаков предмета. В самом общем смысле обобщение - «это логическая операция, позволяющая переходить от понятий

меньшего объема к понятиям большего объема путем отбрасывания признаков, принадлежащих только тем предметам, которые входят в объем обобщенного понятия» (Д.П. Горский) [60, с.75].

Формирование понятий - сложный процесс, имеющий этапный характер. Это дает нам основание утверждать о наличии различных уровней абстракции и временного режима формирования понятия. В формировании понятий принято выделять этапы образования, оформления, а также дальнейшие этапы, связанные с его совершенствованием, изменением и развитием. При этом, говоря о развитии, нужно иметь в виду и историю происхождения понятия. Для установления причинно-следственных отношений важно обращение к истории вопроса, анализ происхождения того или иного понятия. При этом важно учесть, что обобщения создаются не только по отношению к существующим в данный момент объектам, но и по отношению к объектам, существующим в рамках исторического времени. Данное условие нами специально не рассматривается, но контекстно имеется в виду в наших последующих рассуждениях.

Можно утверждать о наличии разных уровней форм отражения действительности, между которыми существуют в том числе и генетические отношения. Простые формы отношения не исчезают с появлением более сложных, а высокие формы отражения, в свою очередь, не могут быть редуцированы к простым, т.е. всегда будут сохраняться содержательные характеристики, демонстрирующие родо-видовые отношения. При этом, несмотря на имеющиеся различия, все формы отражения характеризуются следующими общими признаками:

- «1) в нем воспроизводится действительность;
- 2) отражение всегда обладает опережающим характером;
- 3) процесс отражения на каких-то этапах предполагает непосредственное взаимодействие, контакт отражающего организма и объекта, учет, в первую очередь, их сходств и различий;

4) процесс отражения всегда предполагает использование кодовых семиотических систем» (Д.П. Горский) [60, с.23].

В изучении процессов формирования понятия следует различать исторические, генетические и онтологические стратегии изменения и развития [60]. Как показывают исследования В.В. Давыдова, онтологический срез становления понятий включает этапы восприятия, определения и формулирования самого понятия. При этом процесс отождествления изучаемых предметов с целью образования понятий данных предметов может осуществляться разными способами. Первый путь связан со сравнением множества предметов друг с другом и выявлением в них существенного признака для объединения их в один класс предметов. Второй путь предполагает выделение некоторого эталона, всеобщего признака. В этом случае сравнение изучаемых предметов идет путем опосредования отношения с эталоном. Имея в виду эту сторону обобщения, В.В. Давыдов считает, что «подлинное обобщение производится не путем формального сравнения, а посредством анализа данной системы, выявления в ней всеобщего, формообразующего значения некоторого отношения» [67, с.369]. На практике это может означать, что объем понятия в процессе обобщения может расширяться, но при этом обязательно сохранит родовую часть исходного понятия.

Процесс познания окружающего мира начинается с активного воздействия людей на окружающую действительность, когда они овладевают своими действиями, предметами внешнего мира. На основе деятельного отношения человека к объектам познания происходит первоначальное обобщение. Здесь важным представляется утверждение С.Л. Рубинштейна о том, что о подлинном научном обобщении можно говорить лишь в том случае, если «...это не выделение каких-либо общих свойств..., обобщение как акт познания ...есть выделение не любых общих свойств явлений, а таких, которые для него существенны. Научное обобщение - производный эффект анализа, связанного с абстракцией» [172, с.148]. Продолжая далее ссылаться

на авторитет С.Л. Рубинштейна, заметим, что в основе мышления, направленного на познание сущности вещей или формирования понятия, лежат предметные действия, т.е. действия, которые непосредственно выполняются с реальными предметами или с их заменителями. В принципе, разумные предметные действия являются генетически исходными интеллектуальными операциями, которые составляет основу всего мышления.

В процессе обобщения обнаруживается некоторый инвариант, который обозначается словом. При сравнении предметов по разным признакам происходит переход обобщения от восприятия до представления (и - далее - к понятию). Движение от восприятия конкретно-чувственного к абстрактно-отвлеченному, мысленному - путь понимания сущности вещей, формирования понятий. В контексте сказанного имеет принципиальное значение характеристика таких форм отражения действительности, как «восприятие», «представление» и «понятие».

Если речь идет о восприятии, то подразумевается психический процесс формирования образа предметов и явлений внешнего под влиянием непосредственных контактов познающего с предметом познания или изучения. При этом очень важно отметить, что процесс восприятия складывается не только из непосредственного ощущения многообразия существенных и несущественных признаков предмета, происходит и мыслительный процесс, который ассимилирует и синтезирует эти ощущения в целостное представление о вещах внешнего мира. Таким образом, картина внешнего мира в процессе ее восприятия возникает не только на основе первичных ощущений предметов, но и на основе работы сознания, мышления людей, осмысления увиденного, услышанного, осязательно-двигательных действий с предметами. Поэтому не случайно психологи считают, что восприятие, скорее всего, - результат, своего рода «свернутого мышления». Начальный этап формирования понятия характеризуется тем, что познающий в непосредственном общении с объектами познания (или предметом, его заменяющим) последовательно рассматривает все признаки и особым образом

их фиксирует для того, чтобы в этом перечне обнаружить общие сходные признаки. Наборы исходного материала должны быть разнообразны, для того чтобы появилась возможность обнаружения самых разных сочетаний признаков предметов. Такая работа должна быть продолжена «выбраковкой» несущественных и обнаружением (выделением) существенных признаков (инвариантов) объекта исследования или изучения.

Первичное обобщенное представление, полученное в результате деятельного активного взаимодействия субъекта с объектом познания, объективируется в словесной системе, и процессы обобщения будут продолжаться на следующих витках развития. Развитию активного отношения субъекта к процессу познания объекта способствует формирование остенсивного определения, под которым следует понимать способ установления языкового выражения путем рассмотрения предмета познания и одновременного произношения названия (имени) этого объекта. Демонстрируя ученикам какой-либо предмет и одновременно озвучивая его название, учитель осуществляет для данного познаваемого объекта остенсивное определение. Наблюдать за предметами и давать им словесное определение - важная дидактическая задача, которая способствует формированию правильного представления о предмете и формулированию понятий познающими. Из сказанного следует, что усвоение понятия должно идти от первоначального восприятия конкретно-чувственных свойств предмета познания, через его остенсивное определение до развития представлений о предмете. Давая определение предмету, познающий отвлекается от его наглядно-чувственного восприятия, определяя словом предмет, он представляет схематический наглядный образ предметов определенного класса. При словесном обозначении предметов человек отвлекается от единичных свойств и признаков, затемняющих и отвлекающих мысль от сути вещей, оставляет наиболее важные свойства, отражающие его сущностные характеристики. При этом важно подчеркнуть, что в зрительных образах признаки предметов не только отражаются, но и закрепляются, что

очень важно для их сохранения в памяти при дальнейшем абстрагировании от конкретно-чувственных представлений.

Заметим, что все эти рассуждения, далеко не полные, выполнены для того, чтобы обосновать одну из задач исследования, а именно: каким образом должны быть выполнены презентации учебного гуманитарного материала для того, чтобы облегчить студентам процесс усвоения и применения решений педагогических задач.

Для этого вновь повторим, что процессы абстрагирования и обобщения являются ведущими механизмами (методами) теоретического мышления, формирования понятий и направлены на поиск и отвлечение существенных инвариативных признаков в предметах, которые подвергаются анализу и сравнению. При расширении содержания признаков, подлежащих обобщению, «...происходит насыщение абстракций наглядными образами соответствующего предмета, - она становится «богатой» и содержательной, но не как мысленное построение, а как сочетание иллюстрирующих ее описаний и конкретных примеров» [67, с.206]. Далее В.В. Давыдов весьма аргументировано утверждает, что наглядные образы, выполненные в виде иллюстраций, картин, фотографий конкретных объектов, пригодны только для рассудочного мышления, а для усвоения сути вещей необходимы особые средства разумного теоретического мышления. Они не должны быть тождественны реальности, но должны отражать основные их признаки, которые способны характеризовать существенные свойства предметов. Такие средства называются знаково-символическими и активно используются в процессе теоретического мышления. В знаках и символах строятся идеализированные объекты, в которых отражаются существенные характеристики реальной действительности. Иначе говоря, в таких формах наглядности познающий может определить дополнительные свойства изучаемых объектов.

Наглядность, как средство познавательного процесса, как инструмент теоретического мышления, должна раскрывать внутренние отношения и связи



объектов познания, а не быть полной картиной его внешних признаков. Такая наглядность, которая предельно концентрирует признаки представленных в ней предметов, обладает необычайной выразительностью. Процесс создания наглядности позволяет привлечь к познавательному акту чувства субъектов познания. Это повышает эмоции восприятия обучаемых, развивает динамику ассоциативных и образных связей, содействует лучшему осмыслению предметов. Таким образом, наглядность является важным средством познавательного процесса, но ее применение требует учета целого ряда условий:

- она должна являться не простой иллюстрацией признаков предмета, а содержать в себе обобщения сходных признаков некоторых видов, классов предметов;

- в представленных образах необходимо присутствие генетической преемственности, отражающей родо-видовые взаимосвязи предметов отражения;

- применение средств наглядности в целях развития профессиональных компетенций предусматривает активное деятельное участие субъектов образовательного процесса в подготовке материалов для образной презентации гуманитарного учебного материала;

- у студентов и преподавателей должны быть сформированы умения обобщения.

Это требует специальной дидактической работы, связанной с подготовкой и отбором большого количества презентационного материала для словесного описания и выделения наиболее общих повторяющихся существенных признаков, а также создание презентаций по различным темам, между которыми сохраняется контекст обобщений учебного гуманитарного материала.

### **1.3. Образное представление учебного материала в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в колледже**

Теоретический анализ проблемы показал, что гуманитарные дисциплины становятся фактором и условием формирования профессиональной компетентности, если способствуют приобретению будущим учителем опыта целостного системного действия в профессиональной деятельности. Это предполагает познание педагогической действительности как целостности в целях решения социальных и профессиональных проблем, что достигается комплексным использованием средств, актуализирующих как поведенческие, когнитивные, так и образные сферы личности будущего учителя, представлением учебного гуманитарного материала в формах его рациональной и образной презентации.

Как показал теоретический анализ проблемы и изучение практики применения средств, актуализирующих образное восприятие действительности, эмоциональное и логическое, образное и концептуальное все больше разграничивается в психике человека. В образовательной практике образное и концептуальное продолжает рассматриваться в качестве разных полюсов восприятия педагогической действительности и противопоставленных друг другу видов деятельности. Между тем, проблема соотношения образного и теоретического мышления возникает не только в преподавании гуманитарных дисциплин, она должна решаться в общем контексте познавательного процесса как взаимосвязанные уровни целостного процесса восприятия и отражения действительности.

В истории науки можно обнаружить немало аргументов в пользу того, что чувственное и рациональное не являются ступенями познания, а, скорее всего, это два момента, пронизывающие познавательные процессы во всех формах и ступенях развития, но эта теоретическая аргументация все еще не находит применения на практике. В сфере образовательных процессов до

настоящего времени выделяются средства формирования эмоционально-волевой сферы или мыслительной активности учащихся, тем самым игнорируется то, что человек реагирует на окружающую действительность всем своим существом. «Сознание, психические интенциональные процессы, вообще субъективность, понимаемая в широком смысле слова, т.е. качество не только личное, но и как родовое, сверхличное - все это входит в объективную реальность», - считают В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов. Между предметом познания и мыслью, отражающей предмет, должно быть установлено нечто третье, которое и надо обнаружить в процессе познания, являющееся, по выражению Платона, образом и символом метода. «Это третье одновременно должно быть и вещью, инструментом и идеей, смыслом. В нем смысл, идея и предмет слиты в единое культурное образование, элемент второй природы человека, которая создается «и по законам красоты» [84, с.38].

Разрыв между понятием и образом приводит, в конечном счете, к фрагментарности мышления будущего учителя, к «клиповости» его сознания, в котором череда сменяющихся впечатлений не может сформироваться в общую картину мира. У этой проблемы есть и другая сторона, связанная с эффективностью образовательного процесса, в котором, как известно, глубина познания может достигаться за счет включения всех механизмов и уровней психического отражения действительности субъектами образования. Но, к сожалению, изучение проблемы еще раз подтверждает наше предположение о том, что до настоящего времени не прояснены механизмы взаимодействия образного и теоретического мышления. Эта проблема часто подменяется вопросом о взаимодействии образного и логического начал в восприятии учебного материала, что неравнозначно поставленной в исследовании проблеме. В настоящее время идеи неразделимости образного и логического начала в восприятии любого объекта познания сохранились в философии и эстетике, тогда как в психологических исследованиях образы представлены как некие копии объектов, а понятие как логическое описание внутренних связей объектов. Отсюда и современное описание мышления как процесса,

всецело занятого аналитико-синтетической деятельностью. В исследованиях Л.С. Выготского понятие образа дается как предпонятие, этап становления логического понятия.

По нашей гипотезе, теоретическое и концептуальное не противостоит образному, а включает в себя образные обобщения, соединяясь в общий контекст восприятия и отражения действительности, данный в формализованном виде в содержании образования. В образовательном процессе теоретическое мышление не должно сводиться к последовательному применению образного и логического компонентов мыслительной деятельности, а представляет синтез этих сторон, который порождает способность и возможность целостно воспринимать действительность, включать в себя сенсорные, эмоциональные и аналитические стороны восприятия и отражения учебного материала.

Свою задачу мы видим не в развитии глубины теоретического осмысления этой проблемы, что, на наш взгляд, является предметом специальных исследований психологов. Для нас важно определить формы взаимодействия образного и понятийного мышления, показать методы и средства, педагогические условия организации образовательного процесса в педагогическом колледже, в котором обеспечивается сплав образного и рационального мышления будущих учителей в процессе формирования профессиональной компетентности.

Проблема соотношения образа и понятия как разных доминантных категорий познания мира исследовались многими учеными, в результате в науке сложились несколько теоретических направлений, осмысливающих специфику образного и понятийного в познании. Не углубляясь в историю проблемы, выделим обобщения, которые необходимы нам для конкретизации задач исследования.

Будучи одним из наиболее фундаментальных и массовых проявлений, образ, тем не менее, вследствие своей субъективности, остается труднодоступным для исследования. В настоящее время в науке нет единого

подхода к пониманию природы, структуры, классификации, технологии создания образов, оперирования ими. Изучение работ Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Гулыги, В.В. Давыдова, Д.Н. Замятина, А.Н. Леонтьева, Н.Г. Салминой, А.В. Цветкова и др. позволяет констатировать многоаспектность категории образа и, как следствие, множественность дискурсов, ее трактующих: философского, психологического, эстетического, социального. В гносеологическом (философском) дискурсе образ характеризуется, если мы обратимся к Философской энциклопедии, через систему взаимодействия субъекта и объекта; активное, преобразующее отношение субъекта к действительности, результат реконструкции объекта в сознании человека [151]. Образы представляют собой необычайно емкую форму репрезентации окружающей действительности. Как считают Ю.И. Романов, А.В. Славин и др., феномен образа заключается в воплощении найденного природой принципа сбора и обработки информации, с которой имеет дело человеческая психика [169; 191]. Прерогативой психологии является анализ функционирования и развития образа как компонента внутреннего мира человека, результата его индивидуального опыта и преобразования информации в системе психической регуляции деятельности, вбирающего в себя как чувственный опыт, так и результат деятельности человека и ее оценки. По выражению Л.М. Фридмана, образ есть субъективный продукт психического отражения реальной действительности [217, с.14]. С точки зрения эстетического понимания, образ - форма отражения действительности, включающая в себя целостно-духовное содержание, эмоционально-интеллектуальное отношение к миру, передающее людям ценностно-познавательные представления, идеи и идеалы [244]. В отечественных социальных науках «образом» называют комплекс «стоящих за текстом» представлений об объекте или явлении, включающий в себя различные ассоциации, воспринимаемые в целом, не соотносимый с конкретным сознанием (Д.Н. Замятин) [74].

В последние годы образ становится предметом педагогического исследования. Прежде всего, мы имеем в виду теорию развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), в которой активно применяется моделирование. Серьезные исследования в области инструментальной дидактики проводятся в экспериментальной лаборатории Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Понятие «дидактический образ» (Н.Н. Манько) интерпретируется как категория, охватывающая дидактические объекты, педагогические и учебные действия, лежащие в основе технологий обучения и воспитания, позволяющие моделировать признаки и свойства изучаемого объекта и действия с ними, являющиеся атрибутом структуры поэтапного усвоения изучаемого объекта, движущей силой умственной и учебно-познавательной деятельности и результатом дидактической проективной визуализации [137, с.103]. Подчеркнем здесь то, что в педагогике образ дихотомический: в нем отображается знак предметного содержания и, одновременно, способы (учебные действия) их усвоения и применения. Однако заметим, что образ, как явный инструмент символа-знаковой деятельности студентов, хотя очень активно используется в педагогической лексике, но практический выход из этого положения еще минимален.

Исследования В.П. Зинченко, Ю.Н. Романова, Л.М. Фридмана, И.С. Якиманской и др. показали, что образное мышление является полифункциональным, его содержанием выступают различные чувства, впечатления, интегрирующиеся в образ, своеобразную мысленную картину [83; 169; 217; 246]. Образ есть целостное, интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены не только основные перцептивные категории (пространство, движение, цвет, форма, фактура и т.д.), но и взаимоотношения между ними. Образы, состоящие из чувственно воспринимаемой «оболочки» и содержания, во взаимодействии задающих их смысл многомерны, многокатегориальны, позволяют оперировать знаками, символами, словами. В образе его чувственная ткань сливается с предметным

содержанием воспринимаемой действительности. Как замечено А.Н. Леонтьевым, без чувственной основы образ не может обладать предметностью, соотноситься с объектом. Содержание образа связано с выбором точки отсчета, благодаря чему он приобретает структуру, завершенность (И.С. Якиманская) [45]. Образы позволяют отражать действительность во всем богатстве как видимых, так и скрытых в определенный момент связей между предметами; при этом, как считает Ж.-П. Сартр, объект образа не есть сам образ, образ есть некий способ, каким сознание представляет себе объект [178].

Идею целостности образа рассматривает гештальт-психология (М. Вертхаймер, В. Келлер и др.) [238], разновидность холистического подхода в педагогике, основанного на представлениях о целостной работе головного мозга, интегрирующего эмоции, чувства, собственное мнение, научные факты (В. Айзман, Э. Боно, А. Сиротюк, Д. Хасард и др.) [190], согласно которой организация восприятия происходит мгновенно, самопроизвольно. Так как мозг является динамичной системой, элементы которой активны в каждый момент взаимодействия, попытка разложения образа на отдельные составляющие приводит к его нарушению. Следующее определение образу как целостному явлению дает А.Н. Назаров: «представление, в котором репрезентировано все то знание о явлении, которое до этого собиралось по кусочкам» [148, с.55].

«В истории психологии проблема действия в восприятии всегда трактовалась как проблема участия моторных компонентов в этом процессе», - отмечает В.П. Зинченко, подчеркивая при этом, что сенсорные и моторные компоненты всегда изучались изолированно. Исследованиями Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева и др. доказано, что создание образа осуществляется в процессе активной преобразовательной деятельности субъекта, в которую вовлечены многие психические процессы; образы представляют собой субъективные феномены, возникающие в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной и мыслительной

деятельности как при наличии адекватной сенсорной стимуляции, так и в ее отсутствие [5; 34; 83; 124]. Облегчение предметного восприятия достигается не только за счет изображения в форме картин, моделей, схем, но и за счет абстрактных способов кодирования информации.

Как показывают исследования В.П. Зинченко, значение предметных действий не ограничивается только тем, что в них формируется первая операция восприятия - обнаружение объекта и его «ощупывания», действия участвуют и в создании образа предмета и в дальнейшем изучении его содержания [83]. Процесс формирования образа включает в себя ряд перцептивных действий: обнаружение, выделение адекватных задачам деятельности информативных признаков, обследование выделенных признаков и собственно построение образа. Исходной основой для создания образа является зрение (Б.Г. Ананьев) или зрительное восприятие, инициирующее конструирование образа [5]. Образы создают ситуации (реальные и воображаемые), что рождает эмоции как форму внутреннего переживания, субъектного отношения, которые запоминаются, при этом вырабатывается опыт по применению приобретенных умений в различных ситуациях.

Формирование образов не происходит в «чистом виде». Любые сигналы, поступающие через органы чувств, подвергаются мысленной обработке, входя в упорядоченную систему знаний; образ является основой для формирования понятий или любое знание всегда есть сплав образа и понятия, следовательно, речь идет не об обособлении, а о выявлении их сложных взаимодействий. Уделяя особое внимание взаимодействию образа и понятия, С.Л. Рубинштейн считал, что образ выполняет в познании функцию, позволяющую ограничить его понятиями, вместе с тем, образ выходит за его пределы, вводя специфические оттенки, непередаваемые в отвлеченной формулировке обобщенной мысли. Анализ в сравнении образа и понятия показал, что их различия дают возможность провести границу между преподаванием с опорой на чувства и преподаванием с опорой на разум [9]. В первом случае



понимание сущности приходит из непосредственного переживания ситуации, во втором - в результате оперирования образами рационального познания, их оценки. Ряд научных исследований (В.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.С. Якиманская и др.) [83, 94, 246] показывает, что одна и та же задача по содержанию решается как с опорой на образ, так и на словесно-дискурсивное выражение мысли при постоянных взаимопереходах. С этой точки зрения в образовательном процессе наиболее эффективны такие способы усвоения знаний, как «визуализация описываемого объекта +образ +текст» (Р.М. Асадуллин) [10, с.93]. Образ, как целостное образование, дает общее, а не фрагментарное представление проблемы, что способствует ее восприятию будущим учителем как общей закономерности, открытости к принятию других позиций и точек зрения в процессе определения пути ее решения.

Свойства образов связаны с их динамичностью и пластичностью, которые обеспечивают различного рода пространственные перемещения, отраженные в образах объектов. «Объекты, взятые сами по себе, обладают огромным количеством свойств, и у субъекта в каждом отдельном случае нет ни возможности, ни необходимости учитывать их при выполнении тех или иных действий. Становясь предметом восприятия, эти объекты как бы оборачиваются к субъекту определенной стороной в зависимости от поставленной задачи, а также от наличия уже сформированных перцептивных действий, позволяющих выделить в объекте те или иные свойства, то или иное содержание», - считает В.П. Зинченко, полагая, что в образе отражаются то одни, то другие стороны объекта в зависимости от требований, деятельности, эмоционально-потребностного отношения к ней [83]. И.С. Якиманская выделяет различные способы оперирования образом, свидетельствующие о его динамичности и обнаруживающие новые связи и отношения: комбинации отдельных образов, добавления к ним элементов или, наоборот, отсечение имеющихся, изменение точки отсчета и т.д. Умение будущего учителя

оперировать образами (создавать, видоизменять, преобразовывать) придает процессу усвоения учебного гуманитарного материала субъектный характер.

Функции образа, как и любого представителя знаково-символической функции, определяет ее интегральная структура как единство и взаимосвязь когнитивного (осмысленность знаний, заключенного в образах), операционально-деятельностного (умения и навыки оперирования знаково-символическими средствами), мотивационно-потребностного (мотивы и потребности личности в знаково-символической деятельности), эмоционально-регулятивного (отношение и эмоциональные переживания, связанные с наглядной презентацией образов), результативно-продуктивного (результат - усвоение предметного содержания, представленного в образах) и рефлексивно-оценочного (оценка усвоения предметного содержания и трансформации их в действие по применению) компонентов и соответствующих им регулирующего, мотивирующего, преобразующего и кооперирующего функциональных элементов. Процессуальными компонентами знаково-символической функции как целостной психологической системы выступают процессы опосредования, представления и осмысления, включающие в себя операции, обеспечивающие успешное овладение личностью операциональными умениями создавать и использовать знаковые и символические формы в образовательном процессе.

Создание образа является внутренним процессом, протекающим в уме и объективируемым в определенном продукте деятельности. Существовая во внутреннем мире субъекта, образ индивидуален, чувственно-эмоционально окрашен, всегда есть субъектное образование (П.Я. Гальперин, С.С. Зорин, А.Н. Лук, А.И. Назаров и др.) [53; 86; 132; 148]. По выражению И.С. Якиманской, образ, как своеобразный луч, избирательно фиксирует своим содержанием стороны, признаки, свойства объекта, значимые для деятельности субъекта. Если образ, считает исследователь, не наполнен личностным смыслом и значимостью, он исчезает, размывается, перестает существовать [45]. По мнению В.Э. Штейнберга, образ есть «субъективное

психическое явление, являющееся результатом процессов познания, эмоционально-образного переживания и оценивания» [233, с.38].

Уникальность образа стоит в том, что по содержанию он практически не имеет границ: может выступать как образ микрочастицы и как образ мироздания или образ мира, понимаемый как сложное многоуровневое образование, обладающее полем смысла и системой значений (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Иными словами, образ мира выступает целостным, эмоционально-личностным образом реальности, который выстраивается в сознании субъекта и представляет для будущего учителя смыслы предметов и явлений.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что образ, создаваемый будущим учителем в процессе деятельности при изучении гуманитарных дисциплин, позволяет проникнуть «внутри» объекта изучения, раскрывая необходимые связи и отношения, обуславливающие его развитие. Посредством образов будущий учитель способен глубоко познать себя в целостной пространственно-временной связке «прошлое-настоящее-будущее» в контексте своей профессиональной роли, связывая уже имеющийся субъектный опыт с поведением в настоящем и представлением о будущей педагогической деятельности.

Приобретая обобщенный характер, «сворачиваясь», «консервируясь» как субъектный опыт прошлого, образы, становясь образцами подражания, демонстрируя установки, убеждения, модели поведения способствуют сохранению в сознании будущего учителя педагогической проблемы в течение длительного времени, что облегчает процесс ее решения при приобретении деятельностью целенаправленного характера (Н.В. Щукина) [241]. Поскольку образы, обладая большой ассоциативной силой, включают в себя эмоциональное отношение к изучаемому учебному материалу, оперирование ими делает его эмоционально насыщенным, тесно связанным с сопереживанием к другим людям, без которого, по сути, не может быть учителя, осознанием истины не только разумом, но и сердцем. Следовательно,

опора на образы в процессе изучения гуманитарных дисциплин способствует формированию целостности личности будущего учителя.

Как было отмечено нами в п.1.1, интегративной характеристикой профессиональной компетентности выступает педагогическая деятельность, структуру которой составляет цепочка последовательных действий: анализ-целеполагание - планирование - исполнение - оценка - контроль. Выполнение отдельных действий цепочки, а по мере продвижения - целостной педагогической деятельности предполагает необходимость создания у будущего учителя образов деятельности. Будущий учитель, определяя цель деятельности, сначала создает образ будущего результата, выстраивая затем на его основе образ процесса действий, соответственно, предполагая образное соотнесение определения путей решения проблемы с целью деятельности и ее результатом. В образном плане возможны быстрые переходы от обобщенной оценки ситуации в целом к подробному анализу ее элементов, что способствует конструированию и выполнению деятельности будущего учителя.

Как отмечают В.И. Евдокимов, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская и др., создание образов происходит на основе различных видов наглядности [71; 217; 246]. Наглядность выступает своеобразной сенсорной опорой, основой для создания образов и оперирования ими в процессе деятельности студента при изучении гуманитарных дисциплин. Так как познание объективной реальности совершается путем чувственного и рационального ее отображения, наглядность понимается как определенная структурная и функциональная целостность в единстве чувственного и рационального каналов восприятия и человеческого познания (В.Ф. Сетьков) [189]. Исходя из того, что принцип наглядности выражает необходимость формирования представлений и понятий на основе чувственных восприятий объектов и процессов, наглядность выходит на субъектный опыт будущего учителя. Использование в обучении принципа наглядности в педагогике имеет длительную историю,

связанную с именами педагогов прошлого (Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский и др.) [105; 127; 213] и современности (В.И. Евдокимов, Л.В. Занков, Ф.Ш. Терегулов, Л.Е. Туканова, Л.М. Фридман, В.Ф. Шаталов и др.) [71; 76; 211; 212; 217; 228]. Содержание данного принципа претерпевало изменения, углублялось, уточнялось по мере развития теории и практики обучения, удовлетворяя в каждый период соответствующие социальные потребности. Новые дидактические задачи обусловили развитие принципа наглядности и нового направления - дидактической проективной визуализации педагогических объектов (Н.Н. Манько, В.Э. Штейнберг и др.) [87; 137].

Проблему наглядности в обучении с психологических позиций поднимали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. [49; 124; 171]. В частности, А.Н. Леонтьев считает, что наглядность служит не только для обогащения чувственного опыта, но и для раскрытия определенных закономерностей, подведения к научным обобщениям, являясь внешней опорой внутренних действий, совершаемых учащимися под руководством учителя при овладении знаниями: «наглядный материал представляет собой в этих случаях именно материал, в котором и через посредство которого, собственно, предмет усвоения еще только должен быть найден» [124].

Возвращаясь к идее исследователя о наглядности как внешней опоры для внутренних действий (под внутренними действиями нами понимается знание, включающее в себя образ и понятие; наглядность является его внешней опорой), мы полагаем, что образный компонент знаний целесообразно активизировать путем привлечения наглядности. Следовательно, далее мы, определяя, насколько наглядность «впитывает» в себя свойства образа, выявляем ее виды, применение которых эффективно при изучении гуманитарных дисциплин в колледже.

Российская педагогическая энциклопедия, к которой мы обращаемся, определяет наглядность как «свойство доступности и понятности образов для познающего субъекта», означая доступность визуальному наблюдению то

очевидное, что можно показать, увидеть, непосредственно воспринять [170]. Расширяя понятие наглядности, Л.М. Фридман считал ее особым свойством психических образов, создаваемых в процессе восприятия, мышления, воображения при познании объектов и явлений окружающего мира [217, с.76]. Так как наглядность есть особенность психических образов этих объектов, речь идет о наглядности образов этих объектов. Центральным вопросом наглядности является то, что должно осознаваться в связи с определенной педагогической задачей, ее основной критерий - глубоко раскрыть сущность предмета или явления (А.Н. Леонтьев, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская и др.) [124; 217; 246], дать живой, красочный образ недостаточно известного фрагмента действительности, расширить чувственный опыт более конкретным, уточненным, содержательно осмысленным представлением (В.Э. Штейнберг). В процессе деятельности по созданию образа осуществляется переход от одного вида наглядности к другой - натуральной (В.И. Евдокимов, Л.М. Фридман и др.), предметной (Г.М. Коджаспирова, И.Ф. Харламов и др.), символической (В.И. Евдокимов и др.) и т.д., при которой происходит перекодирование образа, изменение его содержания (С.С. Зорин, И.С. Якиманская и др.). Следовательно, наглядность является средством получения нового учебного материала, поставляя мышлению необходимый информационный материал, наглядные образы, обогащая процесс деятельности деталями, утраченными в абстрактных понятиях, раскрывают внутренние свойства и связи между объектами изучаемой действительности, способствуя расширению контекста понимания педагогических задач, объемности их видения, стремлению будущего учителя к нестандартным решениям проблем посредством образных ассоциаций.

Анализ научно-педагогической и психологической литературы показал, что наглядность имеет своей целью передать эмоциональные впечатления, переживания, субъектное отношение к поступкам, взглядам, ценностям будущего учителя, его профессиональной деятельности. Различные виды деятельности - изобразительная (П.В. Гора, В.И. Евдокимов и др.); словесно-

образная (Б.А. Голуб, Г.М. Коджаспирова и др.), внутренняя (Н.А. Морева), способствующие устойчивости, долговременному сохранению в памяти образа, зачастую воздействуют на будущего учителя сильнее, чем сама реальность, позволяя проникнуть «внутрь» объекта или явления, субъектно его осмыслить. Осмысление учебного гуманитарного материала посредством наглядности эффективно потому, что проблема ставится не извне, а возникает у самого будущего учителя в процессе его деятельности, следовательно, способствует усилению субъектной позиции в понимании и решении педагогических задач.

Анализ теоретических источников показывает, что посредством наглядности происходит образование целостных представлений об объекте изучения, его сущности, установление устойчивых связей и отношений, подведение к обобщениям, что приводит к многоаспектности восприятия педагогических задач. Созданию целостного представления объекта изучения способствует его модель (П.В. Гора, В.И. Евдокимов, Л.М. Фридман, В.Э. Штейнберг, И.С. Якиманская и др.) как образное воспроизведение объектов и процессов в виде графических изображений, которые позволяют будущему учителю освоить учебный материал как общую закономерность, с помощью которой объясняются многие процессы [59; 71; 217; 234; 246]. Исходя из того, что для решения педагогической проблемы ее необходимо представить, модель позволяет строить гипотезы, выбирая из различных вариантов наиболее вероятные, эмоционально окрашенные, подходящие, что способствует формированию целостного подхода к анализу и решению профессиональных задач будущим учителем.

В настоящее время увеличение скорости информационных потоков, приводящее, соответственно, к увеличению объема содержания учебных дисциплин, определило необходимость применения наглядности в виде графических изображений, позволяющих концентрировать, «сжимать», структурировать учебный материал, выводя его в виде краткого содержания, которые рассматриваются как наглядная основа умственной деятельности.

Представляя собой систему кодирования учебного материала, с помощью которого возникают представления о действительности и способах ее преобразования, образы, как форма представления «сжатия» материала, должны содержать основную мысль. Следовательно, кодируя учебный материал в образах, необходимо помнить, что его нужно будет правильно прочитать. Если учесть при этом различные подходы, научные школы и позиции ведущих ученых - свертывание знаний в системе координат (В.Э. Штейнберг); укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрдниев); сгущение учебной информации (С.П. Грушевский, Т.Н. Колодочка, А.А. Остапенко и др.), становится ясно, что проблема «сжатия» учебного материала, базирующаяся на психологических особенностях восприятия, памяти и мышления, его обобщение и укрупнение - насущная проблема, возникающая в процессе совместной деятельности преподавателя и студента при изучении учебных дисциплин.

Вслед за Р.М. Асадуллиным, Л.И. Васильевым, В.Г. Ивановым, П.М. Эрдниевым и др. мы считаем, что, во-первых, учебный гуманитарный материал должен располагаться в определенной системе, во-вторых, в изучаемом материале надо выделить смысловые опорные пункты и, в-третьих, необходимо представить учебный материал когнитивно-графически (в виде схем, блоков, фреймов, опорных конспектов и др.). Графические изображения или схемы используются длительное время, содержание понятия «схема» в науке менялось и продолжает развиваться. Согласно И. Канту, схема является чувственным понятием предмета, помогающим синтезировать смыслы и представлять их как целостное явление и предмет. Как способ онтологизации и построения понятий охарактеризовал схемы Г.П. Щедровицкий [240]. Уточняя данное понятие, В.М. Розин считает, что только схемы позволяют нащупать основные характеристики исследуемого объекта. Далее автор развивает свою идею, определяя схему как средство разрешения проблемных ситуаций, результатом выхода которых являются новые объекты, представленные в ней [167]. Мысль о том, что схема отражает



черты объекта изучения, являясь при этом не произвольным конструктом, а системой, М.С. Каган выразил следующим образом: «Если изучаемые нами явления реально сцеплены системообразующими связями и отношениями, то и отображающие их понятия должны также образовывать систему» [96].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе проблеме схематизации придается большое значение, исходя из того, что учебный материал проходит через органы чувств, являясь способом эмоционального восприятия материала. Соответственно, в схеме прослеживается зрительно схватываемая структура, которая отсутствует в тексте, где соотношение понятий обрисовывается словами, задействован артикуляционный аппарат, мозговые структуры, мышцы рук (особенно - пальцев) или все виды памяти и деятельности студента. При этом правое и левое полушарие головного мозга взаимодействуют между собой с помощью механизма межполушарного диалога (В.Э. Штейнберг), в процессе которого левое полушарие считывает представленные правым полушарием слова и оперирует ими в процессе анализа и синтеза.

Графические изображения имеют разные названия: семантические фракталы (представление смыслового компонента знания ключевыми словами, размещенными на каркасе, образующими семантически связную систему) - В.Э. Штейнберг; фреймы (конструкции, перезаряжающиеся учебным материалом) - Т.Н. Колодочка, А.А. Остапенко, Е.Е. Соколова, М.А. Чошанов; блок-схемы (жесткие структуры изображенного материала, «генеалогическое древо») - Д. Хамблин; матрицы (готовые «сетки», показывающие взаимосвязь и соподчинение понятий) - П.М. Эрдниев и др.

Как уже было отмечено выше, схемы, анализируя и структурируя чувственно не воспринимаемые объекты и явления реальности, требующие выражения в доступной для восприятия, образной форме при выделении главных элементов и взаимосвязей и отсечении второстепенных (З.И. Белова, В.И. Евдокимов и др.) [23, 71], позволяют уточнить учебный гуманитарный материал в процессе деятельности студента. Деятельность студентов

позволяет систематизировать учебный материал (упаковать для последующего варьирования); классифицировать (свертывать в логические, наглядно воспринимаемые структуры); переконструировать (С.П. Грушевский, С.Н. Дыдко, А.А. Остапенко, С.В. Селеменев); выстраивать новые системы образов (сжимать, обобщать, укрупнять, дополнять, раскрывать с различных сторон, держа в памяти его внутреннюю стройность и целостность) [61; 70; 155; 180]. Схемы открыты для поиска, содержательного обобщения, освоения нового учебного материала, непрерывного обновления знаний и умений будущего учителя. Являясь субъектным выражением изучаемого материала, схемы определяют критический подход к нему, организуя деятельность студентов по преодолению затруднительных ситуаций, что определяется в оценке материала с точки зрения различных подходов, выявления имеющихся логических и стилистических ошибок, возражения автору схемы, иными словами, являются инструментом субъектной деятельности будущего учителя в нестандартных ситуациях. «Схватывая» многосложные логические связи, обеспечивающие в них видение смысла, схемы, включая в себя простые или меньшие образования, позволяют не только выделить основные единицы учебного материала (явления, законы, процессы), но и установить связи (логические, ассоциативные, эмоциональные) и отношения (пространственные, временные, причинно-следственные) между явлениями окружающего мира; выступая показателем обобщения целостности изучаемого учебного материала, отражают различные уровни его содержательного обобщения.

Вышесказанное определяет актуальность использования схем как средств рациональной и образной презентации учебного гуманитарного материала в условиях образовательного пространства колледжа в потоке большого объема учебного материала, требующего интерпретации и принятия решения о ее использовании в процессе анализа профессиональных проблем. В нашем исследовании совершена попытка схематизации учебного материала

и его презентации в форме фреймов. Фрейм, ассоциируясь с английским словом «frame» (каркас, основание), указывает на «аналитические леса», подпорки, основу, с помощью которых человек постигает собственный опыт. Понятие «фрейм» было введено М. Минским в процессе анализа способностей человека к получению информации с использованием зрительного канала восприятия [141] и выявления структуры данных для представления стереотипных ситуаций, дополняемых различной информацией. Предшественником фреймового представления знаний является предложенный в 70-е гг. XX века В.Ф. Шаталовым и его последователями Ю.С. Меженко, С.Д. Шевченко и др., получивший широкое распространение в школах метод опорных конспектов (опор) как способ сжатия и визуализации учебного материала [228]. Вместе с тем, опорные конспекты и фреймовые схемы, наглядные, апеллирующие к образному мышлению и позволяющие сжимать тексты, имеют, помимо сходства, ряд отличий. Опорный конспект, в отличие от фрейма, индивидуален, представляет собой набор закодированных рисунков, схем, формул при отсутствии общей структуры, прочтение которых зачастую невозможно без толкования автора. Главное отличие фреймовых схем от различных логических и структурных схем заключается в универсальности выделенных связей для структурирования учебного материала, представленных с помощью графических структур. Фреймовая схема как образ, конструкция, многократно перезаряжающаяся учебным материалом, сжатое, уплотненное отражение действительности, имеет преимущество перед другими видами опор в том, что опорная схема составляется на каждую тему, а, исходя из того, что фреймовые схемы имеют глобальный характер, их количество исчисляется единицами на весь изучаемый курс. Фрейм как схема, обладающая всеми атрибутами системы, состоит из взаимосвязанных элементов, выделяя основные смысловые узлы, вокруг которых группируются ведущие идеи и понятия, позволяющие увидеть в целом изучаемое событие или закономерности явления, формировать целостную картину развития мира (С.П. Грушевский,

Р.В. Гурина, Т.Н. Колодочка, А.А. Остапенко, Е.Е. Соколова и др.) [61; 65; 66; 104].

Конструирование будущим учителем фрейма как обобщенной схемы структурирования учебного гуманитарного материала и способа моделирования познаваемых явлений и концентрации внимания на узловых, ключевых понятиях позволяет обнаружить различные, и среди них - наиболее существенные признаки изучаемых явлений, что способствует формированию профессиональных компетенций студента - способностей конструирования, организации и анализа уроков и форм внеурочной работы, самоанализа и анализа деятельности других студентов и т.д. Кроме того, конструирование фрейма в процессе формирования профессиональных компетенций предусматривает деятельное участие субъектов образовательного процесса в подготовке презентаций учебного материала, задавая логику становления студента как носителя педагогической деятельности.

Как показала практика подготовки учителей в педагогическом колледже учебный гуманитарный материал традиционно представляется в логике рационального и сводится в основном к освоению и передаче содержания дисциплин без учета закономерностей развития и качеств личности будущего учителя, особенно ее деятельностного и эмоционального компонентов. Изучение опыта использования иллюстративного материала в колледже показало, что в процессе изучения гуманитарных дисциплин возникают определенные трудности, например, практически отсутствует наглядность в учебниках по дисциплинам цикла при том, что изучаемые объекты или явления являются недоступными непосредственному восприятию. Учебные пособия включают в себя тексты, наполненные монотонными, порой сложно воспринимаемыми студентами абстрактными суждениями, которые в силу своей линейности и неявности логической структуры не обладают образностью, следовательно, не инициируют образное мышление будущего учителя. Это, в частности, учебные пособия «Основы философии» (авторы Т.С. Лешкевич, О.В. Катаева - Ростов н/Д : Феникс, 2013), «История» (авторы

П.С. Самыгин, К.С. Беликов, С.Е.Бережной и др.- Ростов н/Д : Феникс,2014) и др., рекомендованные для студентов средних профессиональных учебных заведений.

Кроме этого, традиционный подход к построению содержания образовательного процесса определяет только объем изучаемого материала, который не раскрывает внутренние связи между изучаемыми понятиями, содержание и последовательность не имеют логической связи. Известно, что сегодня написано немало учебных пособий по гуманитарным дисциплинам, отличающихся друг от друга по содержанию, стилю изложения учебного материала, методическому аппарату, но суть их остается прежней: пособия (в частности - по философии), как правило, строятся по следующей схеме: авторы определяют, что такое философия, ее сущность и функции, затем рассказывают о крупных философах и их взглядах, философских системах и их направлениях, проблемах, которые в них обсуждаются. Учебный материал структурируется таким образом, что сначала рассматриваются частные вопросы без общих теоретических положений, затем в конце раздела дается вывод общей закономерности, что ведет к раздробленности учебного курса на вопросы, не связанные между собой причинно-следственной связью, которые сложно осмыслить субъектно. Следовательно, преподавание гуманитарных дисциплин в их современной трактовке не обеспечивает развитие студентов как субъектов педагогической деятельности.

Содержание учебных дисциплин в колледже и вузе в профессиональном образовании имеют единую предметную основу. Вместе с тем, образовательные процессы колледжа и вуза автономны. Учитывая целостность человека, образовательные процессы колледжа и вуза должны реализовываться как единая образовательная система, обеспечивающая преемственные связи в изучении учебного материала, обобщая способы деятельности, необходимые для целостного развития личности студента как субъекта профессиональной деятельности.

Как уже было отмечено ранее, для решения подобной задачи необходима иная логика структурирования учебного гуманитарного материала. В целом, теоретический анализ проблемы формирования компетентного специалиста в условиях среднего педагогического учебного заведения позволил определить, что в качестве теоретической основы структурирования гуманитарного знания могут быть использованы концепция фундаментализации и профессионализации (З.А. Решетова) и теория содержательного обобщения (В.В. Давыдов), а также принципы определения компонентов содержания образования, разработанные в трудах В.С. Леднева [121].

Суть подхода к структурированию учебного материала состоит в выделении в нем определенного фундамента, каркаса знаний, раскрывающего содержание дисциплины, его системную организацию. Как справедливо утверждает З.А. Решетова [166], в фундаменте учебной дисциплины должна закладываться системная основа предмета науки и логика его системного раскрытия. Системная логика структурирования учебного материала, необходимая для усвоения будущим учителем, создающая особую ориентировку в предметной области и позволяющая осознать наличие внутренних структурных связей между объектами изучаемой действительности, достигается при использовании принципов содержательного обобщения. Содержательное обобщение раскрывает сущность вещей как закономерность их развития. Проведение содержательного обобщения означает открытие некоторой закономерности, необходимой связи единичных явлений внутри некоторого целого. Выявление всеобщего признака, некоего реального отношения осуществляется в процессе анализа таких его особенностей, которые позволяют ему быть генетической основой развития целого. Обобщение рассматривает знание в логике его происхождения и становления, в логике восхождения знания от абстрактного к конкретному, от общего к частному [67]. Применение на занятиях по гуманитарным дисциплинам принципов содержательного обобщения будет

способствовать проникновению в суть изучаемых явлений, субъектному обогащению будущих учителей, обнаружению ими связей между объектами изучаемой действительности и, что особенно важно, овладению способами системного представления учебного материала, умения видеть внутреннюю логику развития знаний.

Далее задачи и логика исследования диктуют необходимость рассмотрения принципов структурирования учебного материала на примере курса «Основы философии» как дисциплины общего гуманитарного и социально-экономического цикла. Как известно, содержание цикла ОГиСЭД включает такие дисциплины, которые позволяют организовать учебно-профессиональную деятельность студентов и их самостоятельную работу. Формами организации образовательного процесса колледжа выступают лекция с применением фреймов, семинар-дискуссия, тренинг профессиональных компетенций и др., но основной формой организации занятий остается классно-урочная форма, которая определяет картину всего образовательного процесса.

Принципы концепции фундаментализации и профессионализации, содержательного обобщения требуют в самом начале изучения дисциплины «Основы философии» в колледже развивать широкую ориентацию на основные, фундаментальные отношения, существующие в данной предметной области, далее разворачивать материал, придающий этим отношениям более конкретную форму. Иначе говоря, приступая к изучению данного курса важно обнаружить «клеточку знаний», базисную модель (Ю.В. Сачков) развития философских знаний [179]. Опираясь на работы В.А. Канке, А.Г. Спиркина [98; 204] и др., в экспериментальной программе в качестве исходной основы философского знания мы рассмотрели философскую категорию «бытие». Предельно общий признак этой категории - существование, отражающее единство «мира вещей» и «мира духа», тленного и вечного. Данная категория представляет мир как единое целое, сложную совокупность всего сущего во всей его полноте. Не случайно В.С. Библер

утверждает, что «философия живет в сопряжении и одновременном взаимопорождении разных форм бесконечно-возможного бытия и разных форм его понимания» [30]. Именно философское осмысление бытия с позиции целостного охвата действительности позволит находить ответы на все многообразие вопросов, поставленных философией как способом мышления и учебной дисциплиной.

Фиксация в сознании студента исходной философской категории позволяет выстраивать структуру курса в соответствии с системной логикой, определять основные подсистемы (важнейшие формы или «слои» бытия), находящиеся в сложной взаимосвязи между собой. Постигая философию в этой логике, будущий учитель начинает понимать, что процессы педагогической действительности находятся в бесчисленных и внутренних отношениях как во времени, так и в пространстве, образуя множественные взаимосвязи с другими объектами. При этом исходное знание и опыт поведения студентов будет характеризоваться общим принципом, ориентирующим будущих учителей во всем многообразии педагогической действительности.

Подобный принцип позволит организовать изучение гуманитарных дисциплин в образовательном процессе колледжа не линейно-ступенчато, последовательно, по заранее заданной линии, а в соответствии со спиральным вариантом структурирования учебного материала. Учебный материал, оставляя в поле зрения студента основной предмет дисциплины, дается в развитии, в «снятом виде», сохраняя элементы учебной темы, развертываясь, дифференцируясь в соответствии с принципами содержательного обобщения, обеспечивая органическую связь нового материала со старым. При этом содержание образования усложняется и расширяется за счет обогащения как



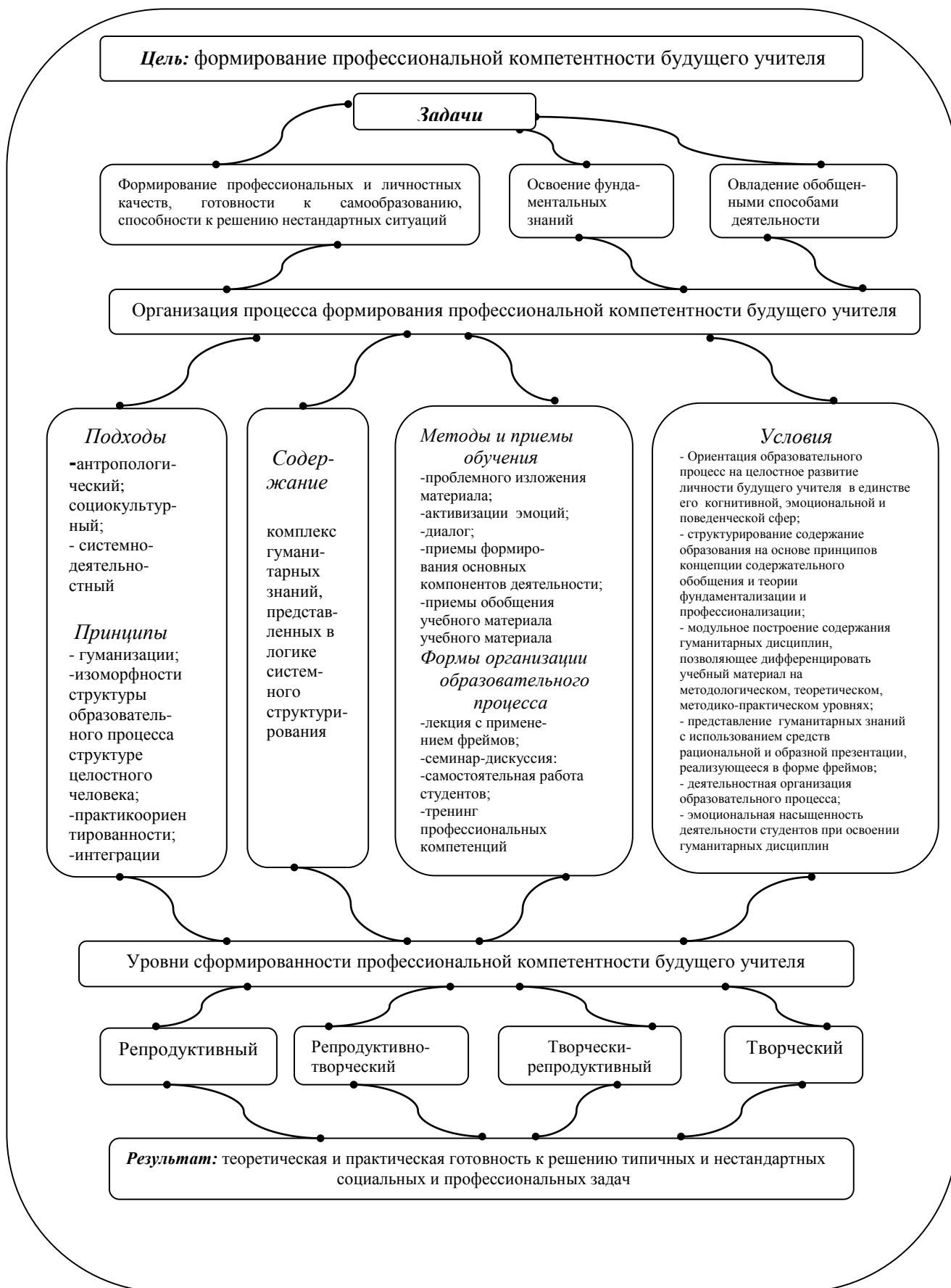


Рис.1 Модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в образовательном процессе колледжа

учебного материала, так и углубленной проработки каждого учебного действия [12].

Опора на принцип единства фундаментализации и профессионализации знаний и положения теории содержательного обобщения позволяют рассматривать предмет изучения как целостность и, одновременно, представлять учебный материал как модули, в которых структурирован материал, уплотненный в особые функциональные блоки знания. Модульное построение образовательного процесса предполагает, что учебный материал, скомпонованный в рамках модуля, рассматривается как единая целостность, кроме того, модуль включает в себя способы организации деятельности и усвоение этих способов, превращение их в средства организации собственного субъектного опыта. Принципы единства фундаментализации и профессионализации знаний и теория содержательного обобщения могут, по нашему мнению, стать основой модульного построения содержания гуманитарных дисциплин (на уровне профессионально-ориентирующего, теоретико-методологического и методико-практического модулей).

В целом, вышеозначенные положения позволили определить теоретическую модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в колледже (рис.1) Опыту ее построения, опытно-практической апробации и проверке эффективности условий посвящен следующий параграф диссертации.

### **Выводы по первой главе**

Направленность содержания образования на достижение целостного опыта решения жизненных и профессиональных задач, соответственно, освоение компетенций, предъявляемое в настоящее время к специалистам в любой конкурентной среде, становится определяющей в современном профессиональном педагогическом образовании. Формирование

профессиональной компетентности будущего учителя, обладающего личностными, социально обусловленными характеристиками, является сегодня актуальной проблемой, стоящей как перед вузами, так и перед другими образовательными учреждениями.

Анализ сущности профессиональной компетентности основан на положениях отечественных и зарубежных концепций понимания личности в совокупности с другими рядоположенными понятиями, такими, как профессионализм, профессиональное самоопределение, профессиональная квалификация, профессиональные способности, профессиональное мастерство, профессиональные качества. Выявлено, что общим для всех определений компетенций является понимание ее как способности к актуальному выполнению деятельности, либо как профессиональная умелость.

На основании данного анализа уточнено понятие профессиональной компетентности как интегративное многоуровневое личностное образование, включающее синтез фундаментальных знаний, общих способов деятельности, личностных качеств, выражающееся в теоретической и практической готовности к эффективному решению типичных и нестандартных социальных и профессиональных задач. Данная трактовка позволяет обосновать новые подходы к формированию анализируемого качества в образовательном процессе педагогического колледжа. Установлено, что сформированность профессиональной компетентности открывает будущему учителю потенциал саморазвития, способность принимать решения в субъективно новых условиях, гибко адаптироваться к реальным условиям педагогической действительности, отбирая адекватные средства ее изучения и преобразования в целях воспитания и обучения.

Оценка различных точек зрения на структуру компетенций позволяет сделать вывод о том, что до настоящего времени данная структура жестко не определена и представляет предмет научных дискуссий. Но, поскольку основные параметры профессиональной компетентности будущего учителя задаются функциональной структурой педагогической деятельности, то в

исследовании принята точка зрения о том, что ее состав определяют компетенции, соответствующие структуре деятельности - профессиональные и личностные качества, умения ставить цели и задачи педагогической деятельности, умения мотивации учебной деятельности, информационная компетентность, умения разрабатывать программу педагогической деятельности и принимать решения по ее реализации, умения организации учебной деятельности, выстраивающиеся в соответствии с логикой развития педагогической деятельности.

Как показал теоретический анализ проблемы, логика формирования профессиональных компетенций будущих учителей не укладывается в рамки линейно структурированного образовательного процесса, представленного последовательностью этапов формирования знаний, умений, профессиональных и личностных качеств. Становление личности учителя происходит целостно, по формуле «все вместе», за счет синхронного включения факторов образовательного процесса, постепенно раскрывающихся в своей содержательной полноте. Субъектная позиция студента в таком образовательном процессе обеспечивается особой логикой форм учебной деятельности будущих учителей, в которых обнаруживается инвариант учебных действий. Целевые ориентиры, содержание, формы и методы организации образовательного процесса направляют деятельность будущих учителей не только на усвоение предметных гуманитарных знаний, но и на познание и теоретическое описание педагогической деятельности, действий, образующих ее структуру, а также тренировку и упражнение их выполнения.

Проведенный анализ литературы позволил установить, что развитие компетенций проходит ряд уровней, определяющихся мерой выраженности компонентов профессиональной деятельности учителя (мотивационно-ориентировочного, проектировочно-исполнительского и оценочно-рефлексивного). Учебная деятельность студентов по мере развития и обновления средств и приближения образовательного процесса к реальным

условиям работы учителя приобретает более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций к профессиональной деятельности. При этом инвариантная черта образовательного процесса позволяет представить его в виде определенной последовательности этапов познания педагогической действительности и конструирования новых педагогических объектов. Перечисленные условия, нетипичность учебных действий студентов и их постоянные изменения определили необходимость обновления содержания педагогического образования и способов структурирования учебного гуманитарного материала. Изучение работ по проблеме показал, что этим требованиям в большей мере соответствуют концепция содержательного обобщения и теория фундаментализации и профессионализации, которые позволяют выполнить условия целостного представления учебного материала в логике субъектного развития будущего учителя с одной стороны, а с другой - определить педагогическую технологию, которая моделирует в динамике реальные условия упражнения студентов в выполнении учебных и профессиональных действий, необходимых для отражения педагогических явлений и конструирования новых педагогических объектов.

Педагогический колледж, как ступень системы профессиональной подготовки будущего учителя, задает общую траекторию формирования профессиональной компетентности будущего специалиста за значительно более короткие сроки. Такое своеобразие профессиональной педагогической подготовки будущих специалистов требует обнаружения и реализации дидактического потенциала всех учебных дисциплин, в особенности гуманитарного блока.

Теоретический анализ проблемы позволил выявить, что целостное познание педагогической действительности с целью решения социальных и профессиональных задач в процессе изучения гуманитарных дисциплин достигается взаимным использованием способов, актуализирующих когнитивные и образные сферы человека, представлением учебного

материала, который задействует эмоциональную сферу личности будущего учителя, способствующую пониманию другого человека, сопереживания ему в процессе решения различных задач профессиональной деятельности. Исследованием доказано, что содержание учебного гуманитарного материала усиливается средствами рациональной и образной презентации в форме фреймовых схем как наглядной, обобщенной основы изучаемых явлений и процессов, способа моделирования познаваемых явлений.

Как показал теоретический анализ проблемы, гуманитарные дисциплины, выполняя развивающие и воспитательные функции, ведущей целью которых является целостное познание действительности, решая разнообразные задачи, связанные с подготовкой учителя, могут стать платформой для формирования профессиональных компетенций, если актуализируют в своем содержании субъективный социальный и профессиональный опыт будущих учителей. В этих целях изучение данного цикла дисциплин должно строиться с учетом логики познавательного процесса, путем раскрытия природы педагогических явлений и процессов, что возможно в условиях системного структурирования содержания образования.

Реализация антропологического, социокультурного и системно-деятельностного подходов позволяет с новых позиций рассматривать проблему подготовки будущих учителей. Профессиональные компетенции, оставаясь базовыми критериями качества педагогического образования, формируются в процессе выполнения будущими учителями учебно-профессиональной деятельности и всегда проявляются в единстве с ценностями человека и общества. Синтез этих подходов наиболее полно отвечает природе профессионального образования, так как обеспечивается условие ценностного отношения к профессии и профессиональной деятельности и за счет личной заинтересованности и глубокой мотивации достигается высокий профессиональный результат. Антропологическое знание становится ядром профессиональной компетентности учителя и его готовности к профессиональной деятельности,

основой которой является научно-теоретическая концепция целостной природы человека, включающая анализ единства его когнитивных, поведенческих и эмоциональных характеристик. Социокультурный подход обращен к становлению личности будущего учителя через призму присвоения им гуманитарных ценностей, обеспечивая взаимосвязь теоретических знаний и их ценностно-смыслового аспекта. Системно-деятельностная организация образовательного процесса во главу угла ставит собственную сознательную преобразовательную деятельность студентов, обеспечивающих будущему учителю умение самостоятельно строить свою учебную и учебно-профессиональную деятельность, принимать решения в нестандартных ситуациях, а преподаватель здесь выступает в качестве организатора образовательного процесса и человека, направляющего деятельность студента на познание объектов действительности. Построенный на основе этой концепции многоуровневый образовательный процесс обеспечивает формирование будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности и носителя профессиональных компетенций.

Принципы единства фундаментализации и профессионализации и теория содержательного обобщения становятся основой модульного построения содержания гуманитарных дисциплин (на уровне профессионально-ориентирующих, теоретико-методологических и методико-практических модулей), предполагающего рассмотрение учебного материала как единой целостности и средства организации собственного субъектного опыта.

Теоретический анализ проблемы и изучение практики позволили нам обосновать комплекс педагогических условий формирования профессиональной компетентности в процессе изучения гуманитарных дисциплин в колледже: ориентация образовательного процесса на целостное развитие личности будущего учителя в единстве его когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер; структурирование содержания образования на основе принципов концепции содержательного обобщения и

теории фундаментализации и профессионализации; модульное построение содержания гуманитарных дисциплин, позволяющее дифференцировать учебный материал на методологическом, теоретическом, методико-практическом уровнях; осуществление образовательного процесса посредством его деятельностной организации; представление гуманитарных знаний с использованием средств рациональной и образной презентации, реализующееся в форме фреймов; эмоциональная насыщенность деятельности студентов при освоении гуманитарных дисциплин).

Представленные положения позволили выстроить теоретическую модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже, эффективность которой необходимо проверить в опытно-экспериментальной части нашего исследования.



## **ГЛАВА II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

### **2.1. Опыт экспериментального моделирования педагогических условий формирования профессиональной компетентности студентов в образовательном процессе колледжа**

Представленные выше теоретические положения и деятельностная организация гуманитарного образования в средней профессиональной школе прошли опытно-экспериментальную апробацию в педагогических колледжах Республики Башкортостан. Экспериментальная и опытная работа проводилась нами с участием большого количества преподавателей гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин на протяжении длительного времени (2004-2014 гг.). Концептуальная целостность опытно-экспериментальной работы обеспечивалась не только теоретическим обоснованием исследуемой проблемы и путей ее решения, но и логической преемственностью содержания общей программы исследования. Логика опытной работы и экспериментальных исследований предполагала выявление педагогических условий деятельностной организации образовательного процесса и системного структурирования содержания гуманитарного образования при формировании профессиональной компетентности будущего учителя в колледже, эффективности наглядной презентации обобщенного учебного материала, представленного в форме фреймов при изучении гуманитарных дисциплин.

Особое место в опытно-экспериментальной работе отводилось оценке педагогических условий формирования у студентов колледжа отдельных учебных и педагогических действий и переносу этих действий в структуру учебной и учебно-профессиональной деятельности. Такая постановка задач и хода опытно-экспериментальной работы давала возможность уточнить

педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей, апробировать различные варианты форм и методов активизации субъектной позиции студентов, находить побочные факторы эффективности профессионального становления будущих учителей в целостном образовательном процессе педагогического колледжа. В целях реализации вышеперечисленных условий была предложена модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в образовательном процессе педагогического колледжа. Логика реализации разработанной модели предполагала системное структурирование учебного гуманитарного материала на принципах теории содержательного обобщения, фундаментализации и профессионализации образования. В качестве педагогической технологии выбрана технология, отвечающая принципам деятельностного подхода, поскольку соответствует предложенной дидактике построения образовательного процесса и логике формирования профессиональных компетенций.

Теоретический анализ и систематизация педагогического опыта преподавателей колледжей выявили содержательно-дидактический потенциал предметов гуманитарного цикла, которые в контексте логики построения модели компетентностно ориентированного образовательного процесса колледжа выступают интеграторами социально-педагогической среды, обеспечивающей профессиональное становление будущего учителя. Такой подход позволяет рассматривать гуманитарные дисциплины как дидактическую платформу, позволяющую комплексно проявлять весь набор профессиональных компетенций как векторов проявления различных форм педагогической деятельности.

Целью опытно-экспериментальной работы стала оценка эффективности предложенной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин и определение педагогических условий ее проектирования и внедрения в систему среднего

профессионального образования. Апробация разработанной модели осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса педагогического колледжа в процессе освоения цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Содержание учебного материала было структурировано в логике развития педагогической деятельности как основы формирования профессиональных компетенций будущих учителей. Поэтапное проектирование дидактической составляющей образовательного процесса на основе принципов интеграции гуманитарного знания и элементов педагогической деятельности позволяло будущему учителю усваивать учебный материал, осознавая внутренние связи между объектами и процессами изучаемой действительности. Использование фреймовых схем в качестве формы структурирования содержания образования обусловило эффективную интериоризацию элементов педагогической деятельности.

Использование деятельностного подхода в организации обучения позволило актуализировать позицию студента в образовательном процессе колледжа как субъекта педагогической деятельности. Моделирование ситуаций и условий, приближенных к реальной педагогической деятельности в процессе изучения гуманитарных дисциплин позволило будущему учителю осваивать отдельные учебные действия: целеполагание, планирование, проектирование, оценивание результатов обучения, которые, постепенно усложняясь и объединяясь, формируют педагогическую деятельность в целом и соответствующие ей профессиональные компетенции.

Результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление факторов, ограничивающих использование деятельностного подхода в системе среднего профессионального образования, а также на уточнение показателей и критериев оценки эффективности заявленных педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущих учителей показали высокую практическую ориентированность образовательного процесса колледжа и солидный содержательно-

дидактический потенциал, позволяющий формировать общие и профессиональные компетенции обучающихся. Вместе с тем, нормативно-методические документы и анализ опыта работы преподавателей позволили сделать вывод о линейности построения содержания образования, слабом использовании современных педагогических технологий и нарушении внутренних преемственных связей между дисциплинами общего гуманитарного и социально-экономического и профессионального циклов. Такой подход существенно нарушает целостность процесса формирования педагогической деятельности и, как следствие, снижается эффективность развития как общих, так и профессиональных компетенций.

В соответствии с идеей системности в становлении учителя как субъекта педагогической деятельности опытно-экспериментальная работа по апробации модели компетентностно ориентированного образовательного процесса строилась в логике поэтапной реализации выявленных в ходе теоретического анализа педагогических условий формирования профессиональной компетентности.

На первом этапе согласовывались единые методические подходы преподавателей гуманитарных дисциплин к проектированию учебного процесса, уточнялась возможность и целесообразность введения принципов деятельностной организации образовательного процесса и системного структурирования учебного материала, а также выявлялись потенциальные условия для успешного внедрения инновационных форм обучения. Условия проведения опытно-экспериментальной работы в колледже были обсуждены на заседании предметно-цикловой комиссии социально-гуманитарных дисциплин, совета по научно-методической работе колледжа. Была проведена работа по подготовке материальной базы эксперимента (реконструкция помещений, оснащение учебной аудитории трансформерными столами, подготовка методического оснащения экспериментальной технологии).

Согласование подходов с целью обеспечения преемственности в формировании профессиональных компетенций в процессе освоения

гуманитарных дисциплин осуществлялось в ходе научно-методического семинара «Системно-деятельностный подход к организации профессионального образования студентов в педагогическом колледже», проведенного соискателем совместно с сотрудниками Лаборатории изучения проблем педагогического образования БГПУ им. М. Акмуллы с обсуждением результатов работы преподавателей - участников педагогического эксперимента. В ходе семинара отработывались технологические приемы управления компетентностно ориентированным образовательным процессом и формированием практической профессиональной деятельности студентов среднего профессионального образования. Особое внимание участников семинара было направлено на необходимость поэтапного формирования элементов педагогической деятельности: навыков обобщения учебного материала, способов целеполагания, планирования и оценочно-рефлексивных действий. В дальнейшем на протяжении опытно-экспериментальной работы систематически осуществлялись консультации преподавателей по вопросам проектирования и реализации образовательного процесса.

В итоге проведенная работа позволила конкретизировать организационные, педагогические и методические условия реализации принципов деятельностной организации образовательного процесса, системного структурирования содержания гуманитарного знания, использования фреймов как средств рациональной и образной презентации учебного материала и определить следующие уточненные задачи данного этапа исследования:

- экспериментально проверить выявленные в ходе теоретического анализа педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин на примере дисциплины «Основы философии»;

- разработать и апробировать подходы к проектированию содержания гуманитарного знания на основе принципов концепции фундаментализации и профессионализации, теории содержательного обобщения, определить

оптимальные для данной технологии и условий педагогического колледжа сочетания методов и организационных форм обучения;

- определить и обосновать критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя;

- сделать выводы об эффективности предложенных педагогических условий формирования профессиональной компетентности в образовательном процессе колледжа при изучении гуманитарных дисциплин и разработать рекомендации по совершенствованию подготовки студентов в колледже.

Далее раскроем кратко ход, содержание и основные результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Цель формирующего эксперимента состояла в апробации новой структуры содержания образования и деятельностной организации образовательного процесса. Общим принципом описания предмета, раскрытия его содержания стал принцип системного анализа. Содержание дисциплины, структура тематического плана были заданы логикой познавательного процесса, при которой в предмете раскрываются его существенные свойства как специфической системы. Программа представляет дисциплину как инвариант системы и в многообразии вариантов ее конкретных видов, между которыми существуют родо-видовые отношения. Таким образом, спроектированное развертывание тем дисциплины выражают разные аспекты системного анализа: существенные свойства изучаемого объекта (системы), уровневое строение, элементы (подсистемы) разных уровней, родо-видовые отношения между элементами (системами) разного уровня, их статистическое и динамическое состояние.

Весь учебный материал дисциплины был сгруппирован в три учебных модуля: профессионально-ориентирующий, теоретико-методологический, методико-практический. Особое значение при изучении основ философии придавалось профессионально-ориентирующему модулю. В задачи данного модуля входила не только ориентация студентов в будущей профессии. Эта работа в большей степени осуществлялась в процессе начального этапа

изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. На занятиях по основам философии также отводилось на это время, но главное внимание уделялось усвоению студентами методологических средств научного определения «предмета», применения в ходе изучения дисциплины методов диалектической логики, трансформированные для «удобства пользования» в «правила мышления». Применение методов познания сопровождалось изучением таких понятий, как «система», «структура», «системообразующие связи», «существенные признаки системы». На этом этапе студентов знакомили с технологией деятельностной организации образовательного процесса, формировали умения целеполагания, планирования, учебные действия решения проблем, действия оценки и контроля.

В теоретико-методологическом модуле конкретное содержание знаний учебной дисциплины излагалось в логике системного анализа. Таким образом, эти особенности образовательного процесса выражают не только своеобразие представления объекта познания, но и способа усвоения. При этом технологическая структура дидактического процесса задает такие формы учебной деятельности студентов, которые содержат элементы профессиональной деятельности, сначала в простых формах и по мере изучения последующих тем в более конкретных формах педагогической деятельности. Системное структурирование знаний позволяет распределить учебный материал в логике от «абстрактного к конкретному», от общего к частному, благодаря чему объект познания раскрывается в существенных, качественных характеристиках как целое. Все многообразие форм существования объекта, его внутренних связей, в которых он существует и развивается предстает в упорядоченном виде, как система в системе. При этом содержание экспериментальной программы было рассчитано в соответствии со стандартом среднего профессионального образования и, соответственно, учебным планом образовательного учреждения. Программа получила одобрение на заседании предметно-цикловой комиссии социально-

гуманитарных дисциплин колледжа и была рекомендована экспертным советом к апробации.

В процессе экспериментального апробирования содержания основ философии ставились дополнительные задачи, которые были связаны с организационными условиями профессионального образования в колледже: определение оптимальной продолжительности занятий по предмету, выявление возможностей межпредметных связей, сочетания различных форм организации занятий. Определенное внимание отводилось выявлению отношения студентов и преподавателей к инновациям и определению новых принципов структурирования содержания образования и способов организации учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

Следующая задача формирующего эксперимента состояла в определении эффективности инструментальной функции образного учебного материала в виде фреймов, в которых объект и его элементы были представлены в своих сущностных характеристиках. Апробировались два варианта использования фреймов как дополнительных средств поддержки познавательного процесса студентов, как повторный контур презентации учебного материала. В первом варианте студентам представлялись фреймы, подготовленные преподавателями, и они использовали их в процессе усвоения знания и проговаривания усвоенного учебного материала своим сокурсникам и преподавателям. Во втором варианте фреймы готовились самими студентами в процессе занятий или в ходе самостоятельной работы. При этом студенты получали консультации по методике изготовления фреймов и использования их как дополнительных средств познавательного процесса. В целом фреймы предполагалось использовать как средство дополнительной образной презентации учебного материала, а также как способ концентрации внимания будущих учителей на узловых, ключевых понятиях, существенных признаках изучаемой системы.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились ГАОУ СПО «Стерлитамакский многопрофильный профессиональный колледж», ГАОУ



«СПО Салаватский колледж образования и профессиональных технологий», ГБОУ СПО «Кумертауский педагогический колледж», ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». Всего в качестве респондентов приняли участие 800 студентов и 50 преподавателей. Непосредственно в экспериментальной работе приняли участие 107 студентов ГАОУ СПО «Стерлитамакский многопрофильный профессиональный колледж», составившие контрольную и экспериментальную группы. Контрольную группу (54 человека) составили студенты IV курса одной группы специальности Изобразительное искусство и черчение и группы специальности Иностранный язык. Аналогично была составлена экспериментальная группа (53 человека). При этом студенты были разделены на близкие по составу группы: по возрасту, полу, принадлежности к месту жительства и т.д. В дальнейшем проводили работу, которая позволила учитывать степень влияния новаций на эффективность образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной компетентности у будущих учителей.

Для оценки эффективности предложенных педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих учителей в системе среднего профессионального образования необходимо было определить показатели, критерии оценки и уровни сформированности. При определении критериев и показателей оценки результатов опытно-экспериментальной работы мы опирались на общепринятое представление о компетенции как готовности к выполнению определенного вида деятельности (в нашем случае - педагогической). Такой подход позволил нам определить критерии сформированности профессиональной компетентности будущего учителя: осознанность, обобщенность и степени самостоятельности студента в выполнении педагогической деятельности в целом и отдельных ее элементов и соответствующие им показатели. Выделены четыре уровня проявления этих показателей: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-

репродуктивный, творческий и рассмотрены признаки, по которым оцениваются данные уровни (таблица 1).

Таблица 1

Компоненты профессиональной компетентности и  
уровневые показатели ее сформированности

Уровни	Компоненты	Показатели сформированности профессиональной компетентности
Репродуктивный	Мотивационно-ориентировочный	-педагогическая деятельность профессионально не осознается, носит шаблонный характер; -отсутствие инициативы в постановке целей; -не осознается ориентировочная основа профессиональной деятельности
	Проектировочно-исполнительский	-анализ педагогической ситуации по образцу; -отсутствие умений в определении проблемы, прогнозировании способов ее решения; -выполнение всех элементов деятельности по образцу, случайный характер их выбора и применения
	Оценочно-рефлексивный	отсутствие потребности и умений оценочно-рефлексивных действий
Репродуктивно-творческий	Мотивационно-ориентировочный	-структура педагогической деятельности осознается ограниченно с частичной опорой на психолого-педагогические знания, ее выполнение на уровне алгоритма; -проявление инициативы в решении педагогических задач при ограниченности теоретической и функциональной подготовки; -формирование ориентировочной основы профессиональной деятельности студентов на житейском, непрофессиональном уровне

	Проектировочно-исполнительский	-выполнение анализа типичной педагогической ситуации по инструкции, правилам, алгоритмам; -определение проблемы по образцу, использование известных способов ее решения в типичных ситуациях, частичное использование педагогического опыта; -выполнение отдельных действий преимущественно репродуктивно, при недостаточном уровне теоретической и функциональной подготовки
	Оценочно-рефлексивный	частичное проявление оценочно-рефлексивных действий в типичных ситуациях
Творчески-репродуктивный	Мотивационно-ориентировочный	-профессиональное осознание педагогической деятельности носит локальный характер; недостаточное использование теоретических знаний; -устойчивый интерес к изучению форм и методов учебно-воспитательной работы
	Проектировочно-исполнительский	-проявление элементов творчества в выполнении анализа типичной педагогической ситуации, целеполагания и планирования; -творческий подход в определении проблемы, прогнозирования способов ее решения в типичных ситуациях; -постоянное использование педагогического опыта
	Оценочно-рефлексивный	-оценка отдельных действий и их корректировка на основе анализа; -частичное проявление элементов творчества в выполнении действий в типичных ситуациях
Творче-	Мотивационно-	-педагогическая деятельность осознается

ский	ориентировочный	профессионально на уровне теоретического мышления; -обоснование и защита своих педагогических взглядов; -творческий подход в выполнении анализа стандартной и нестандартной педагогической ситуации;
	Проектировочно-исполнительский	-творческий подход в определении проблемы, прогнозировании способов ее решения и исполнения в нестандартных ситуациях; -активное использование продуктивных, творческих решений комплекса педагогических задач в стандартных и новых ситуациях; -самостоятельное выполнение действий с использованием теоретического анализа в нестандартных ситуациях; -выборочное использование педагогического опыта с учетом значимости и соответствия избранной педагогической ситуации
	Оценочно-рефлексивный	рефлексивная мыследеятельность, прогнозирование результата в стандартных и нестандартных ситуациях

Дальнейшим направлением нашей работы было определение комплекса методик оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе колледжа. Учитывая, что категория мотивации является ключевой и определяет направленность и характер действий учителя как субъекта педагогической деятельности, основной акцент диагностирования был направлен на выявление уровня профессиональной педагогической направленности, определяющей

характеристики личности учителя. В этих целях нами были использованы методика субшкал «Личностной направленности» Н.А. Аминова и Д. Райна и методика «Оценка профессиональной направленности личности учителя», разработанная Е.И. Роговым. Глубина усвоения знаний основ философии, а также других дисциплин определялись по результатам контрольных работ, письменных опросов студентов, которые проводились по завершении учебных занятий по этим дисциплинам. Для дифференцированного определения уровня усвоения знаний были разработаны шкалы оценки знаний студентов на основе таксономии целей обучения Б. Блума и выделены следующие уровни усвоения учебного материала: «знание», «понимание», «применение», «анализ», «синтез» и «оценка». Параллельно осуществлялась диагностика эмоциональной (опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна) и рефлексивной (методика Н.А. Аминова, Н.А. Морозовой, А.Л. Смятских) сторон владения педагогической деятельностью. Полученные в ходе работы экспериментальные данные, свидетельствующие об уровне сформированности компонентов профессиональной компетентности будущих учителей, уточнялись с помощью дополнительных диагностических методик (диагностики способности к эмпатии В.В. Бойко, мотивации выбора деятельности преподавателя Е.П. Ильина).

Ведущим методом исследования стал метод независимых компетентных экспертов. В качестве таких людей нами были приглашены опытные преподаватели колледжа, а также учителя из школ-партнеров. Они предварительно были ознакомлены с методикой оценки и прошли специальные занятия, на которых выполняли упражнения по оцениванию и согласованию подходов использования методики разными преподавателями. Все результаты анализировались и обобщались компетентными экспертами и на основе совокупных данных строилось представление об итоговых характеристиках профессиональной компетентности студентов.

Оценка результатов первого этапа опытно-экспериментальной работы осуществлялась с помощью опроса студентов, в ходе которого был отмечен устойчивый интерес к предмету изучения, благоприятный психологический климат на занятиях, повышение уверенности в результатах обучения, что подтверждает целесообразность введения в учебный процесс предлагаемых педагогических инноваций. В то же время студенты отметили, что испытывали определенные затруднения в выполнении отдельных учебных и педагогических действий, а также в переносе этих действий в структуру учебной и учебно-профессиональной деятельности. На основании полученных данных была проведена корректировка содержания учебных занятий. В частности, была введена система дополнительных заданий, направленных на отработку технологических приемов и алгоритмов выполнения элементов педагогической деятельности.

Результаты опросов свидетельствовали, что обозначенные выше новации были признаны субъектами образовательного процесса как положительные. Так, 64,7% респондентов указали на то, что в новых условиях обучения создается более благоприятная обстановка для сотрудничества и общения преподавателей и студентов, для проявления самостоятельности и творчества будущих учителей. Большинство опрошенных отметили, что новая форма организации занятий обеспечивает связь теоретических знаний с будущей практической деятельностью в школе (61,4%), знания и умения их применения формируются в единстве (57,2%), осуществляется оперативный контроль качества усвоения знаний (57,6%), возможность в процессе занятий определить ошибки в работе (71,7%), высказать свою точку зрения (78,5%). В оценке преподавателей преобладали следующие точки зрения: занятия активизируют учебную деятельность студентов (82,4%), помогают использовать различные методы обучения (51,8%), повышают эффективность усвоения учебного материала (49,7%), студенты учатся самостоятельности, так как активно усваивают методы работы с литературой, методы научного исследования (76,2%) и пр.

В оценке эффективности применения фреймов как средств наглядной презентации мы отмечаем расхождение мнений у преподавателей и студентов: как положительные и способствующие лучшему пониманию и усвоению содержания образования отмечают 61,5% преподавателей и всего 23,1% студентов. Очевидно, это было связано с тем, что у будущих учителей отсутствовали навыки работы с наглядностью, со свернутой в ней информацией. Опрос студентов, беседы с ними определили основную трудность использования фреймов: отсутствие в них достаточных опор - знаков, в которых они могли прочесть нужную информацию об объекте познания, отсутствие у самих студентов умения структурировать учебный материал, выявляя универсальные связи и смысловые узлы, вокруг которых группируются ведущие идеи и понятия и т.д.

Отношение студентов к знаковому восприятию информации с помощью фреймов изменилось, когда они сами стали изучать методику подготовки фреймов и была проведена консультация по раскрытию приемов моделирования и схематизации текстов (71,9 %). Обращает на себя внимание, что и преподаватели, и студенты подчеркивали значимость наглядности в усвоении учебного материала и при этом предлагали использовать опорные конспекты, структурно-логические схемы и иллюстрации. При этом они показали, что абсолютное большинство субъектов образовательного процесса не владеют способами обобщения и, соответственно, не могут прочитывать свернутую обобщенную информацию в любых формах презентации.

Контрольные срезы, проведенные перед началом формирующего эксперимента, не показали существенных различий в контрольных и экспериментальных группах, и данные распределились следующим образом: репродуктивный уровень - 34,9 0% студентов; репродуктивно-творческий - 44,3% студентов; творчески-репродуктивный - 17,7%; творческий - 3,1% студентов колледжей. Студенты продемонстрировали в целом высокий уровень профессиональной направленности личности будущего учителя, что в принципе характерно для всех студентов педагогического колледжа. Но,

вместе с тем, компетентные эксперты отметили, что основные затруднения студенты испытывали в выполнении целеполагания и планирования своей учебной деятельности, учебные действия выполнялись, в основном, по образцу, не осознавали их место и значимость, методику их применения и усвоения. Будущие учителя не проявляли готовности к оцениванию и не умели проводить действия контроля. Учебные задания для самостоятельного выполнения во внеучебное время требовали от студентов творческого исполнения, но выполнялись формально. Абсолютное большинство студентов не могли установить связи между заданиями и их педагогической ценностью, определить и аргументировать логическую последовательность действий выполнения задания. Все это свидетельствовало о том, что студенты не имели четкого представления об учебной и педагогической деятельности и затруднялись в выборе способов и средств их исполнения. Основное внимание студентов концентрировалось на усвоении знаний по основам философии и другим гуманитарным дисциплинам. Преподаватели и студенты свою задачу видели в достижении только этой задачи и полагали, что формирование профессиональных умений возможно только на занятиях по методике преподавания предмета и в процессе педагогической практики (85,3%).

Результаты констатирующего эксперимента формирования компонентов профессиональной компетентности студентов ГАОУ СПО СМПК отражены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов в экспериментальных и контрольных группах колледжа (по итогам констатирующего эксперимента, в %)

Группы	Уровни сформированности профессиональной Компетентности			
	Репродуктивный	Репродуктивно-творческий	Творческо-репродуктивный	Творческий
Контрольная	34,6	45,6	16,7	3,3
Экспериментальная	35,1	43,2	18,7	3



Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что традиционная практика преподавания гуманитарных дисциплин в колледже недостаточно эффективна и не способствует созданию оптимальных условий для субъектного развития студентов и формирования профессиональной компетентности будущего учителя. В образовательном процессе колледжа недостаточно используется потенциал гуманитарных дисциплин в формировании профессиональной направленности будущего учителя, слабо внедряются интерактивные формы и методы занятий, содержание которых строятся в соответствии с логикой формирования и развития личности студентов как субъектов педагогической деятельности. Проявляется недостаточная готовность преподавателей колледжа в использовании форм и методов учебной работы, построенных на принципах деятельностного подхода к организации образовательного процесса.

В ходе формирующего эксперимента для преподавателей были организованы семинары с обсуждением открытых занятий соискателя, на которых активно внедрялись новые принципы структурирования содержания учебной дисциплины, новшества в построении уроков и приемы деятельности учителя по управлению самостоятельной учебной деятельности студентов. Особое внимание преподавателей было направлено на формирование умения обобщения учебного материала, обучение студентов способам целеполагания на занятиях и рефлексии учебной деятельности. Со студентами были специально проведены дополнительные занятия, на которых объясняли методику работы, были представлены технологические приемы, алгоритмы выполнения учебных действий. Результаты констатирующего эксперимента отражены на рис.2.

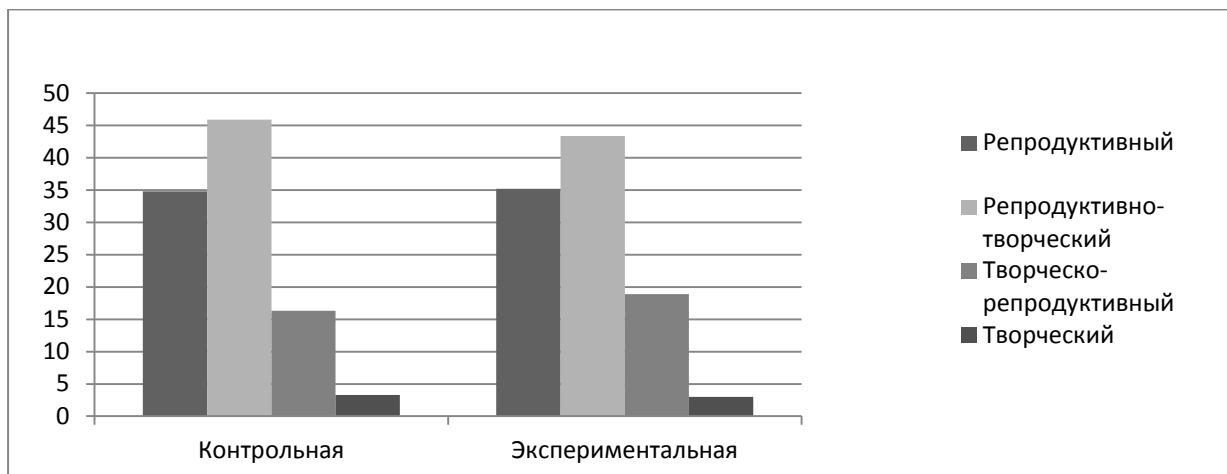


Рис.2. Распределение студентов по уровням сформированности компонентов профессиональной компетентности по результатам констатирующего эксперимента (в %)

В ходе формирующего эксперимента студенты контрольных групп продолжали занятия в условиях традиционного образовательного процесса, тогда как в экспериментальных группах была реализована разработанная модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин, которая была выстроена в соответствии с логикой развития педагогической деятельности и выделенными педагогическими условиями ее формирования в колледже.

Структура учебного материала и методика проведения занятий направляла деятельность студентов не только на усвоение учебного материала, а прежде всего на поиск и обнаружение теоретической основы знаний дисциплины в целом, раздела или отдельной темы. Такая постановка учебной задачи позволяла знакомить студентов сначала с общими закономерностями, а затем рассматривать частные случаи проявления закономерности. Определение в качестве фундаментальной единицы дисциплины «Основы философии» категории бытия позволило в содержании образования выделить инвариантную структуру, которая, постепенно усложняясь, разворачивается по спирали от общего к частному, а затем проникает в сущность бытия посредством проявления его важнейших компонентов на конкретных примерах и ситуациях, осознавая наличие

внутренних связей между объектами и процессами изучаемой действительности.

Для целостного отражения действительности учебный материал был блочно представлен в профессионально ориентирующем, теоретико-методологическом, методико-практическом модулях, содержание которых учитывало логику субъектного развития будущего учителя и предусматривало использование технологических приемов, направленных на усвоение студентами способов педагогической деятельности.

Применение принципов деятельности в организации учебного процесса позволило студентам не только упражняться в выполнении отдельных учебных действий, образующих структуру учебной деятельности, но и моделировать реальные условия выполнения педагогической деятельности. Учебная деятельность студентов, выстраиваемая в соответствии с логикой развития научных знаний и наполненная новым содержанием, обеспечивала студенту положение субъекта образовательного процесса. В целом экспериментальная программа обеспечивала теоретический поиск и практическое решение педагогической задачи в рамках единого образовательного процесса, построенного на принципах деятельностного подхода. (Экспериментальная программа дисциплины «Основы философии» представлена в приложении).

В ходе апробации обновленного содержания гуманитарных дисциплин стало очевидным, что изучение теоретических основ философии, истории, экономики и других дисциплин данного цикла, целенаправленное формирование у студентов инвариантных приемов и способов учебной работы, демонстрация способов использования знаний по дисциплине в конструировании педагогических проектов (использования знаний на практике) позволяют отказаться от изучения некоторых частных вопросов и второстепенных знаний. Это, в конечном счете, позволило студентам использовать освободившуюся трудоемкость дисциплины для освоения и отработки профессиональных педагогических навыков.

Промежуточный срез показал, что обновленное содержание образовательного процесса способствовало изменениям в формировании показателей профессиональной компетентности студентов в экспериментальных группах. Главным достижением этого этапа стали выраженные позитивные сдвиги в осознании студентами хода и факторов успешности педагогической деятельности и отдельных учебных действий. Это качество проявилось в том, что студенты стали участвовать в проектировании собственных действий в поиске правильных ответов о достижении целей, определении содержания, методов ее решения, способах оценки эффективности выполненной работы. Между тем, у части студентов экспериментальной группы произошло снижение освоения гуманитарного материала на уровнях «знание» и «понимание», очевидно, вследствие адаптации к новым подходам в обучении гуманитарным дисциплинам.

Кроме того, у большинства студентов экспериментальной группы (51,7%) осознанность проявляется по отношению к отдельным учебным действиям, а не деятельности в целом. Только 9,8 % студентов смогли под руководством преподавателя выявить оценку эффективности деятельности, выполнить пошаговый контроль действий, приведших к результату и выполнить анализ этих действий. Но даже эта группа студентов испытывала большие трудности в переносе учебных действий в решение других задач подобного типа. Любопытно, что на следующих занятиях студенты демонстрировали готовность к целеполаганию и планированию учебной деятельности по опыту прошлых занятий без элементов творчества. Для остальных студентов было характерно исполнение действий по образцу как результат выполнения поручения группы или преподавателя. Поэтому на оценочно-рефлексивном этапе занятий преподавателем и студентами экспериментальной группы были продемонстрированы способы выполнения учебного задания, совершен анализ причинно-следственных отношений между учебными действиями, образующими структуру учебной деятельности. Демонстрация образцов выполнения действий, раскрытие социального

характера их направленности и содержания сопровождалось изображением схем результатов работы и последовательности действий и было направлено на раскрытие педагогической деятельности как метадеятельности и как процесса, их логика определена особенностями и качеством предмета деятельности. Будущим учителям поручалось в рамках самостоятельной работы просматривать уроки учителей гуманитарных дисциплин, участников Республиканского конкурса «Учитель года Республики Башкортостан» и фиксировать педагогические приемы и действия управления учебной деятельностью школьников. Все это позволяло, на наш взгляд, объективировать субъектный опыт будущих учителей.

Представление гуманитарных знаний с использованием средств рациональной и образной презентации, реализующееся в форме фреймов позволило усилить традиционную практику преподавания гуманитарных дисциплин в системе педагогического колледжа образным структурированием их содержания. Структурирование учебного гуманитарного знания осуществлялось с помощью фреймовых схем, которые использовались как средство дополнительной наглядной презентации учебного материала, а также как способ концентрации внимания будущих учителей на узловых, ключевых понятиях, существенных признаках изучаемой системы. Фреймовые схемы конструировались в соответствии с логикой системного анализа, включающей этапы целостного восприятия изучаемого предмета, выявления его структурных элементов и форм их взаимодействия, формулирования нового знания. Использование фреймовых схем в качестве формы структурирования содержания образования обусловило эффективную интериоризацию элементов педагогической деятельности.

Эмоциональная насыщенность деятельности студентов при освоении гуманитарных дисциплин осуществлялась посредством применения таких педагогических приемов, как образное повествование, вживание в объект познания, восприятие изображаемого в новом ракурсе, аналогии, метафоры,

минус-приемы и др., что способствовало актуализации субъектного опыта будущих учителей.

Ход формирующего эксперимента показал, что на начальном этапе студенты испытывали значительные трудности, связанные с организацией межличностных отношений, постоянного диалога со студентами и преподавателями, необходимостью брать на себя ответственность, самостоятельно оценивать свои учебные достижения и прочее. В ходе бесед после проведенных занятий студенты отмечали, что в первое время это вызывало неприятие образовательного процесса, но с течением времени они сумели адаптироваться к новым условиям организации занятий. Между тем, уже на этом этапе опытно-экспериментальной работы студенты выражали свое позитивное отношение к новой форме обучения в следующих оценках:

- занятие позволяет быстро включиться в работу и поддерживать рабочее настроение в процессе всего урока;
- занятия проходят интересно, можно высказывать и отстаивать свою точку зрения;
- когда сам ставишь цели занятия и планируешь свою работу, понятно, для чего это нужно и где эти знания можно использовать;
- работа со схемами и фреймами облегчает восприятие учебного материала, концентрирует внимание на главном;
- в работу вовлекаются без исключения все студенты, можно обмениваться мнениями;
- на уроках приходится постоянно быть активными, не отсиживаться за спинами других студентов;
- на каждом занятии студент получает оценку своей работы, ему помогают исправлять неправильные действия;
- на занятиях оттачивается умения общаться, слушать собеседников;
- студент может проверить себя как учителя, на занятиях часто приходится выступать в его роли.

Исходный срез уровней сформированности профессиональной компетентности студентов экспериментальных и контрольных групп дал следующий результат. Студенты экспериментальных групп выстраивают самостоятельную учебно-профессиональную деятельность на творчески-репродуктивном – 39,5% и 5,6% - на творческом уровнях. Репродуктивно-творческий уровень демонстрируют 37,8% студентов, на репродуктивном уровне остались 17,0% студентов. В контрольных группах эти показатели оказались следующими: репродуктивный уровень - 25,9%, репродуктивно-творческий - 50,5%, творчески-репродуктивный - 22,2%, творческий - 1,85% студентов. При этом студенты экспериментальных групп продемонстрировали установку на профессиональное самоопределение, выраженность ведущих мотивов педагогической деятельности, понимание себя в педагогической профессии, осознание ее значимости для собственного личностного роста и развития детей. Студенты же контрольных групп показали менее заметный рост мотивационных компонентов.

Анализ результатов усвоения знаний по дисциплине также свидетельствовал об эффективности предложенных новшеств: уровень «знание и понимание» проявляет 17,0% студентов экспериментальных групп, уровень «применение» - 34,0% студентов, уровень «анализ» наблюдается у 43,7% студентов, уровня «синтез и оценка» достигли 5,7% студентов экспериментальных групп, тогда как в контрольных группах результаты выглядят следующим образом: 29,7% студентов усвоили знания на уровне воспроизводства, 42,5% - понимания, 24% - анализа, 3,7% - синтеза. Мы полагаем, что более качественное усвоение знаний в экспериментальных группах связано, прежде всего, с тем, что студенты, во-первых, более осознанно воспринимали учебный материал, а, во-вторых, экспериментальная технология обучения обеспечивала в ходе одного занятия возможность трижды обсуждать учебный материал, обращая внимание при этом на теоретические положения, раскрывающие сущностные, фундаментальные свойства объекта.

Результаты формирующего эксперимента контрольных и экспериментальных групп студентов ГАОУ СПО СМПК отражены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов в экспериментальных и контрольных группах колледжа (по итогам формирующего эксперимента, в %)

Группы	Уровни сформированности профессиональной Компетентности			
	Репродуктивный	Репродуктивно-творческий	Творческо-репродуктивный	Творческий
Контрольная	25,0	41,5	29,5	4,0
Экспериментальная	13,3	36,1	42,2	8,4

Приведённые в таблице данные свидетельствуют о количественном и качественном изменениях уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов экспериментальных и контрольных групп. Итоги эксперимента показывают, что 8,4% студентов экспериментальных групп обладают творческим уровнем сформированности компонентов профессиональной компетентности, тогда как в контрольных - 4,0% студентов; творчески-репродуктивный уровень демонстрируют 42,2% при 29,5% студентов в контрольных группах, репродуктивно-творческий уровень - 36,1% студентов экспериментальных групп и 41,5% студентов контрольных групп, репродуктивный - 13,3% экспериментальных и 25,0% студентов контрольных групп. Обращает на себя внимание тот факт, что у абсолютного большинства студентов экспериментальных и контрольных групп не проявляется творческий уровень профессиональной компетентности. Компетентные эксперты отметили, что в реализации учебной и учебно-профессиональной деятельности будущие учителя более успешно и осознанно выполняли действия целеполагания и оценочно-рефлексивные действия, при этом в выполнении планирования и выборе действий по реализации плана они нуждались в консультации преподавателей. На наш взгляд, это было связано с



тем, что сама программа эксперимента и ее технологическое сопровождение содержали материал, раскрывающий методику усвоения действий постановки цели и выполнения оценки выполненной работы. На занятиях большое значение придавалось формированию этих действий, а времени на отработку операционально-исполнительского этапа деятельности будущих учителей оставалось мало. В этой связи в ходе экспериментальной работы студентам рекомендовалось изучать дополнительную методическую литературу и изучать опыт передовых учителей. Но эту работу сопровождали преподаватели психолого-педагогического блока, так как изучение гуманитарной дисциплины имело свои особенности и следовало выполнять задачи, обозначенные образовательным стандартом.

В таблице 4 показаны сравнительные результаты формирования профессиональной компетентности студентов в экспериментальных и контрольных группах колледжа.

Таблица 4

Сравнительные показатели результатов формирования компонентов профессиональной компетентности студентов в экспериментальных и контрольных группах колледжа (в %)

	Репродуктивный уровень		Репродуктивно-творческий уровень		Творчески-репродуктивный уровень		Творческий Уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Ведущие мотивы	29,1	13,8	40,1	39,9	27,1	39,8	3,7	6,4
Глубина усвоения предметно-методических знаний	29,7	17,0	42,5	34,0	24,0	43,5	3,7	5,7
Компоненты практической педагогической деятельности	25,9	17,0	50,0	37,9	22,2	39,5	1,9	5,6
Способность к эмпатии	22,3	7,6	37,0	33,8	37,0	47,3	3,7	11,3
Рефлексивные умения	18,5	11,1	38,9	35,3	37,2	40,7	5,4	12,9

Динамика изменения уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности экспериментальных и контрольных групп студентов колледжа показана на рис.3.

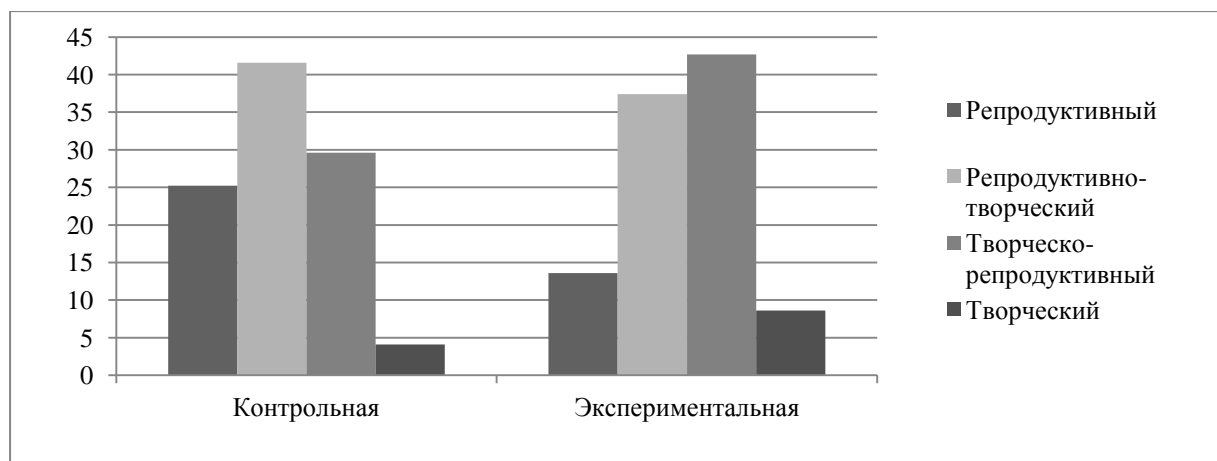


Рис.3 Распределение студентов по уровням сформированности компонентов профессиональной компетентности по результатам формирующего эксперимента (в %)

Для доказательства сравнения полученных различий в формировании отдельных компонентов педагогической деятельности в контрольных и экспериментальных группах мы воспользовались формулой  $\chi^2$  критерий (или «хи-квадрат критерий»), которая выглядит следующим образом (на примере рефлексивных умений студентов):

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$

Для экспериментальных групп переменная  $P_k$  принимает значения 35,1%, 43,2%, 18,7%, 3%;  $V_k$  - 13,3%, 36,1%, 42,2%, 8,4%.

Определим величину  $\chi^2$  (ЭГ) по формуле, получим следующий результат:

$$\chi^2 = 71,7 \quad \chi^2 = \sqrt{71,7} = 8,5$$

Вычислим степень свободы по формуле  $m-1=3$ , критически допустимая величина по таблице - 7,81. Различия являются достоверными, т.к.  $8,5 > 7,81$  при 0,05% вероятности ошибки.

Для контрольных групп переменная  $P_k$  принимает значения 34,6%, 45,6%, 16,7%, 3,3%;  $V_k$  - 25,0%, 41,5%, 29,5%, 4,0%.

Определим величину  $\chi^2$  (КГ) по формуле, получим следующий результат:

$$\chi^2 = 23,5 \quad \chi^2 = \sqrt{23,1} = 4,8$$

Вычислим степень свободы по формуле  $m-1=1$ , критически допустимая величина по таблице - 3,84. Различия также являются достоверными, т.к.  $4,8 > 3,84$  при 0,05% вероятности ошибки. Вычисления по формуле «хи-квадрат критерий» показали достоверность различий по уровням сформированности рефлексивных умений и способности студентов к эмпатии как эмоциональной составляющей профессиональной деятельности студентов экспериментальных и контрольных групп педагогического колледжа.

Эти показатели были уточнены наблюдениями компетентных экспертов и данными взаимодополняющих методов исследования. В частности, по итогам изучения дисциплины «Основы философии» было определено, что абсолютное большинство студентов высказалось за то, что изучение предмета позволило не только усвоить знания, но и формировать у себя умения самостоятельно изучать дисциплину и применять знания в практической деятельности учителя. Исследование показало, что в экспериментальных группах выросли показатели сформированности профессиональной компетентности будущего учителя. В системе мотивов студентов преобладало желание работать в школе, продолжить свое обучение в педагогическом вузе. Возникло осознание связи цикла уроков, логики построения тематических планов, направленность на изучение дисциплин гуманитарного и психолого-педагогического блока дисциплин, осознанность мотивации и стремления к профессиональному самосовершенствованию. Внешним признаком проявления этих качеств в экспериментальных группах стало желание студентов изучать опыт передовых школ и учителей, организовывать встречи с ними, студенты активно стали пополнять свои портфолио и др. В оценке характера выполнения педагогической деятельности почти у четверти студентов (24,6%) были сформированы умения переноса педагогических действий, сформированных в образовательном процессе для решения задач в

нестандартных ситуациях. Это свидетельствует об обобщенности усвоенных действий и способности будущих учителей к адаптации своего потенциала к решению задач на основе учета объективных условий педагогической действительности.

В целом, опытно-экспериментальная работа показала успешную апробацию разработанной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в образовательном процессе педагогического колледжа. Сравнительный анализ традиционной и экспериментальной практики позволил констатировать эффективность реализации выделенных педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих в условиях специфики основных образовательных программ среднего профессионального образования.

Новое содержательно-технологическое обеспечение процесса изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже, обеспечивающее субъектную позицию студентов в образовательном процессе, приводит к тому, что освоение предметного содержания приобретает более осознанный и глубокий смысл в силу использования студентами аналитических и систематизирующих приемов и методов учебной работы. Будущие учителя в результате применения новых методов и форм обучения приобретают важные интеллектуальные и практические умения по переработке учебной информации и применения знаний в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Предложенное в ходе эксперимента технологическое сопровождение дидактического процесса позволило алгоритмизировать учебные действия студентов, формировать у них навыки формализации педагогического текста и наглядности, переносить умения использовать их в самостоятельной педагогической деятельности, достигать осмысленности усвоения учебного материала, умения прогнозировать и объяснять ход и результаты образовательного процесса. Экспериментальное обучение подтвердило, что новое программно-методическое сопровождение

преподавания гуманитарных дисциплин значительно оптимизирует процесс становления субъектной позиции студентов, стимулирует формирование профессиональной компетентности будущих учителей. Вместе с тем проведенная работа показала, что предстоит поиск новых средств и условий совершенствования деятельности по развитию деятельностного подхода к педагогическому образованию в колледже, значительной коррекции организационной структуры образовательного процесса в колледже, методических объединений. Особое значение приобретает изменение целевых установок руководства и преподавательского коллектива на субъектное развитие студентов, совершенствование межпредметных связей, внедрение модульной организации образовательного процесса, изменения направленности и содержания педагогической практики, методического оснащения преподавательского коллектива.

## **2.2. Проектирование содержания гуманитарного образования в колледже в условиях компетентностно ориентированного образовательного процесса**

Реализация компетентностно ориентированного образовательного процесса в педагогическом колледже требует, как было подтверждено в ходе опытно-экспериментальной работы, специального представления содержания образования, подлежащего усвоению. Как известно, содержание образования может быть представлено на разных уровнях: уровне общетеоретического представления, уровне учебного предмета и уровне учебного материала (В.В. Краевский). Остановимся подробнее в нашем экспериментальном исследовании на принципах структурирования содержания гуманитарного образования в соответствии с данными уровнями.

Концепция фундаментализации и профессионализации, теория содержательного обобщения явились основой для определения принципов системного структурирования содержания образования в части гуманитарных

дисциплин. Сущность системного структурирования учебного материала состоит в том, чтобы выявить систему смысловых связей между элементами учебной дисциплины (ее части, раздела, темы, вопроса) и расположить учебный материал в последовательности, которая вытекает из этой системы связей. Системное структурирование позволяет концентрировать учебный материал в законченные смысловые учебные блоки, между которыми образуются генетические, преемственные связи и отражают свернутую в них реальность как целостность.

Системная организация знаний состоит в выделении в ней определенного фундамента, каркаса знаний, раскрывающего все содержание учебного предмета и последующее развертывание учебного материала, придающего этим отношениям более конкретную форму. Другими словами, структура содержания гуманитарного знания отражает предметную область в виде системы в системе, между которыми присутствуют родо-видовые отношения. Такая структура знаний создает особую ориентировку в предметной области и позволяет будущим учителям осознать наличие внутренних структурных связей между объектами изучаемой действительности. Студентов знакомят, в первую очередь, с наиболее общими положениями и законами, переходя после этого к рассмотрению конкретных вопросов как частных случаев общей закономерности. Это позволяет будущим учителям овладеть учебным гуманитарным материалом на теоретическом уровне, способами усвоения и применения его на практике, а также создаются условия для овладения обобщенными способами учебной и профессиональной деятельности.

Как известно, традиционная организация образовательного процесса, в основном, определяет лишь объем изучаемого материала и каждый преподаватель, исходя из собственного педагогического опыта, разрабатывает тематический план. Такой путь ведет к раздробленности учебного курса на мелкие темы, слабо связанные между собой причинно-следственными связями, вследствие чего учебный материал представляет собой набор

сведений о явлениях окружающей действительности, не способствующий презентации картины мира как целого.

В отличие от традиционного линейно-ступенчатого построения содержания учебного материала, структура которого неадекватна структуре личности будущего учителя, не связана с его субъектной позицией, выделение исходного, базисного, абстрактного понятия позволяет осуществить процесс формирования знаний как движение по спирали, конкретизируясь, усложняясь и расширяясь, обогащаясь частными представлениями, обретая смысл.

Как нами было отмечено в теоретической части исследования, общий гуманитарный и социально-экономический цикл включает дисциплины «Основы философии», «История», «Иностранный язык», «Физическая культура, а также дисциплины вариативной части. Структурирование учебного гуманитарного материала было выполнено и апробировано на примере дисциплины «Основы философии». Элементы системного структурирования апробировались на других дисциплинах гуманитарного цикла.

Существующий ФГОС СПО задает определенный уровень требований к философской подготовке студентов. В результате освоения учебной дисциплины «Основы философии» обучающийся должен уметь ориентироваться в наиболее общих философских проблемах бытия, познания, ценностей, свободы и смысла жизни как основе формирования культуры гражданина и будущего специалиста; знать: основные категории и понятия философии; роль философии в жизни человека и общества; основы философского учения о бытии; сущность процесса познания; основы научной, философской и религиозной картины мира; условия формирования личности, свободы и ответственности за сохранение жизни, культуры, окружающей среды; социальные и этические проблемы, связанные с развитием и использованием достижений науки, техники и технологий. Поэтому преподаватель не может по своему усмотрению исключить философские категории, которые он по каким-либо причинам считает необязательными. В

то же время мы допускаем некоторые отклонения в последовательности рассмотрения учебного материала и подходах к рассмотрению отдельных тем.

Для построения курса на основе концепции единства фундаментализации и профессионализации, теории содержательного обобщения нами был выявлен «фундамент», базисная модель (Ю.В. Сачков) развития философских знаний, на которой выстроился весь курс учебной дисциплины. Как позволил установить теоретический анализ, таковой служит понятие «бытие» как исходное, первичное представление, отражающее в себе все многообразие явлений окружающей действительности в самой общей, абстрактной форме.

Выделение понятия «бытие» в качестве абстрактно-общего понятия в курсе основ философии позволило нам осуществить структурирование учебного материала, определив основные понятия курса и последовательность их усвоения. При таком подходе структура выступает в многообразии их внутренних связей и отношений, в нее вносится упорядоченность, выражающая внутренний механизм системы. Данный подход к построению учебного материала курса позволил нам выделить отдельные подсистемы, основные понятия которых находятся во взаимной подчиненности. Организация образовательного процесса, основанная на использовании знаний и способов системного анализа, позволяет познать педагогическую деятельность как целостное явление при изучении гуманитарных дисциплин.

Процесс структурирования учебного материала в курсе основ философии осуществляется следующим образом: на начальном этапе изучения вводится общее абстрактное представление фундаментального понятия курса - «бытие», которое в дальнейшем рассматривается в логике системного структурирования дисциплины и конкретизации понятия посредством рассмотрения бытия как фундаментальной философской категории, основных философских категорий как проявления свойств бытия, диалектики как учения о всеобщих связях и развития бытия, философского учения о познании; установления взаимосвязей между важнейшими



компонентами (понятиями) бытия: бытие природы, бытие общества, бытие человека, бытие идеального. Каждый из компонентов (понятий), являясь самостоятельной взаимосвязанной и относительно замкнутой системой составляющих ее элементов, одновременно находится в сложной совокупности отношений между собой. Данные понятия мы называем базовыми, так как каждое из них представляет один крупный блок учебного гуманитарного материала, который раскрывает внутреннюю сущность каждого компонента бытия.

Дальнейшая конкретизация компонентов бытия происходит посредством установления взаимосвязей с более мелкими структурными единицами и рассмотрения их на конкретных примерах и ситуациях в соответствии в принципе вложения мелких структурных единиц в крупные. Например, изучение бытия человека как важнейшего компонента бытия конкретизируется изучением структурных элементов, в частности, «человек в истории мировой философской мысли», «многомерность человека», «человек и его жизненный путь», «категории человеческого бытия». В свою очередь, многомерность человека, например, конкретизируется изучением таких структурных элементов, как «происхождение и развитие человека», «биосоциальная проблема человека», «природа человека, человеческая личность», «свобода и ответственность личности». Конкретизация, в частности, биосоциальной проблемы человека рассматривается на примере природных (биологических) сил человека, социальных сил человека, соотношения биологического и социального в человеке, человека целостного. Это позволяет рассматривать учебный гуманитарный материал как систему, состоящую из элементов с определенными связями между ними, каждый элемент как новую систему до конкретизации учебного материала.

В соответствии с построением учебного материала по принципу от абстрактного к конкретному при изучении каждого крупного блока учебного материала базовые понятия курса становятся его фундаментальными понятиями: бытие природы, бытие общества, бытие человека, бытие

идеального. Соответственно, ключевые понятия курса становятся базовыми понятиями темы и т.д.

Конкретизация фундаментальных понятий (бытие человека) происходит посредством формирования базовых понятий (многомерность человека), раскрытие сути которых, в свою очередь, осуществляется через формирование ключевых понятий (биосоциальная проблема человека) посредством частных (человек целостный). Подобное структурирование учебного материала курса представляет собой сложную динамическую и иерархически соподчиненную систему фундаментальных, базовых, ключевых, частных понятий. Восхождение от абстрактного (бытие) - бытие человека - многомерность человека - биосоциальная проблема человека - к конкретному (целостный человек) - это использование содержательного обобщения как понятия базового уровня для последующего выведения других, более «частных» конкретных абстракций. Структурирование курса основ философии представлено в приложениях.

Выделенный «фундамент», базисная модель развития философских знаний повторяется в течение всего курса как во введении, так и в каждом из разделов основ философии, наполняясь содержанием от раздела к разделу, конкретизируется и насыщается, при этом сохраняет свою структуру. Структурируя содержание учебного материала курса на основе движения мысли от общего к частному преподаватель и студент осознают предмет обсуждения для познания нового. Другими словами, в сознании будущего учителя создается своеобразный «стержень», на который «нанализывается» разнообразный учебный гуманитарный материал, получаемый как в образовательном процессе колледжа, так и «подаваемый» внешней средой, из окружающей действительности, с использованием уже имеющегося субъектного опыта студента, который дает ему возможность самоопределяться в различных ситуациях.

Исходя из того, что представление учителя о целостной природе личности ученика является целью и результатом его профессиональных и

личностных усилий, особое значение в изучении курса основ философии придается знанию и пониманию сущности человека, закономерностям его развития, осмыслению его роли в раскрытии собственного потенциала. Формирование умения объяснять педагогические явления и определять способы преобразования их с точки зрения философской концепции человека и условий его становления является важной задачей образовательного процесса, направленной на развитие студента как целостного субъекта профессиональной деятельности. Вышесказанное предполагает смещение акцента с преподавания гуманитарных дисциплин на студентов, овладевающих дисциплинами, сосредоточение на обосновании целостности человеческой личности, которое способствует освоению знаний и способов педагогической деятельности.

В содержательном аспекте блока социально-гуманитарных дисциплин Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования недооценивается проблема человека. В связи с этим содержание основ философии нами значительно дополнено и представлено проблемами и вопросами, раскрывающими природу и сущность целостного человека. В частности, раздел «Бытие человека» наряду с традиционными темами «Человек в истории философской мысли», «Биосоциальная проблема человека» и др. представлен такими вопросами, как «Природа человека. Человек как личность», «Человек и его жизненный путь», «Категории человеческого бытия», которые раскрываются философской антропологией как целостным учением о человеке, являющейся мировоззренческой основой для изучения разнообразных явлений педагогической деятельности и их целостного анализа. В дальнейшем предложенные темы конкретизируются, рассматриваясь как новая система на различных примерах и ситуациях.

Логика нашего исследования определяла возможность профессионализации студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Как было отмечено в теоретической части исследования, мы

считаем, что учебный гуманитарный материал должен располагаться в определенной системе. В изучаемом материале надо выделить смысловые опорные пункты и дать учебный материал когнитивно-графически. В структурировании содержания гуманитарных дисциплин мы исходим из логики учебно-профессиональной деятельности студентов, которая позволяет моделировать познавательные и практические задачи будущей профессиональной деятельности, из того, что должно усваиваться субъектом, как и на основе каких действий должно происходить это усвоение. Основными средствами наглядной презентации, структурирования учебного гуманитарного материала выступают фреймовые схемы, обладающие наибольшей универсальностью выделенных связей и системностью и рассматривающиеся как продукт деятельности будущего учителя в процессе решения профессиональных задач.

Опыт работы позволил определить, что процесс структурирования содержания учебного гуманитарного материала и построения фреймовых схем должен быть представлен студентам как ряд определенных требований или правил, ориентирующих их в учебной деятельности и способствующих развитию диалектической логики будущего учителя или приемов обобщения учебного материала. В соответствии с логикой системного мышления процесс структурирования содержания учебного гуманитарного материала имеет следующую последовательность:

- рассмотрение предмета (явления) в целом (что это?), определение его сущности, установление места изучаемого предмета (явления) в системе философских знаний;

- выявление структуры изучаемого предмета (явления) - (из чего это состоит?), понимание ее обусловленности в учебном курсе, разложение на составные элементы и рассмотрение их в динамике с точки зрения возникновения и развития;

- изучение функций познаваемого предмета (явления) - (для чего это?), рассмотрение взаимосвязи и взаимозависимости его составных частей, выявление нового знания.

Как показал теоретический анализ и опытно-экспериментальная работа, при структурировании учебного гуманитарного материала и построения фреймовых схем изучаемый предмет (явление) целесообразно заключить в замкнутую фигуру, в которой понятие видится, ощущается, чувственно воспринимается, а, следовательно, субъектно осмысливается (рис.4). Рассмотрим структурирование материала на примере понятия бытие.



Рис. 4 Заключение понятия «бытие» в фигуру

В процессе структурирования учебного материала наиболее приемлемыми фигурами, нелинейными, ассоциируемыми с восприятием целого как некоего организованного единства, состоящего из частей (Р. Штайнер), в которые заключаются понятия, являются круг, овал или скругленные фигуры, которые при отсутствии двух линейных сил сверху и снизу лучше выделяются из фона, чем прямоугольные фигуры. Выявление в учебном материале изучаемого предмета не только повышает наглядность данного материала, но и создает предпосылки для его последующего структурирования.

Рассмотрение студентами совместно с преподавателем на занятии предмета в целом, определение его сущности на уровне общего абстрактного представления приводит к пониманию бытия как существования вообще, отражаемом в схеме, которое необходимо конкретизировать в дальнейшем (рис.5).

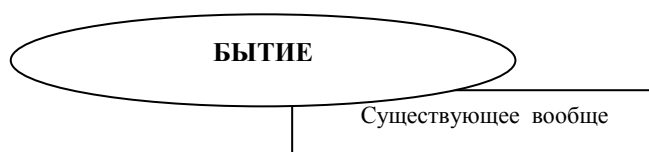


Рис. 5 Конкретизация понятия бытия, заключенного в фигуру

Следующий этап структурирования учебного гуманитарного материала - выявление структурных элементов категории бытия или его признаков. В процессе познания предмета студенты выявляют ряд признаков бытия, конкретизирующие предмет, наиболее существенные из которых выстраиваются затем в схеме: древнейшая, возникшая из стремления познать мир, присутствует в любом философствовании; наиболее часто употребляемая (быть, присутствовать, являться, существовать, наличествовать); всеохватывающее понятие, синоним реальности, все то, что существует; глубина содержания понятия неисчерпаема и т.д. Выявление существенных признаков позволяет будущим учителям всесторонне анализировать и изучать предметы.

Логические связи в схеме достигаются с помощью соотношения признаков понятия или их взаимного расположения. При этом структурные элементы в схеме заключаются в большую фигуру в форме овала, круга или скругленной фигуры, что способствует целостному восприятию их взаимосвязей.

При структурировании составных элементов понятия в схемах используются следующие приемы:

- использование различий форм фигур, в которых расположены понятия;
- внеположное соотношение понятий или расположение понятий на одном уровне при их различной форме;
- разноуровневое расположение понятий;
- асимметричное расположение понятий;
- различие фигур по размерам;
- рассредоточение фигур по полю страницы;
- несовпадение направлений и плавная связующая кривизна линий;
- применение мощных точек, которые соединяют понятия;

- использование выноски с поясняющим текстом, соединяющей ее с фигурой раструбом, который указывает на принадлежность выноски к понятию и составляет с ней единое целое либо накладывающейся на фигуру;
- использование разного шрифта для оформления схем;
- применение крупных точек при выделении названия темы и т.д.

Вышеперечисленные приемы способствует тому, что в схемах понятие и его существенные признаки выделяются из фона, соответственно, студентами видятся, чувственно воспринимаются, осмысливаются как целостная система, понимается обусловленность структурных элементов понятия в учебном курсе.

Установление взаимосвязи и взаимозависимости между признаками понятия позволяет дать более конкретное представление категории бытия: всеобщая, универсальная способность существовать, которой обладает любая реальность. Во фреймовой схеме возникает структура нового, более конкретного понимания бытия.

В целом пример фреймовой схемы по теме «Бытие как фундаментальная философская категория» представлен на рис. 6

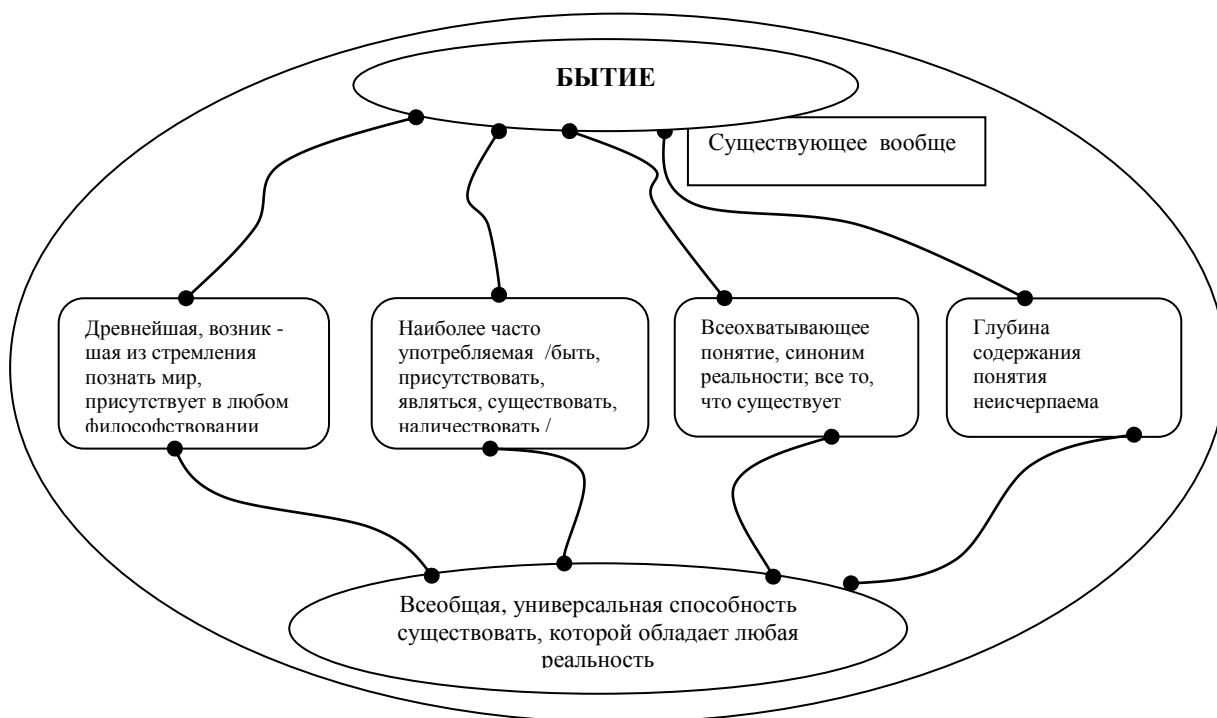


Рис. 6 Фреймовая схема по теме «Бытие как фундаментальная философская категория»

Для дальнейшей конкретизации понятия бытия его необходимо рассмотреть в динамике, мысленно проследить всю цепочку изменений до современного состояния. Постигание категории бытия, раскрывавшейся в разные времена с разных сторон и с разной степенью полноты, неотделимо от истории философии.

Структурирование учебного материала происходит по следующей схеме: бытие в античной философии (что это?); представители философской мысли Античности и их взгляды на бытие (из чего это состоит?); представление о бытии в конкретной философской эпохе (для чего это?). Исходя из того, что понятие бытия конкретизируется с точки зрения различных философских эпох, названная структура «перезагружается» соответствующим содержанием, свойственным каждой из перечисленной эпохи в истории философии (Античная философия, философия Средневековья, эпоха Возрождения, философия Нового времени, философия Новейшего времени, русская философская мысль), создавая представление бытия конкретного времени, а в итоге - многогранное представление о бытии в истории философской мысли.

Фреймовая схема, как обобщенная схема структурирования учебного материала и способ моделирования познаваемых явлений, позволяет представить процесс изучения нового материала как его восприятие и обработку путем соотнесения с понятиями и способами действий, известным студентам посредством освоенной ими модели общего способа структурирования материала. Учебный материал встраивается в существующую структуру, преобразует ее, образуя новые связи. При этом устанавливаются связи между известными понятиями и способами действий и новыми знаниями. Пример фреймовой схемы «Бытие в античной философии» представлен нами на рис.7



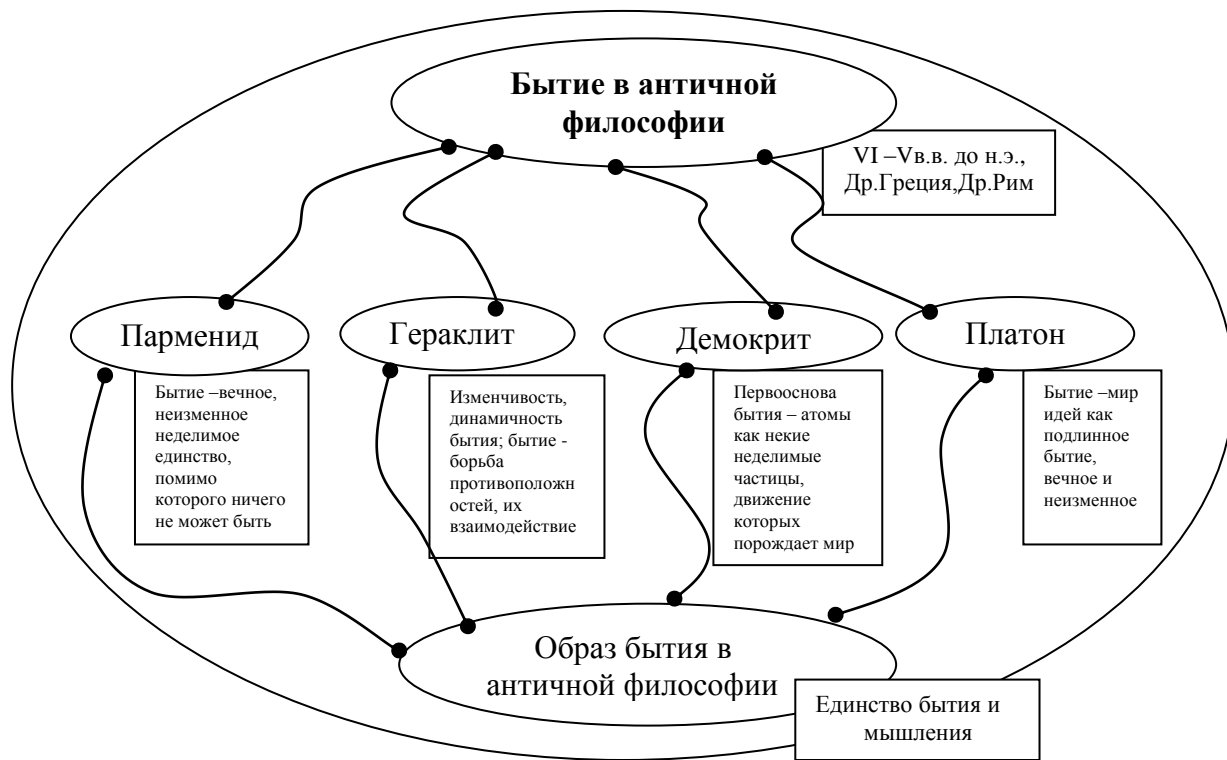


Рис. 7 Фреймовая схема по теме «Бытие в античной философии»

Вариант структурирования учебного гуманитарного материала в схеме по дальнейшей конкретизации понятия бытия посредством рассмотрения различных подходов (философского материализма и философского идеализма) к пониманию понятия, их взаимодействия и взаимозависимости, осознания бытия как совокупности всего сущего и показан на рис. 8.

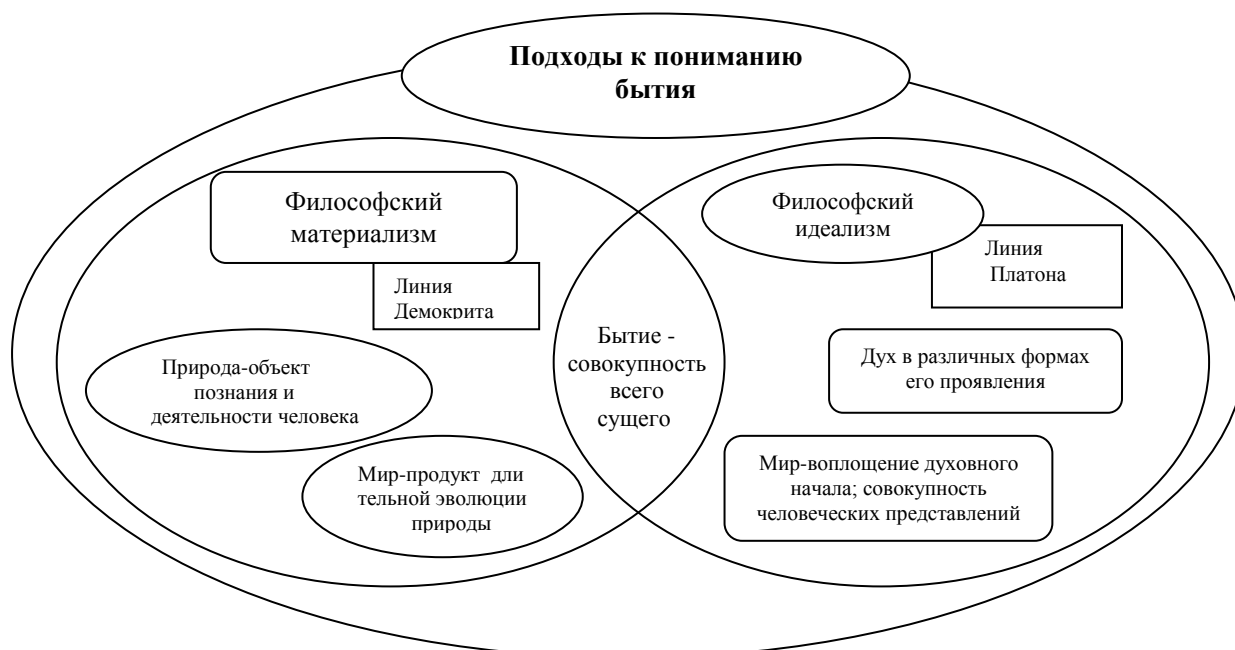


Рис. 8 Фреймовая схема по проблеме «Подходы к пониманию бытия»

Таким образом, фреймовая схема как наглядное, логически завершенное, обобщенное представление процесса или явления позволяет студенту системно ориентироваться в изучении дисциплины, выделяя его основу, рассматривая содержание в целостной системе, расширяя, углубляя, конкретизируя учебный материал, актуализируя поведенческую, эмоционально-нравственную, интеллектуально-духовную сферы личности будущего учителя. Владея системой знаний и умений, студент приобретает способность использовать их при решении различных профессиональных задач.

Организация образовательного процесса колледжа предусматривает использование ряда методов, позволяющих студентам, наряду с усвоением гуманитарных знаний, обеспечивать профессиональное становление, не только признавая будущих учителей субъектами образовательного процесса, но и обеспечивая их субъектную позицию. Ведущими являются следующие методы: проблемное изучение материала, означающего включение преподавателем будущего учителя в постановку и решение той или иной проблемы посредством сравнения, сопоставления фактов, обобщения, анализа, рассмотрения различных вариантов ее решения; диалогический метод, характеризующийся освоением учебного материала в форме беседы, побуждающей студентов к постановке проблемных ситуаций и поиском вариантов их решения; активизации эмоций, который состоит в том, что преподаватель создает условия для соответствующей эмоциональной реакции студентов по отношению к педагогическим ценностям переживания и деятельности, закрепляя содержание чувств в эмоциональной памяти благодаря образам.

Своеобразие технологии, направленной на формирование профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже состоит не в заучивании учебного материала, а в сознательном его преобразовании и конструировании - структурировании, обретении и конкретизации смысла, становлении опыта

эмоционально-ценностных отношений. Включение в содержание образования опыта эмоционально-ценностных отношений рассматривается как формирование у студентов способности давать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению, осмысленно выходить из ситуаций, требующих нравственного выбора, что реализуется посредством эмоциональной насыщенности деятельности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в колледже.

Эмоциональная насыщенность деятельности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин осуществляется посредством актуализации его субъектного опыта. Как своеобразный сплав мыслей, эмоций, поступков, прожитых студентом и имеющих для него определенную ценность, субъектный опыт, по существу, является опорой на известное, вызывающее образные ассоциации, чувство сопричастности, посредством чего находятся нестандартные решения задач, что способствует формированию профессиональной компетентности будущего учителя, так как проблема решается легче, если она соотносима с переживаниями. При изучении гуманитарных дисциплин учитывается то, что, поступая в педагогический колледж, студент уже обладает определенным субъектным опытом, поэтому мы опираемся на уже имеющийся опыт и знания, перестраивая и изменяя их за счет нового содержания.

Эмоциональной насыщенности деятельности будущего учителя в процессе изучения учебного гуманитарного материала, конкретизации его смысла, как показал теоретический анализ и опытно-практическая работа, способствует использование следующих педагогических приемов: образное повествование, вживание в объект познания, восприятие изображаемого в новом ракурсе, аналогия, метафора, минус-прием. Использование перечисленных приемов позволяет будущему учителю, проникая вглубь авторской идеи, приближаясь к другому времени, интенсивно домысливая, насыщая его образными впечатлениями, переживая чувства и отношения, вступая в диалог с самим собой вырабатывать субъектный смысл изучаемого

учебного гуманитарного материала. Узнавание объекта изучения в новых отношениях, проявление новизны, нестереотипного мышления, повышающее убедительность доводов способствует опыту решения проблем как в целом, так и с различных точек зрения, как в типичных, так и в нестандартных ситуациях. Актуализация субъектного опыта будущего учителя и педагогических приемов, способствующих эмоциональному насыщению деятельности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин позволяют активизировать механизмы становления личности студента как субъекта педагогической деятельности и носителя профессиональных компетенций.

### **2.3. Реализация технологии формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в колледже**

Проведенное исследование и опытно-практическая работа показали, что субъектное развитие личности будущего учителя в контексте формирования его профессиональной компетентности в образовательном процессе колледже происходит эффективней, если изучение гуманитарных дисциплин выстроено в логике системного структурирования, а их содержание усиливается средствами наглядной презентации в виде фреймовых схем. Другая характерная особенность образовательного процесса состоит в его деятельностной организации, которая позволяет будущим учителям наряду с осознанием процессов определения и отбора содержания гуманитарного знания одновременно интериоризировать процесс создания новых педагогических проектов. На наш взгляд, эта мысль выделяет необходимое условие для переноса знаний о педагогической деятельности, профессиональных компетенциях в область собственной практической деятельности студентов. Поэтому процесс овладения гуманитарными знаниями должен быть ориентирован на непрерывное социально-

нравственное, общекультурное и профессиональное развитие личности будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности.

Третья линия новаций состоит в применении интеграционных форм обучения. Это было связано, главным образом, со сближением процессов общеобразовательной и профессиональной подготовки, представления учебного материала как завершенного смыслового блока знаний. Сделать это в рамках унифицированной классно-урочной системы организации обучения представлялось, как показала опытно-экспериментальная работа, маловероятным. Нужны были новые формы организации обучения и виды уроков, учитывающие необходимость представления учебного материала как целого, способного решить комплекс учебных задач. Необходимость нового типа урока стало следствием поиска в ходе исследования форм организации обучения, способствующих эффективному осуществлению межпредметных связей, взаимосвязи общего и профессионального образования, деятельностной организации образовательного процесса. Суть подобного урока состоит в единовременном изучении опорных тем по предмету, тесно связанных по своему содержанию и методике усвоения с логикой субъектного развития студентов и включении обобщенных знаний и общих способов учебной и учебно-профессиональной деятельности. Другое направление интеграционных тенденций - модульное построение образовательного процесса, которое способно интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные общей теме учебного курса, тематического блока знаний или актуальной учебно-профессиональной проблеме, изучаемой на каждом конкретном занятии. Своеобразие учебного модуля в исследовании определялось характером функциональных связей между элементами внутри целостности, когда внутренние связи диктовались компонентным составом и структурой знаний, а ее внешняя функция - способами выполнения студентами учебной и учебной профессиональной деятельности. Речь, таким образом, должна идти о моделировании условий, которые наилучшим образом благоприятствовали бы становлению и развитию педагогической деятельности

студентов колледжа. Если содержательная сторона образования, в том числе и ее гуманитарная составляющая была ориентирована на овладение знаниями о предмете дисциплины и обеспечение введения в профессию, то технологический аспект образовательного процесса ориентирован на усвоение будущими учителями методов учебной деятельности и наряду с этим овладению способами выполнения педагогической деятельности сначала в простых, затем в ее более сложных формах. Поэтому технология формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин преподавания на занятиях должна была определяться в инварианте педагогической деятельности, то есть в такой ее форме, которая содержит в себе все существенные, неизменяемые и повторяющиеся признаки, независимо от сложности и типов решаемых задач и активности, направленной на ее решение. Именно состав обобщенных педагогических действий, взятых в определенной системе и повторяющихся от занятия к занятию, должен позволить сформировать деятельность (учебную, учебно-профессиональную) сначала в простых, а затем и в более сложных (идеальных) формах.

В нашей опытно-экспериментальной, а затем уже в реальной работе как преподавателя педагогического колледжа, в качестве такого инварианта была определена система последовательных учебно-педагогических действий, включающих действия оценки учебной ситуации (проблемы) целеполагания, планирования, исполнения плана, оценки и контроля. Их содержание и фрактальное самоподобие структуре педагогической деятельности позволяет определить динамику развития будущего специалиста и смоделировать структуру образовательного процесса в колледже. В качестве такой основы нами рассматривалась внешняя предметная деятельность, на базе которой будет происходить процесс самообразования до сложно организованной педагогической деятельности, имеющей многомерную структуру. Следует признать, что это положение на практике детально апробировалось в ходе

исследования в Лаборатории изучения проблем педагогического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы в процессе изучения разных дисциплин психолого-педагогического блока профессионального стандарта высшего педагогического образования. Наша работа состояла в том, чтобы, сохраняя общие концептуальные подходы к определению структуры образовательного процесса педагогического образования, адаптировать его положения по отношению к классно-урочной системе в колледже и специфике задач, решаемых на занятиях по основам философии. Принцип функциональной полноты выполнения студентами педагогической деятельности (выполнения цепочки действий "целеполагание - планирование - исполнение - оценка") выполнялся и при определении структуры модулей. Дидактика решения этой проблемы предполагает создание многомерного и фрактально структурированного (модуль в модуле) образовательного процесса, инвариативной чертой которого выступает единство подпространств: учебного материала, учебной и учебно-профессиональной деятельности, коммуникации и предварительное проектирование их преподавателем во внешнем плане деятельности. Такая логика построения образовательного процесса определила выделение нескольких учебных модулей, каждый из которых выполняли вышеобозначенные родовые функции педагогического образования; наряду с ними у каждого модуля были и свои специфические задачи, продиктованные логикой развития образовательного процесса и субъектного развития будущего учителя.

В нашем исследовании системная логика структурирования содержания курса основ философии, деятельностный подход к организации педагогического образования актуализируются и раскрываются в профессионально-ориентирующем, теоретико-методологическом, методико-практическом модулях. Данные модули, усваиваясь по принципу "один за другим" и "все вместе", но с разной степенью насыщенности содержания образования и самостоятельной учебной деятельности студентов

одновременно решают две задачи: способствуют качественному усвоению учебного материала и формируют у студентов способы выполнения профессиональной педагогической деятельности. Модульный принцип построения содержания курса философии, определяя основные требования к построению структуры программы (логичность выделения структурной единицы, обзорность её содержания, наличие для обучаемого возможности прямой навигации из любой структурной единицы в другую - с ней связанную, возможность перейти от данного раздела к другому) по существу отражает нелинейность организации образовательного процесса в колледже.

Приоритетное место в решении задач формирования профессиональной компетентности будущего учителя в профессионально-ориентированном блоке (модуле) образовательного процесса отдается предметам психолого-педагогического цикла стандарта. Здесь студенты знакомятся с особенностями профессии, психолого-педагогическими условиями освоения способов педагогической деятельности, спецификой организации образовательного процесса в колледже, методами учебно-познавательной деятельности и др. В этом ряду изучение основ философии, наряду с решением основных дидактических и воспитательных задач, позволяло выполнить работу по усвоению методов диалектической логики и использования их в познании педагогических явлений и решении профессиональных и социальных задач будущей профессиональной деятельности. Для решения подобных специфических задач нами были разработаны технологические приемы - автономные самостоятельные звенья педагогической технологии, представляющие последовательность алгоритмизированных учебных действий студентов, направленных на решение отдельной задачи технологии. Технологические приемы учебной работы в зависимости от их сложности и длительности формирования у студентов применялись в ходе образовательного процесса или для них отводилось специальное время. В частности, в профессионально ориентированном модуле проводилась специальная работа по усвоению диалектических методов познания, которые с



учетом возраста и психологии студентов были адаптированы в следующие правила мышления:

"Рассмотрите предмет в целом и дайте ему определение".

"Расчлените целое на части и дайте определение каждой части".

«Рассмотрите части в последовательности, в какой они появлялись в структуре целого».

«Соберите новое целое и дайте ему определение».

«Рассмотрите целое и части в противоположных проявлениях».

Усвоение этих правил происходило в процессе упражнения студентами в их применении на учебном материале дисциплины. Результатом их усвоения становилась совместная разработка тематического плана курса основ философии и оформление ее в виде технологической карты, демонстрирующей последовательность изучения тем курса, на основе принципов теории содержательного обобщения, определения внутренних связей предмета усвоения. Усвоение правил мышления сопровождалось также в процессе выполнения технологического приема "Формирование и оформление понятий". Для этого студентам демонстрировали предметы для восприятия и выделения в них признаков, характеризующих их, которые они записывали на отдельных листочках и проговаривали (обсуждали), после чего несущественные признаки не рассматривались, а конкретизация существенных признаков позволяла студентам формировать представление о предмете усвоения и оформлять их в виде знака - образа предмета. В дальнейшем для определения понятия и письменного оформления студентам предоставляли технологическую карту со схемой оформления понятия: "Название предмета (определение)- выделение существенного инвариативного родового признака предмета - существенные признаки, предикаты (через них раскрывается структура предмета) - функции предмета" и таким образом продолжалась работа по этой схеме.

Теоретико-методологический модуль решал задачи, связанные с усвоением содержания курса основ философии. Но, как показал ход и первые

данные опытно-экспериментальной работы, педагогическая технология предполагала субъектную позицию студентов, которая не была сформирована у будущих учителей. Более того, перед нами возникла задача определения установки и мотивов становления у студентов готовности работать в условиях деятельностного подхода. Это стало отдельной педагогической задачей с использованием технологических приемов формирования у студентов мотивов, знаний и способов целеполагания, планирования, учебных действий выполнения плана, оценки и контроля.

Для формирования отдельных действий педагогической деятельности в нашей опытно-экспериментальной работе отводилось специальное время. И только после того, как было достигнуто понимание способов формирования учебных действий и тренировки в их применении и будущие учителя могли переносить их выполнение в образовательный процесс по усвоению предметного содержания, появилась возможность полного применения экспериментальной педагогической технологии.

Общий характер деятельности студентов задавался технологией субъектного развития, которая определяла траекторию профессионального становления будущих учителей и не только ставила студентов в позицию субъекта деятельности, но и обуславливала выполнение ими отдельных действий, определяющих структуру учебной и учебно-профессиональной деятельности. В целом картина образовательного процесса, разбитого на отдельные фрагменты и деятельности его субъектов на каждом из этапов образовательного процесса стала выглядеть следующим образом:

Первый фрагмент - анализ ситуации. Преподаватель проводит диагностику мотивов и учебных возможностей студентов. Формирует у них потребность в деятельности: "Для чего я на занятиях? Что я должен делать?" Индивидуальные мотивы согласовываются с мотивами других субъектов образовательного процесса: "Хотим действовать вместе".

Второй фрагмент - целеполагание, который предполагает индивидуальное принятие цели: "Что я должен освоить к завершению занятий?", "Чему я должен научиться?", "Что я для этого должен делать?", "Какую работу я должен выполнить сам (и с другими студентами)?" Ситуации выбора целей по своей сути всегда нелинейны, вследствие чего студенты попадают в состояние неустойчивости и энергетического подъема. Самоопределение в многообразии целей, уточнение и переопределение студентами собственных целей, очевидно, переводит их познавательную сферу в состояние «хаоса», который играет конструктивную роль, поскольку является источником развития.

Третий фрагмент - планирование, который включает индивидуальные и коллективные действия по поиску ответов на следующие вопросы: "Что и в какой последовательности я должен делать?", "Каким образом я должен согласовывать свои действия с другими участниками образовательного процесса?", "Какие учебные средства можно использовать на занятиях?", "Как я должен распределять время на выполнение принятого плана действий?".

Четвертый фрагмент - этап целереализации, который включает систему учебных действий студентов по выполнению принятого плана: обсуждение плана учебных действий, способов достижения задачи (альтернативных способов), проговаривание принятого способа решения учебной задачи, оформление схем, моделей, фреймов решенной задачи, подготовка презентации решения учебной задачи для других.

Пятый фрагмент - анализ результатов и процесса его получения. На этом этапе студенты должны сравнить поставленные цели с полученным результатом и выделить учебные действия, которые способствовали успешному решению учебной задачи. Эти действия также проговариваются вслух и осуществляется запись в тетрадях для семинарских и практических занятий. Эти записи актуализируются на очередном занятии в процессе нового целеполагания.

Как показала опытно-экспериментальная работа, студенты, несмотря на то, что проявили готовность принять субъектную позицию на начальном этапе, не смогли продемонстрировать готовность работать в субъектном режиме. Диагностика уровня субъектной готовности показала, что основные трудности сознательного участия студентов в образовательном процессе в качестве его субъектов связаны с тем, что будущие учителя не обладали для этого достаточными знаниями и способами организации деятельности. Поэтому в ходе практической работы нами были разработаны технологические приемы по формированию каждого компонента деятельности и определено содержание педагогического сопровождения данной работы. Таким образом обеспечивался принцип "двойного вхождения" (В.С. Леднев) в учебную и учебно-профессиональную деятельность.

Методико-практический модуль был ориентирован на работу по развитию у студентов компонентов практической педагогической деятельности. В этих целях использовалось время, отведенное для самостоятельной работы студентов, педагогической практики и внеурочной деятельности. Как показал анализ эффективности работы по формированию у студентов профессиональных компетенций, технология формирования профессиональной компетентности будущего учителя, основанная на деятельностной организации изучения гуманитарного знания обладает большим потенциалом профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Однако классно-урочная система, и время, отведенное на изучение основ философии, не позволяли достичь поставленных исследовательских и практических задач. Поэтому в ходе опытно-практической работы мы вынуждены были перейти на методику спаренных уроков и продлить "время пребывания" студентов в режиме новой образовательной системы за счет увеличения объема часов, отводимых на самостоятельную работу студентов и педагогическую практику. Второе направление деятельности было связано с организацией межпредметных связей, организацией комплексных занятий с преподавателями психолого-педагогических дисциплин. На занятиях по

педагогике, методике преподавания предмета и во внеурочной работе по предмету мы уделяли большое внимание отработке технологических приемов формирования у будущих учителей действий целеполагания, планирования, целереализации и оценочно-рефлексивных действий и осуществлению переноса этих действий на учебный процесс по усвоению основ философии. При этом подчеркнем, что межпредметные связи, интеграция форм и методов обучения разных предметов стандарта предполагает, как уже говорилось в теоретической главе исследования, особый взгляд на предмет изучения. Использование принципов концепции фундаментализации и профессионализации, теории содержательного обобщения предусматривает рассмотрение объекта изучения как целого, как качественно определенной системы, отражающей ее интегративные свойства. Поэтому в объяснении учебного материала преподаватели опирались на систему фундаментальных методологических и теоретических знаний, позволяющих объяснить законы и закономерности объективной действительности. Как известно, философия как учение о всеобщем, интегрируя знания о мире в целом, выступает в качестве наиболее общей методологии, разрабатывая систему общих принципов и способов научного познания, которым подчиняется процесс функционирования и развития педагогической деятельности, получения педагогических знаний. Педагогические знания должны не просто позволять объяснять явления образования, но уметь конструировать образовательные системы разного уровня и порядка. Как способ мышления, философия выступает методологическим основанием профессиональной деятельности будущего учителя, способом ее конструирования и выполнения, представляя педагогическую деятельность в целостности. Изучая законы развития природы, общества, человека философия, представляя учебный материал на уровне общего, позволяет выявить особенное и понять конкретное, увидеть имеющуюся педагогическую проблему целостно и вариативно на нее воздействовать, выступая как способ решения педагогических задач. В целом опытно-практическая работа, ее результаты позволяли судить, что такое

усвоение основных философских категорий, принципов и законов диалектики способствует пониманию будущим учителем общих принципов конструирования и организации профессиональной педагогической деятельности. Однако студенты продолжали испытывать определенные затруднения в усвоении и применении фундаментальных знаний, порой не улавливая смыслов, которые в них содержатся. Практически все студенты продемонстрировали усвоение знаний по основам философии на уровне воспроизведения, не показав при этом признаков понимания усвоенного и возможности применения знаний на практике. Дальнейшая работа по совершенствованию образовательной технологии была связана с потенциалом образной презентации учебного контента.

В этих целях студенты отрабатывали технологические приемы обобщения учебного материала и использования приемов схематизации, моделирования и построения фреймов. Было выявлено, что продуктивность мышления, а, следовательно, и усвоение знаний связаны с формой визуального оформления учебного материала. Предоставление подготовленных преподавателями фреймов, в которых знания "свернуты" до символической формы презентации учебного материала, отражающей квинтэссенцию философского знания, только ее основные идеи, оказались недостаточно эффективными для понимания студентами скрытых в них смыслов. Понадобилась более развернутая информация, которая содержит большой массив визуально представленных признаков, отражающих существенные свойства объектов познания. Иными словами, в наглядности должно быть представлено больше знаков и их наличие позволяет будущим учителям всесторонне анализировать и изучать объекты. В этой связи осуществлялась работа по обучению студентов составлению фреймов, что, в конечном счете, предопределило готовность и способность будущих учителей распредедмечивать заложенные во фреймах смыслы. К сожалению, в ходе опытного преподавания, в силу особенностей учебной дисциплины, преподаватели колледжа сами испытывали большие сложности в

предоставлении студентам объектов изучения в материальной или материализованной форме. Эта особенность была преодолена демонстрацией примеров, в которых с разной степенью конкретности проявляются те или признаки объектов изучения. Так, несмотря на сложности восприятия объектов усвоения, будущие учителя имели возможность получения представлений о них.

Таким образом, деятельностный подход к организации профессионального образования студентов колледжа выступает как наиболее эффективный способ организации и развития образовательной практики. Работа по его внедрению в колледже показала, что педагогическая технология, в основе которой лежит деятельность самих студентов, отвечает тенденциям настоящего периода развития педагогического образования, придает ему практикоориентированный характер. Одним из проявлений практикоориентированности является непосредственная организация тренинга профессиональных компетенций и выращивание структуры педагогической деятельности, выстраиваемой самими субъектами образовательного процесса. В этом процессе появляется возможность развивать у будущих педагогов системное представление о педагогической действительности, так как студенты сами учатся овладевать системой знаний о ней через процессы ее преобразования, сначала в модельных условиях учебно-профессиональной, затем в квазипрофессиональной деятельности.

В целом, опытно-экспериментальная работа показала, что данный процесс предусматривает учет множества факторов, способствующих профессиональному становлению личности будущего учителя и не может решаться только на основе частных методов. В процессе опытно-экспериментальной работы комплексность педагогического воздействия на студентов достигалась за счет образовательной технологии как системы, предусматривающей изменение целей гуманитарного образования, его содержания, необходимых средств и условий организации образовательного процесса, комплекса методов и приемов, позволяющих студентам наряду с

усвоением гуманитарных знаний обеспечивать профессиональное становление. При этом еще раз важно подчеркнуть, что предложенная педагогическая технология предполагает не только признание студентов субъектами образовательного процесса, но и создает условия становления их субъектной позиции. При определении параметров субъектной позиции в процессе экспериментальной работы мы следовали мнению С.Л. Рубинштейна, считавшего главным не то, что субъект делает с предметами своей деятельности, а то, что может делать с самим собой и что активное развитие идет не в рамках потребления, а созидательной работы. Это условие потребовало специальной работы по объяснению преподавателям и студентам сути деятельностного подхода и способов организации будущей деятельности собственной чувственно-предметной и психической форм деятельности. Важным моментом явилось объяснение того, каким образом в ходе самостоятельной деятельности студенты актуализируют и развивают у себя базовые профессиональные компетенции, особенности методики организации занятий. Такая работа позволила основной части студентов в ходе образовательного процесса обратить внимание на способы организации их деятельности, задуматься о последствиях своих действий во всей противоречивости, и, что чрезвычайно важно, осмыслить, как представлены внутренние связи в содержании предмета. Экспериментальное обучение строилось как процесс совместного принятия решения субъектами, каждое занятие и их совокупность, объединенные в соответствующие учебные модули, включали мотивационно-ориентировочный, операционально-исполнительский, оценочно-рефлексивный этапы, на которых субъекты образовательного процесса выполняли следующие учебные действия: выполнение анализа учебной ситуации и целеполагание, сбор учебной информации; уточнение и конкретизация фактов, имеющих отношение к решению учебной проблемы занятия; выработку единства общей позиции субъектов образовательного процесса по выбору путей и средств достижения учебных целей; участие в применении и обсуждении содержания и способов



решения проблем; согласование решения; оценку занятий и собственной работы на занятиях.

Приведем пример занятия по теме «Бытие человека. Человек в истории мировой философской мысли».

Мотивационно-ориентировочный этап занятия (15 мин.) предполагает анализ ситуации, диагностику мотивов и учебных возможностей студентов, формирование потребности студентов в деятельности.

Что студент должен освоить к завершению занятий? (выявить сущность категории бытия человека посредством конкретизации данного понятия).

Чему студент должен научиться? (осмысливать проблему с различных точек зрения).

Что студент для этого должен сделать? (на основе анализа философских источников рассмотреть различные подходы к данной проблеме).

На этапе целеполагания формулируется учебная задача: выявить сущность категории бытия человека, проанализировать данную проблему с точки зрения различных философских эпох.

В процессе планирования учебной деятельности студенты совместно с преподавателем определяют последовательность действий (определение исходного понятия, его составных частей, конкретизация данного понятия); согласовывают свои действия с другими участниками образовательного процесса (выбирают работу в малых группах); выявляют учебные средства, используемые на занятиях (методы - проблемно-поисковый, исследовательский, работа с источниками; средства - диалог, дискуссия, философские источники, фреймовые схемы); распределяют время на выполнение заданий, исходя из двух академических часов.

На операционально-исполнительском этапе занятия (50 мин.) происходит разделение учебной задачи на составляющие ее задания для всестороннего раскрытия структуры изучаемого явления, пошаговое освоение сущности бытия человека, его графическое моделирование, решение учебной задачи и формирование соответствующих учебных действий в форме

выполнения проблемных заданий и их самоконтроля и самооценки. Самостоятельная работа по решению, планированию, формулированию выводов происходит в малой группе (студенты объединяются по 5-7 человек), выявляется учебная задача каждой из групп и способы ее решения, проводится самооценка усвоения каждого задания. Предлагаемые задания:

Задание 1. Дать общее понятие о бытии человека, основываясь на понятии бытия. Обсудить содержание и проговорить в группе. Опираясь на субъектный опыт и полученные знания подготовить примеры бытия человека.

Выводы. (Бытие человека - существование человека в окружающем мире).

Самоанализ и анализ деятельности других студентов.

Задание 2. Проанализировать взгляды представителей философских эпох от античности до современной философии на проблему бытия человека на основе изучения источников. Обсудить план действий, способы достижения задач, содержание и проговорить в группе. Предложить тезисы выступления в контексте данной проблемы с использованием педагогических приемов вживания в объект познания или мысленного перенесения в эпоху, отождествления себя с персонажем.

(Первая малая группа - анализ взглядов и тезисы выступления с позиции философов эпохи Античности (Платон, Сократ); вторая - с позиции представителей философии эпохи Средневековья (А. Блаженный, Ф. Аквинский); третья - с позиции философской мысли эпохи Возрождения (Н. Кузанский, Н. Макиавелли); четвертая группа - с точки зрения философов Нового времени (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. Гегель, К. Маркс); пятая группа - с позиции философов Новейшего времени (А. Камю, Ж.П. Сартр, М. Шелер); шестая группа - с точки зрения представителей русской философской мысли (Н. Бердяев, В. Соловьев).

Выводы. Самоанализ и анализ деятельности других студентов.

Задание 3. Подготовить наглядную презентацию изученного материала и представить в виде фреймовой схемы как оформления учебной задачи. Обсудить и проговорить в группе.

Выводы. Самоанализ и анализ деятельности других студентов.

Далее на операционально-исполнительском этапе занятия идет представление малыми группами студентов проблемы бытия человека с позиции философов эпохи Античности, Средневековья, Возрождения, Нового времени, Новейшего времени, русской философской мысли с презентациями подготовленных студентами фреймов, сопоставление и сравнение взглядов философов на данную проблему в процессе диалога и дискуссии.

Выводы. (Бытие человека - система взаимоотношений человека с окружающим миром. Многообразие вариантов философского понимания человека, когда каждая философская эпоха дает свой вариант ответа на проблему бытия человека приводит к существованию различных концепций сущности человека).

Самоанализ и анализ деятельности других студентов.

Рефлексивно-оценочный этап занятия (15 мин.) включает в себя как групповое проговаривание усвоенного (внешняя рефлексия), так и проговаривание усвоенного во внутренней речи (внутренняя рефлексия): Какая учебная задача решена? (в чем сущность категории бытия человека, как данная категория представлена в различных философских эпохах, как конкретизирована данная категория); самооценку уровня усвоения учебного материала (самоанализ проделанной работы и анализ деятельности других студентов, сравнение поставленных целей с полученными результатами, определение причин успеха или неуспеха, выделение действий, способствующих успешному решению задачи); оценку занятия и собственной деятельности на занятиях; общую самооценку за все занятие с учетом промежуточных оценок.

Домашнее задание предполагает формулировку цели на следующее занятие: исходя из многообразия вариантов понимания бытия человека рассмотреть основные концепции его сущности.

Итак, изменение целевых установок гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже, содержательная и технологическая трансформация образовательного процесса колледжа должны быть направлены на развитие профессиональных и личностных качеств будущих учителей. Содержание образовательного процесса определяется представленностью социального и педагогического опыта, надлежащего усвоению в процессе учебной деятельности студентов, которое должно приближать их деятельность в колледже к условиям, максимально приближенным к реальной профессиональной практике.

Гуманитарные дисциплины в логике содержательного обобщения и концентрации их в системные блоки учебного материала позволяют представить их как развивающуюся систему и отражать объекты, заключенные в них как целостное явление. Таким образом, речь идет о такой организации гуманитарного образования, при которой, с одной стороны, не нарушаются задачи и специфика изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже, а с другой - создаются условия для формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

### **Выводы по второй главе**

Опытно-экспериментальная работа была направлена на апробацию модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в образовательном процессе колледжа. Логика реализации разработанной модели предполагала системное структурирование учебного гуманитарного материала на принципах теории содержательного обобщения, фундаментализации и профессионализации образования. В качестве педагогической технологии выбрана технология, отвечающая принципам деятельностного подхода, поскольку соответствует

предложенной дидактике построения образовательного процесса и логике формирования компетенций.

Целью опытно-экспериментальной работы стала оценка эффективности предложенной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин и определение педагогических условий ее проектирования и внедрения в систему среднего профессионального образования. Апробация разработанной модели осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса педагогического колледжа в процессе освоения цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Содержание учебного материала было структурировано в логике развития педагогической деятельности как основы формирования профессиональных компетенций будущих учителей. Поэтапное проектирование дидактической составляющей образовательного процесса на основе принципов интеграции гуманитарного знания и элементов педагогической деятельности позволяло будущему учителю усваивать учебный материал, осознавая внутренние связи между объектами и процессами изучаемой действительности. Использование фреймовых схем в качестве формы структурирования содержания образования обусловило эффективную интериоризацию элементов педагогической деятельности.

Использование деятельностного подхода в организации обучения позволило актуализировать позицию студента в образовательном процессе колледжа как субъекта педагогической деятельности. Моделирование ситуаций и условий, приближенных к реальной педагогической деятельности в процессе изучения гуманитарных дисциплин позволило будущему учителю осваивать отдельные учебные действия: целеполагание, планирование, проектирование, оценивание результатов обучения, которые, постепенно усложняясь и объединяясь, формируют педагогическую деятельность в целом и соответствующие ей профессиональные компетенции.

Результаты констатирующего эксперимента показали высокую практическую ориентированность образовательного процесса колледжа и солидный содержательно-дидактический потенциал, позволяющий формировать общие и профессиональные компетенции обучающихся. Вместе с тем, нормативно-методические документы и анализ опыта работы преподавателей позволили сделать вывод о линейности построения содержания образования, слабом использовании современных педагогических технологий и нарушении внутренних преемственных связей между дисциплинами общего гуманитарного и социально-экономического и профессионального циклов. Такой подход существенно нарушает целостность процесса формирования педагогической деятельности и, как следствие, снижается эффективность развития как общих, так и профессиональных компетенций.

При определении критериев и показателей оценки результатов опытно-экспериментальной работы мы опирались на общепринятое представление о компетенции как готовности к выполнению определенного вида деятельности (в нашем случае - педагогической). Такой подход позволил нам определить критерии сформированности профессиональной компетентности будущего учителя: осознанность, обобщенность и степени самостоятельности студента в выполнении педагогической деятельности в целом; а также выделить четыре уровня проявления этих показателей: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный и творческий. Учитывая многомерность структуры профессиональных компетенций, для их диагностики использовался комплекс взаимодополняющих методов и методик. Ведущим методом исследования стал метод независимых компетентных экспертов, позволяющий на основе анализа и обобщения полученных данных выстраивать целостное представление об уровне сформированности профессиональных компетенций.

Контрольные срезы, проведенные перед началом формирующего эксперимента, не показали существенных различий в контрольных и

экспериментальных группах. Экспериментальные данные распределились следующим образом: репродуктивный уровень профессиональных компетенций имеют 35% студентов; репродуктивно-творческий - 44,3% студентов; творчески-репродуктивный - 17,7%; творческий - 2,9% студентов колледжей.

В ходе опытно-экспериментальной работы студенты контрольных групп продолжали занятия в условиях традиционного образовательного процесса, тогда как в экспериментальных группах была реализована разработанная модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе изучения гуманитарных дисциплин, выстроенная в соответствии с логикой развития педагогической деятельности и выделенными педагогическими условиями формирования профессиональных компетенций.

Структура учебного материала и методика проведения занятий направляла деятельность студентов не столько на его усвоение, сколько на поиск и обнаружение теоретической основы знаний дисциплины в целом, ее содержательного раздела или отдельной темы, что позволило в первую очередь знакомить студентов с общими закономерностями, а затем рассматривать частные случаи их проявления. Определение в качестве фундаментальной единицы дисциплины гуманитарного цикла «Основы философии» категории бытия позволило в содержании образования выделить инвариантную структуру, которая, постепенно усложняясь, разворачивается по спирали от общего к частному, а затем проникает в сущность бытия посредством проявления его важнейших компонентов на конкретных примерах и ситуациях, осознавая наличие внутренних связей между объектами и процессами изучаемой действительности.

Для целостного отражения изучаемой действительности учебный материал был блочно представлен в профессионально ориентирующем, теоретико-методологическом, методико-практическом модулях, содержание которых учитывало логику субъектного развития будущего учителя и

предусматривало использование технологических приемов, направленных на усвоение студентами способов педагогической деятельности.

Применение принципов деятельности в организации учебного процесса позволило студентам не только упражняться в выполнении отдельных учебных действий, образующих инвариантную структуру деятельности, но и моделировать реальные условия выполнения профессиональной педагогической деятельности. В целом экспериментальная программа обеспечивала теоретический поиск и практическое решение педагогической задачи в рамках единого образовательного процесса, построенного на принципах деятельностного подхода.

Представление гуманитарных знаний с использованием средств рациональной и образной презентации, реализующееся в форме фреймов позволило усилить традиционную практику преподавания гуманитарных дисциплин в системе педагогического колледжа образным структурированием их содержания. Структурирование учебного гуманитарного знания осуществлялось с помощью фреймовых схем, которые использовались как средство дополнительной наглядной презентации учебного материала, а также как способ концентрации внимания будущих учителей на узловых, ключевых понятиях, существенных признаках изучаемой системы. Фреймовые схемы конструировались в соответствии с логикой системного анализа, включающей этапы целостного восприятия изучаемого предмета, выявления его структурных элементов и форм их взаимодействия, формулирования нового знания. Использование фреймовых схем в качестве формы структурирования содержания образования обусловило эффективную интериоризацию элементов педагогической деятельности.

Результаты формирующего эксперимента показали количественные и качественные изменения в соотношении уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов экспериментальных и контрольных групп. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что 8,6% студентов



экспериментальных групп обладают творческим уровнем сформированности компонентов профессиональной компетентности, тогда как в контрольных группах аналогичного уровня достигли 4,1% студентов; творчески-репродуктивный уровень демонстрируют 40,4% студентов экспериментальных групп при 28,6% студентов в контрольных группах, репродуктивно-творческий уровень - 37,4% студентов экспериментальных групп и 41,6% студентов контрольных групп, репродуктивный - соответственно 14,2% и 25,2% студентов.

В целом опытно-экспериментальная работа показала успешную апробацию разработанной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в педагогическом колледже. Сравнительный анализ традиционной и экспериментальной практики позволил констатировать эффективность реализации выделенных педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в условиях специфики основных образовательных программ среднего профессионального образования. Зафиксирована существенная разница в показателях уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов контрольных и экспериментальных групп, что подтверждает нашу идею о возможности использования дидактического потенциала дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла в формировании профессиональных компетенций. Опытно-экспериментальная работа показала, что педагогическая технология, в основе которой лежит активная учебная и учебно-профессиональная деятельность обучающихся, отвечает тенденциям настоящего периода развития педагогического образования, придает ему практикоориентированный характер. Одним из проявлений практикоориентированности является непосредственная организация тренинга профессиональных компетенций и выращивание структуры педагогической деятельности, выстраиваемой субъектами образовательного

процесса, в роли которых выступают как обучающий, так и обучающийся. При таком проектировании образовательного процесса появляется возможность развивать у будущих педагогов системное представление о педагогической действительности, формировать субъектную позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности, совершенствовать личностные качества студентов.

## Заключение

Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования предусматривает реализацию компетентностного подхода к содержанию педагогического образования для получения главного результата - формирование у студентов по окончании образовательных программ необходимых профессиональных компетенций. Основопологающим для разработки проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в колледже нами был избран системно-деятельностный подход. В процессе исследования он был дополнен идеями антропологического, системного и социокультурного подходов.

Использование избранных методологических подходов обуславливает структуру образовательного процесса педагогического колледжа на основе учета закономерностей познавательного процесса студентов и логики развития будущего учителя как субъекта педагогической деятельности. Множественность маршрутов получения педагогического образования, метадеятельностный подход, нелинейный характер и эмоциональная насыщенность современного образовательного процесса, неалгоритмизированность принятия педагогических решений явились основой гипотезы исследования профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом колледже, которую правомерно рассматривать как процесс становления у студентов субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности.

Обновленные содержание и форма организации педагогического образования направлены на развитие личности через формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих будущему учителю умение самостоятельно строить свою учебную и учебно-профессиональную деятельность, принимать решения в нестандартных ситуациях. При этом содержание образования рассматривается как

динамический конструкт, который находится в состоянии постоянного усовершенствования в совместной деятельности студентов и преподавателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетенций, дидактического потенциала будущих учителей, контекстов реальной практики.

Структурирование содержания педагогического образования на основе учета положений теории фундаментализации и профессионализации, концепции содержательного обобщения, деятельностная организация образовательного процесса позволяют представить действительность как целое и определить педагогическую технологию, моделирующую условия, приближенные к реальным ситуациям выполнения студентами учебных и профессиональных действий по усвоению педагогических явлений и конструированию новых педагогических объектов.

Основой для нахождения необходимых изменений содержания профессиональной подготовки будущих учителей, соответствующих требованиям новых стандартов профессионального образования, послужили результаты анализа современной профессиональной деятельности педагога. В работах исследователей Р.М. Асадуллина, Е.В. Бондаревской, Г.И. Гайсиной, В.И. Гинецинского, Э.Ф.Зеера, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова профессиональная деятельность педагога рассматривается по-разному. Мы исходим из понимания педагогической деятельности как метадеятельности по управлению учебно-познавательным процессом, в котором проявляются и формируются профессиональные компетенции будущего учителя. Поэтому качество педагогического образования, направленного на формирование профессиональной компетентности будущих учителей, может быть оценено по тому, насколько успешно в образовательном процессе обеспечивается развитие личности студента как субъекта педагогической деятельности.

Проведенное исследование и анализ теоретических положений по проблеме позволили нам уточнить сущность профессиональной

компетентности и определить ее структуру в контексте методологии психологической теории деятельности. В исследовании под профессиональной компетентностью выпускника педагогического колледжа понимается интегративное многоуровневое личностное образование, включающее синтез фундаментальных знаний, общих способов деятельности, личностных качеств, выражающееся в теоретической и практической готовности к эффективному решению типичных и нестандартных социальных и профессиональных задач. В структуре компетенции можно выделить несколько планов изучения. Первый план, в соответствии с основными функциями педагогической деятельности определяет набор компетенций, которые, имея общие родовые признаки педагогических компетенций, различаются своим специфичным функциональным назначением. Этот план изучения компетенции выделяет следующие компоненты: личностные качества, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивация учебной деятельности, информационная компетентность, разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений, компетенции в организации учебной деятельности. Второй план конституирует признаки, которые в достаточной мере однородны для всех профессий и включает когнитивные, функциональные и личностные компетенции.

При этом отмечается, что отдельные компетенции действуют не независимо друг от друга, а образуют структуры, архитектура которых у каждого студента индивидуальна, и они формируются, взаимообуславливая развитие других компетенций. Утверждение целостности формирования совокупности компетенций требует построения образовательного процесса на принципах антропологического подхода, ориентирования содержания педагогического образования на актуализацию в синтезе когнитивного, эмоционального и поведенческих компонентов личности будущего учителя, ее профессиональной деятельности.

Теоретический анализ проблемы показал, что гуманитарные дисциплины становятся важным фактором и условием формирования профессиональных компетенций, если преподавание строится на основе межпредметных связей и актуализирует субъектный социальный и профессиональный опыт будущих учителей. Познание и преобразование педагогической действительности в целях решения социальных и профессиональных задач успешно достигается комплексным использованием средств, актуализирующих когнитивные, личностные и поведенческие сферы человека, представление учебного материала в формах их рациональной и образной презентации.

В опытно-экспериментальной работе преподавание гуманитарных дисциплин осуществлялось на принципах деятельностного подхода, содержание и структурирование учебного материала определялось на основе положений теории содержательного обобщения и концепции единства фундаментализации и профессионализации. В дидактическом процессе использовались средства образной презентации учебного материала в виде специально разработанных фреймов, также представленных в логике системного структурирования. Фреймовые схемы выступали как наглядная, обобщенная основа изучаемых явлений и процессов, как способ моделирования познаваемых явлений.

Для целостного отражения изучаемой действительности учебный материал был блочно представлен в профессионально ориентирующем, теоретико-методологическом, методико-практическом модулях, содержание которых учитывало логику субъектного развития будущего учителя и предусматривало использование технологических приемов, направленных на усвоение студентами способов педагогической деятельности.

Деятельность студентов на каждом из этапов образовательного процесса, ее результаты «накладываются» на предыдущие, знания становятся более глубокими и прочными, формируются способы учебной и профессиональной деятельности, позволяющие будущим учителям решать

усложняющиеся педагогические задачи. Деятельность по формированию профессиональной компетентности на всех этапах образовательного процесса имеет характер расширения и усложнения решаемых задач, разнообразия используемых форм и методов интерактивного обучения. Изучение учебного материала гуманитарных дисциплин предусматривало участие студентов в самостоятельном проектировании содержания педагогического образования, их многократное осмысление и переживание.

Динамика формирования профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе педагогического колледжа на основе реализации в ходе опытно-экспериментальной работы указанных педагогических условий отражает переход от репродуктивного, репродуктивно-творческого, творчески-репродуктивного к творческому уровню сформированности профессиональной компетентности и предполагает системный мониторинг, включающий в себя указанные уровни и разработанные критерии самостоятельности, осознанности, характера выполнения элементов педагогической деятельности.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод о возможности достижения студентами колледжа творческо-репродуктивного уровня сформированности профессиональной компетентности и целенаправленной организации и управления данным процессом. В целом опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность выбранного направления организации педагогического образования и педагогических условий профессиональной подготовки студентов. Зафиксирована существенная разница в показателях уровня сформированности профессиональной компетентности у студентов контрольной и экспериментальной группы на констатируемом и контрольном этапах исследования.

Таким образом, результаты проведенного исследования доказали, что разработанная и апробированная модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении гуманитарных дисциплин в

образовательного процесса педагогического колледжа, предусматривающая ее поэтапное формирование показала свою эффективность при выполнении следующих организационных и педагогических условий:

- использование технологии, которая обеспечивала выполнение студентами учебной и учебно-профессиональной деятельности как многократное повторение действий сначала по образцу с переходом к осмысленным действиям, их переживания и оценки;

- моделирование образовательного процесса изучения гуманитарных дисциплин, позволяющее будущим учителям выполнять действия, максимально приближенные к реальным условиям педагогической практики;

- использование дидактических средств актуализации когнитивной, личностной и деятельностной сфер будущего учителя, рациональной и образной презентации учебного материала в форме фреймовых схем;

- применение методического сопровождения профессионального образования, раскрывающего алгоритм решения социальных и педагогических задач и обеспечивающего механизм перевода репродуктивной педагогической деятельности (деятельности по образцу) в индивидуальную творческую педагогическую деятельность;

- разработку программно-методического сопровождения преподавания гуманитарных дисциплин на принципах теории содержательного обобщения, концепции фундаментализации и профессионализации, модульного подхода к организации педагогического образования;

- определение содержания и сложности учебных заданий с учетом ориентации на субъектность личности будущего учителя, его способности к самоактуализации и самоидентификации;

- ориентацию содержания гуманитарной составляющей педагогического образования на значимые сущностно инвариативные знания, раскрывающие родо-видовые отношения между различными явлениями и сторонами педагогической действительности;



- разработку учебно-методического комплекса, позволяющего осуществить образовательный процесс колледжа на основе принципов деятельностного подхода;

- обеспечение методологической и методической подготовки преподавателей колледжа к осуществлению системно-деятельностного подхода к организации педагогического образования в колледже.

Вместе с тем, проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ проблемы, связанный с формированием профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе колледжа при изучении гуманитарных дисциплин, а требует его дальнейшего теоретического анализа и научно-методического обеспечения. Необходимы исследования по соотнесению изученных условий не только в процессе преподавания гуманитарных предметов, но и других дисциплин, специфики формирования компетенций во внеклассной работе. Кроме того, необходимо раскрыть содержание межпредметных связей, продолжить поиски форм наглядного представления учебного гуманитарного материала, рассмотреть вопросы самосовершенствования преподавателей колледжа.

## Библиография

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни учителя [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. - М. : Мысль, 1997. - 229с.
2. Аксенова, Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки учителя [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Аксенова Г. И. - М., 1998. - 46с.
3. Аминов, Н. А. Психодиагностика педагогических способностей : претесты [Текст] : методическое пособие / Н. А. Аминов, Н. А. Морозова, А. Л. Смятских. - М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. - 221с.
4. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей [Текст] / Н.А. Аминов. - М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «Модек», 1997. - 80с.
5. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М. : Наука, 2001. - 280с.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - СПб. : Питер, 2002. - 282с.
7. Андреев, А. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Андреев // Педагогика. - 2005. - № 4. - С. 19-25.
8. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности и основы [Текст] : уч.-метод. пособие / С. И. Архангельский. - М. : Высшая школа, 1980. - 386с.
9. Асадуллин, Р. М. В лабиринтах педагогики [Текст] / Р. М. Асадуллин. - Казань : Дом печати, 1997. - 144с.
10. Асадуллин, Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Р. М. Асадуллин. - М., 2000. - 389 с.

11. Асадуллин, Р. М. Новые ориентиры развития профессионального образования [Текст] : монография / Р. М. Асадуллин, Л. В. Васильев, В. Г. Иванов. - Уфа : Вагант, 2008. - 131с.
12. Асадуллин, Р. М. Человек в зеркале образования [Текст] : монография / Р. М. Асадуллин. - М. : Наука, 2013. - 247с.
13. Асмолов, А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. - М. : Смысл, 2001. - 414с.
14. Асмолов, А. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Асмолов // Педагогика. - 2009. - № 4. - С.18-23.
15. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы [Текст] / Ю. К. Бабанский. - М. : Просвещение, 1982. - 192с.
16. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании : к освоению компетентностного подхода [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 3-13.
17. Баляева, С.А. Теоретические основы фундаментализации общенаучной подготовки в системе высшего образования [Текст] : автореф. дис. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Баляева. - М., 1999. - 43с.
18. Батракова, С. Эмоциональное воздействие на учащихся в процессе обучения [Текст] / С. Батракова, М. Левина // Советская педагогика. - 1991. - № 3.- С. 29-32.
19. Батракова, С. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Батракова [Текст] // Педагогика. - 2002. - № 4. - С. 27-32.
20. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика [Текст] / С. Я. Батышев. - М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. - 512 с.
21. Бахтин, М. Проблема текста. Опыт философского анализа [Текст] / М. Бахтин // Вопросы литературы. - 1976. - № 10. - С. 122-151.
22. Баязитов, С. В. Формирование социально-гуманитарной компетенции в современной системе подготовки педагогических кадров [Текст] : учебное

пособие / С. Б. Баязитов, Д. С. Василина, Е. Д. Жукова / научная ред. д.п.н. проф. В.Л. Бенина. - Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. - 249с.

23. Белова, З. С. Визуальная наглядность в формировании реалистического мышления учащихся [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / З. С. Белова. - Чебоксары, 1997. - 21 с.

24. Беляева, Л. Философское образование школьников в контексте современного философского образования / Л. Беляева // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 3. - С.144-147.

25. Бенин, В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры [Текст] : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В. Л. Бенин. - Екатеринбург, 1996. - 32 с.

26. Бенин, В. Л. Культурологическая компетентность субъекта профессионально-педагогической деятельности [Текст] : учебное пособие для студентов и преподавателей высшей школы / В. Л. Бенин, Д. С. Василина, Е. Д. Жукова. - М., Изд-во «Перо», 2014. - 205с.

27. Бердяев, Н. А. Самопознание : сочинения [Текст] / Н. А. Бердяев. - М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, Москва; Фолио, Харьков, 1998. - 624с.

28. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий [Текст] / В. П. Беспалько. - М. : Педагогика, 1989. - 192с.

29. Библер, В. С. От наукоучения - к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. - М. : Политиздат, 1991. - 412с.

30. Библер, В. С. Диалог культур [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. -1989. - № 6. - С.31-42.

31. Болотов, В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе [Текст] / В. Болотов, В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.

32. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров - 2е изд., доп. и перераб. - М. : Большая Российская энцикл.; СПб : Норинт, 1999. - 1434с.

33. Бондаревская, Е. Ценности личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - №4. - С. 23-31.
34. Брушлинский, А. В. Субъект : мышление, учение, воображение : избранные психологические труды [Текст] / А.В. Брушлинский // гл. ред. Д. И. Фельдштейн - М. : Ин-т практ. психологии. - Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. - 386с.
35. Булатова, О. О роли художественного начала в педагогической деятельности [Текст] / О. Булатова // Педагогика. - 2005. - № 3. - С. 53-60.
36. Булатова, О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / О. С. Булатова. - М. : Академия, 2001. - 238с.
37. Булатова, О. С. Искусство современного урока : учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / О. С. Булатова. - М. : Академия, 2006. - 256с.
38. Бутурлакина, Т. Ю. Методическое пособие по созданию современного урока по ФГОС (для преподавателей гуманитарных дисциплин образовательных учреждений СПО и НПО) [Электронный ресурс] / Т. Ю. Бутурлакина. - Режим доступа : <http://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2013/04/03/metodicheskoe-posobie-po-sozdaniyu-sovre>.
39. Вальдорфская педагогика : антология [Текст] / сост. А. А. Пинский, В. К. Загвоздкин, С. А. Повягин. - М. : Просвещение, 2003. - 493с.
40. Васильев, Л. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного и нелинейного образовательного процесса в вузе [Текст] / Л. Васильев // Образование и наука. - 2013. - №7 (106). - С.4 -16.
41. Василюк, Ф. Структура образа [Текст] / Ф. Василюк // Вопросы психологии. - 1995. - №5. - С. 5-19.
42. Введенский, В. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Введенский // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 51-55.
43. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова - М. : Логос, 2010. - 336с.

45. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера [Текст] / В. И. Вернадский. - М. : Айрис-пресс, 2003. - 573с.
45. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся [Текст] / под ред. И. С. Якиманской. - М. : Педагогика, 1989. - 221 с.
46. Волков, Б. С. Психология юности и молодости [Текст] : Учебное пособие / Б. С. Волков. - М. : Академический Проект : Трикста, 2006. - 256с.
47. Волощук, М. П. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя средствами гуманитарных дисциплин [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / М. П. Волощук. - Оренбург, 2012. - 19с.
48. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. - М. : Педагогика, 1991. - 479с.
49. Выготский, Л. Анализ знаковых операций ребенка [Текст] / Л. Выготский // Психологическая наука и образование. - 1977. - № 3. - С. 5-17.
50. Вяземский, Е. Е. Теория и методика преподавания истории [Текст] : учеб. для студ. вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. - М. : ВЛАДОС, 2003. - 382с.
51. Гайсина, Г. И. Формирование гуманитарной культуры будущего учителя в довузовских структурах педагогического образования [Текст] / Г. И. Гайсина. - Уфа : БГПИ, 1999. - 107с.
52. Гайсина, Г. И. Культурологический подход в педагогическом исследовании [Текст]: монография / Г. И. Гайсина. - Уфа : Вагант, 2007. - 304с.
53. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / П. Я. Гальперин. - Ростов-н/Д : Феникс, 1999. - 327с.
54. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / П. Я. Гальперин. - М. : Высшая школа, 2002. - 399с.
55. Гаманенко, Н. Реализация компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании [Текст] / Н. Гаманенко // Педагогический журнал Башкортостана. - 2013. - № 3-4. - С. 51-54.

56. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики [Текст] : В. И. Гинецинский. - СПб : Изд-во С. Петербургского университета, 1992. - 154с.
57. Голуб, Б. А. Основы общей дидактики [Текст] : учеб. пособие для студ. педвузов / Б. А. Голуб. - М. : ВЛАДОС, 1999. - 96с.
58. Голубева, Л. Индуцируя мысль... (трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) [Текст] // Л. Голубева // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2006. - №31. - С. 12-16.
59. Гора, П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе [Текст] / П. В. Гора. - М. : Просвещение, 1971. - 238 с.
60. Горский, Д. П. Обобщение и познание [Текст] / Д. П. Горский - М. : Мысль, 1985. - 208с.
61. Грушевский, С. П. Сгущение учебной информации в профессиональном образовании [Текст] : монография / С. П. Грушевский, А. А. Остапенко. - Краснодар : КубГУ, 2012. - 188с.
62. Гулыга, А. В. Принципы эстетики [Текст] / А. В. Гулыга. - М. : Просвещение, 1987. - 285с.
63. Гуманитарная культура личности - основа и цель современного образования [Электронный ресурс] : монография / под ред. Н. И. Элиасберга. - Режим доступа : <http://www.ifap.ru/library/book284.pdf62>
64. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО [Текст] : коллективная монография / под ред. академика РАО Г. В. Мухаметзяновой. - Казань : Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. - 136с.
65. Гурина, Р. В. Фреймовое представление знаний при обучении : монография [Текст] / Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова. - М. : Народное образование, НИИ школьных технологий, 2005. - 176 с.
66. Гурина, Р. Концепция фрейма в обучении [Текст] // Р. Гурина, Е. Соколова // Школьные технологии. - 2009. - №3. - С. 77-84.

67. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / В. В. Давыдов. - М. : Педагогическое общество России, 2000. -2е изд. - 480с.
68. Давыдов, В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления [Текст] / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление; под ред. акад. АПН СССР А. В. Петровского, 1989. - С. 64 - 89.
69. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / В. В. Давыдов. - М. : Академия, 2004. - 288с.
70. Дыдко, С. Использование схем и таблиц на уроках обществознания [Текст] / С. Дыдко // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2003. - № 3. - С. 39-43.
71. Евдокимов, В. И. Наглядность и эффективность обучения [Текст] : учеб. пособие / В. И. Евдокимов. - Харьков : ХГПИ, 1988. - 86с.
72. Ершова, А. П. Режиссура урока и поведение учителя [Текст] : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. - М. – Воронеж : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1995. - 267с.
73. Загвязинский, В. И. Теория обучения : Современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский - М. : Академия, 2001. - 192с.
74. Замятин, Д. Концептуальные основы социально-гуманитарного образования [Текст] / Д. Замятин, Н. Замятина // Школьные технологии. - 2005. - № 3. - С. 46 - 56.
75. Замятин, Д. Н. Культура и пространство : моделирование географических образов [Текст] : монография / Д. Н. Замятин. - М. : Знак, 2006. - 306с.
76. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – 3-е изд., дополн. - М. : Дом педагогики, 1999. - 608с.
77. Запесоцкий, А. С. Образование : философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий. - М. : Наука, 2002. - 454с.
78. Зеньковский, В. В. История русской философии [Текст] : в 2 т.



- / В. В. Зеньковский. - Ростов-н/Д : Феникс, 2004. - 541с.
79. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 22-30.
80. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Э. Ф. Зеер. - М. : Академия, 2007, 240с.
81. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. - Ростов-н/Д : Феникс, 1997. - 380с.
82. Зимняя, И. Ключевые компетенции - новая парадигма образования [Электронный ресурс] / И. Зимняя // Интернет- журнал «Эйдос». - Режим доступа : [www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm)
83. Зинченко, В. П. Образ и деятельность [Текст] / В. П. Зинченко. - М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. - 608с.
84. Зинченко, В. П. Человек развивающийся : очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. - М. : Триволта, 1994. - 301с.
85. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова) [Текст] : учеб. пособие / В. П. Зинченко. - М. : Гардарики, 2002. - 431с.
86. Зорин, С. Образ как основа творческой деятельности и мышления [Текст] / С. Зорин // Искусство и образование. - 2003. - № 4. - С. 4-25.
87. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании : проблемы, понятия, инструментарий [Текст] : учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В Соколова. - М. : Академия, АПКиППРО, 2005. - 101 с.
88. Ильенков, Э. В. С чего начинается личность [Текст] / Э. В. Ильенков. - М. : Политиздат, 1979. - 329с.

89. Ильин, В. С. Формирование личности школьника : целостный процесс [Текст] / В. С. Ильин. - М. : Педагогика, 1984. - 144с.
90. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. - М. : Изд-во МГУ, 1986. - 200с.
91. Инструментальная дидактика и дидактический дизайн : теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний : материалы Первой всероссийской научно-практической конференции, Москва -Уфа, 28 января 2013 г. [Текст] / под ред. Е. В. Ткаченко и др. - Уфа : Издательство БГПУ имени М. Акмуллы, 2013. - 290с.
92. Иоффе, А. Визуализация в истории и обществознании - способы и подходы [Текст] / А. Иоффе // Преподавание истории в школе. - 2012. - № 10. - С. 3-6.
93. Исламова, З. И. Теория и методика воспитания [Текст] : учебное пособие / З. И. Исламова. - Уфа, Изд-во БГПУ, 2002. - 203с.
94. Кабанова-Меллер, Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение [Текст] / Е. Н. Кабанова-Меллер. - М. : Знание, 1981. - 96с.
95. Каган, М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа [Текст] / М. С. Каган. - М. : Политиздат, 1974. - 328с.
96. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избранные статьи [Текст] / М. С. Каган. - Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1991. - 384с.
97. Каган, М. С. О системном подходе к системному подходу [Текст] / М. С. Каган. Избранные труды в 7т. - СПб : ИД Петрополис, 2006.- Т.1: Проблемы методологии. - 356с.
98. Канке, В. А. Основы философии [Текст] / В. А. Канке. - М.: Логос, 2011. - 376 с.
99. Кетриш, Е. В. Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Е. В. Кетриш. - Екатеринбург, 2013. - 24 с.

100. Кларин, М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. - М. : Знание, 1989. - 80с.
101. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М. : Академия, 2005. - 173 с.
102. Колесников, В. А. От осмысления глобализирующейся реальности - к новому видению образования XXI века [Текст] / В. А. Колесников // Среднее педагогическое образование в современных условиях; III выпуск.- С.Петербург, 2010. - С.32-48.
103. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога : [Текст] учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. - М. : Издательский центр «Академия», 2007. -336с.
104. Колодочка, Т. Фреймовая технология в среднем профессиональном образовании [Текст] / Т. Колодочка // Школьные технологии. - 2004. - № 1. - С. 26-27.
105. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : [Текст] в 2-х т. / Я. А. Коменский. - М. : Педагогика, 1982. - Т. 1. - 656 с.
106. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] : коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева и др. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. - 391с.
107. Короткова, М. В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях [Текст] : практическое пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. - М. : ВЛАДОС, 1999. - 191с.
108. Коротяев, Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий [Текст] / Б. И. Коротяев. - М. : Просвещение, 1986. - 208с.
109. Корчагина, М. И. Развитие коммуникативной компетентности педагога профессионального колледжа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / М. И. Корчагина. - Москва, 2008. - 25 с.
110. Корчак, Я. Педагогическое наследие [Текст] / Я. Корчак. - М.: Педагогика, 1991. - 268с.

111. Кочнева, Е. Н. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа на основе потребностей работодателя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Е. Н. Кочнева. - Челябинск, 2012. - 26 с.
112. Красных, С. Компетентностная модель подготовки выпускника в системе среднего профессионального образования [Текст] / С. Красных, Т. Самойленко, Г. Сыпачева // Среднее профессиональное образование. - 2014. - №5. - С.15-17.
113. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. - М., Высшая школа, 1990. - 167с.
114. Кузьминов, Я. Профессиональный стандарт педагогической деятельности [Текст] / Я. Кузьминов, В. Матросов, В. Шадриков // Вестник образования. - 2007. - № 7. - С.20-34.
115. Куликов, С. Концепция преподавания основ философии в среднем специальном учебном заведении [Текст] / С. Куликов // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2009. - № 7. - С.16-21.
116. Культурология. XX в. Энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. С. Я. Левит. - СПб. : Университетская книга, 1998. - Т. 2. : М - Я. - 446с.
117. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. - Самара : СамГПУ, 2002. - 400с.
118. Лапин, Н. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры [Электронный ресурс] / Н. Лапин // Социс. - Режим доступа : [http://www.isras.ru/socis\\_2014\\_07.html](http://www.isras.ru/socis_2014_07.html)
119. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст] : учеб. пособие для студ. педвузов / М. М. Левина. - М. : Академия, 2001. - 270с.
120. Леднев, В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы [Текст] / В. С. Леднев. - М. : Высшая школа, 1991. - 224с.

121. Леднев, В. С. Научное образование : развитие способностей к научному творчеству [Текст] / В. С. Леднев. - М., МГАУ, 2002. - 120 с.
122. Лекторский, В. Деятельностный подход : смерть или возрождение? [Текст] / В. Лекторский // Вопросы философии. - 2001. - №2. - С.56-65.
123. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. - 2-е изд. - М. : Политиздат, 1977. - 259с.
124. Леонтьев, А. Психология образа [Текст] / А. Леонтьев // Вестник Московского университета. - 1979. - Сер. 14 : Психология. - № 2. - С. 3-13.
125. Леонтьев, А. Н. Образ мира [Текст] / А.Н. Леонтьев / Избранные психологические произведения. - М. : Педагогика, 1983. - 320с.
126. Леонтьева, М. Повышение качества подготовки специалистов в педагогическом колледже [Текст] / М. Леонтьева, В. Одинцова, Н. Шмелева // Педагогика. - 2010. - №5. - С.115-118.
127. Лесгафт, А. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Ф. Лесгафт. - М. : Педагогика, 1988. - 400с.
128. Литвак, Р. А. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста : теория и практика : [Текст] монография / Р. А. Литвак. - М. : Владос, 2009. - 242с.
129. Литвак, Р. Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста [Электронный ресурс] / Р. Литвак // Педагогическое образование в России. - Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-podhod-k-protsessu-sotsializatsii-lichnosti-molodogo-spetsialista>
130. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. - СПб. : Рус.- Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1999. - 190с.
131. Лотман, Ю. М. Об искусстве : структура художественного текста [Текст] / Ю. М. Лотман. - СПб. : Искусство - СПб, 1998. - 704с.
132. Лук, А.Н. Психология творчества [Текст] / А. Н. Лук. - М. : Наука, 1978. - 126с.

133. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя : диагностика и развитие [Текст] / М. И. Лукьянова. - М. : Сфера, 2004. - 141с.
134. Мажар, Н. Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Н. Е. Мажар. - Москва, 1996. - 29 с.
135. Максакова, В. И. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Максакова. - 2-е изд. - М. : Академия, 2004. - 208с.
136. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию [Текст] / М. К. Мамардашвили. - М. : Прогресс, культура, 1992. - 416с.
137. Манько, Н. Н. Эволюция дидактического принципа наглядности : проективная визуализация педагогических объектов [Текст] : монография / Н. М. Манько. - Уфа. : Издательство БГПУ имени М.Акмуллы, 2013. - 220с.
138. Маркова, А. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. Маркова // Педагогика. - 1990. - № 8. - С. 82-87.
139. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : книга для учителя / А. К. Маркова. - М. : Просвещение, 1993. - 190с.
140. Маслова, Т. Эмоционально-ценностный компонент подготовки будущих педагогов [Текст] / Т. Маслова // Педагогика. - 2008. - №8. - С.50-57.
141. Минский, М. Фрейм для представления знаний [Текст] / М. Минский. - М. : Энергия, 1979, - 154с.
142. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. - М : МПСИ, Флинта, 1998. - 238с.
143. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Морозов, А. В. Чернилевский. - М. : Традиция : Академический проект, 2004. - 559с.
144. Морева, Н. А. Педагогика среднего профессионального образования [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. зав. : в 2 т. / Н. А. Морева. - М. : Академия, 2008. - Т.1. - 432с.

145. Мосягина, Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Г. П. Мосягина. - Астрахань, 2008. - 25с.
146. Мухаметзянова, Г. В. Профессиональное образование : проблемы качества и научно-методического обеспечения [Текст] : монография / Г. В. Мухаметзянова. – Казань : Магариф, 2005.-319с.
147. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития детства, отрочества [Текст] : Учебник для студ. вузов : 2-е изд. - М. : Академия, 2004. - 456с.
148. Назаров, А. Обобщенная модель познавательной деятельности индивида [Текст] / А. Назаров // Психологическая наука и образование. - 2000. - № 3. - С. 40-61.
149. Непомнящая, Н. Целостно-личностный подход к изучению человека / Н. Непомнящая [Текст] // Вопросы психологии. - 2005. - № 1. - С. 116-125.
150. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. педвузов : книга 3 : психодиагностика / Р. С. Немов. - 4- е изд. - М. : ВЛАДОС, 2001.-630с.
151. Новая философская энциклопедия [Текст] : в 4 т. / предс. науч.- ред. совета В. С. Степин. - М. : РАН, Ин-т философии, Мысль, 2001. - Т. 3. : Н - С. - 692с.
152. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н. Ю. Шведовой. - М. : Русский язык, 1989. - 921с.
153. Орешников, И. М. Философия техники и инженерной деятельности [Текст] : уч. пособие / И. М. Орешников. - Уфа : Изд-во УГНТУ, 2008. - 109с.
154. Орлов, А. Проектирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в педвузе [Текст] / А. Орлов, Л. Орлова // Педагогика. - 2014. - №8. - С. 57-67.
155. Остапенко, А. Крупноблочные опоры : составление, типологии, применение [Текст] / А. Остапенко, С. Шубин // Школьные технологии. - 2000. - №3. - С. 19-24.

156. Остапенко, А. Техника графического уплотнения учебной информации / А. Остапенко, А. Касатиков, С. Грушевский [Текст] // Школьные технологии. - 2004. - № 6. - С. 89-103.
157. Панфилов, М. Знаково-символическое моделирование учебной информации в вузе [Текст] / М. Панфилов // Педагогика. - 2005. - № 9. - С. 51-56.
158. Педагогическое речеведение [Текст] : словарь-справочник / О. Н. Волков и др. - М. : Флинта : Наука, 1998. - 308 с.
159. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. - М. : Академия, 2004. - 368с.
160. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М. : Инфра - М, 1999. - 525с.
161. Психологический словарь [Текст] / авт. - сост. В. К. Копорулина. - Ростов-н/Д : Феникс, 2004. - 639с.
162. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен, пер. с англ. - М. : Когито-Центр, 2002. - 396с.
163. Ракитов, А. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры : пример России [Текст] / А. Ракитов // Вопросы философии. - 1996. - № 4. - С. 14-34.
164. Рахимов, А. З. Психодидактика [Текст] / А. З. Рахимов. - Уфа-Москва : Творчество, 2003. - 377с.
165. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь [Текст] : в 2 т. / А. Ребер. -2 е изд. - М. : Вече, АСТ, 2000. - Т. 1 : А-О. - 531с.
166. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения [Текст] / З. А. Решетова. - М. : МГУ, 1985. - 207с.



167. Розин, В. М. Приобщение к философии. Новый педагогический опыт [Текст] / В. М. Розин. - М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 384с.
168. Розин, В. М. Введение в схемологию : Схемы в философии, культуре, науке, проектировании [Текст] / В. М. Розин. - М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. - 256с.
169. Романов, Н. И. Философия образа [Текст] : автореф. дис. ... докт. филос. наук : 09.00.01 / Н. И. Романов. - СПб., 1997. - 30с.
170. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. - М. : Большая российская энциклопедия, 1999. - Т. 2 : М-Я. - 669с.
171. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2003. - 512с.
172. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер Ком, 1998. - 705с.
173. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - М. : Педагогика, 1976. - 416 с.
174. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] : монография / С.С. Савельева. - Режим доступа : [http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/Savelqeva\\_PedUslovFormirovanProfKompetentUchit.pdf](http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/Savelqeva_PedUslovFormirovanProfKompetentUchit.pdf).
175. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н.Г. Салмина. - М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1988. - 288с.
176. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] / Е. Е. Сапогова. - М. : Аспект пресс, 2001. - 406с.
177. Сартакова, Е. М. Формирование социально-личностных компетенций студентов вузов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 / Е. М. Сартакова. - Екатеринбург, 2009. - 26с.
178. Сартр, Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения [Текст] / Ж.-П. Сартр. - СПб. : Наука, 2001. - 318 с.

179. Сачков, Ю. В. Научный подход : Вопросы и развитие [Текст] / Ю. В. Сачков. - М. : Едиториал УРСС, 2003. - 160с.
180. Селеменев, С. Опорный конспект : другой взгляд [Текст] / С. Селеменев // Школьные технологии. - 2004. - № 1. - С. 201-204.
181. Селеменев, С. Знаковая наглядность [Текст] / С. Селеменев // Образование в современной школе. - 2003. - № 3. - С. 33-42.
182. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. / Г. К. Селевко. - М. : НИИ школьных технологий, 2006. - Т. 1. - 816с.
183. Семушина, Л. Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях [Текст] : Учебное пособие для преподавателей учреждений СПО / Л. Г. Семушина, Л. Г. Ярошенко. - М. : Мастерство, 2001. - 272с.
184. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст] : курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Ю. В. Сенько. - М. : Академия, 2000. - 232с.
185. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания [Текст] / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. - М. : Дрофа, 2007. -192с.
186. Сергеев, Н. Педагогическое образование : поиск инновационной модели [Текст] / Н. Сергеев // Педагогика. - 2010. - № 5. - С. 66-73.
187. Сериков, В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога [Текст] / В. Сериков // Педагогика. - 2010. - №5. - С. 29-37.
188. Сериков, В. В. Обучение как вид деятельности [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. - М. : Академия, 2008. - 256с.
189. Сетьков, В. Ф. Наглядность как основание понимания научного знания : онтогносеологический аспект [Текст] : автореф. дис. ... докт. филос. наук : 09.00.01 / В. Ф. Сетьков. - Екатеринбург, 1997. - 27с.

190. Сиротюк, А. Природосообразность обучения : дифференцированный или холистический подходы? [Текст] / А. Сиротюк // Народное образование. - 2005. - № 1. - С. 117-123.
191. Славин, А. В. Наглядный образ в структуре познания [Текст] / А. В. Славин. - М. : Политиздат, 1971. - 271с.
192. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 576с.
193. Слостенин, В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя [Текст] : учебное пособие / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. - М. : Прометей, 1997. - 201с.
194. Слостенин, В. Профессиональная деятельность и личность учителя [Текст] / В. Слостенин, Р. Асадуллин // Вестник БГПУ. - 2000. - № 1. - С.62-72.
195. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности учителя [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. - М. : Школьная пресса, 2000.- 421с.
196. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения [Текст] / С. Д. Смирнов. - М. : МГУ, 1985. - 231с.
197. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов. - М. : Аспект-Пресс, 1995. - 270с.
198. Смятских, А. Л. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа [Текст] / А. Л. Смятских, Т. М. Туркина. - М. : Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. - 34с.
199. Соколова, Е. Е. Теоретические основы и реализация фреймового подхода в обучении образования [Текст] : монография : в 2 ч. Ч. I. Гуманитарная область знаний : лингвистика, история / Е. Е. Соколова, С.И. Федорова. - Ульяновск : УлГУ, 2008. - 200с.

200. Сокольников, Ю. П. Системный анализ воспитания школьников [Текст] / Ю. П. Сокольников. - М. : Педагогика, 1986. - 736с.
201. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. 3-е изд. [Текст] / Е. Н. Соловова. - М. : Просвещение, 2005. - 239с.
202. Соловьев, В. С. Сочинения [Текст] : в 2 т. / В. С. Соловьев. - М. : Мысль, 1990. -Т. 1.- 892с.
203. Спенсер, Лайл М. Компетенции. Модели максимальной эффективности работы [Текст] / Лайл М. Спенсер, Сайн М. Спенсер; пер. с англ. М. Яковенко. - М. : НИРРО, 2005. - 371с.
204. Спиркин, А. Г. Философия [Текст] : 2-е изд. / А.Г. Спиркин. - М. : Гардарики, 2006. - 736с.
205. Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории в школе : [Текст] / А. Т. Степанищев. - М. : Владос, 2002. - 304 с.
206. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для вузов [Текст] / М. Т. Студеникин. - М. : Владос, 2000. - 238 с.
207. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. - М. : Педагогика, 1981. - Т. 3. - 639с.
208. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. - М. : Академия, 1999. - 288с.
209. Татур, Ю. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3.- С. 20-26.
210. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / под ред. В.В. Краевского, И.Л. Лернера. - М. : Педагогика, 1983. - 145с.
211. Терегулов, Ф. Ш. Принцип наглядности и материализация деятельности в процессе обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Ш. Терегулов. - М., 1979. - 18 с.
212. Туканова, Л. Е. Реализация принципа наглядности в современном педагогическом образовании [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Е. Туканова. - М., 2010. - 27 с.

213. Ушинский, К. Д. Избранные труды [Текст] : в 4 т. / К. Д. Ушинский. - М. : Дрофа, 2005. - Т. 3. - 302с.
214. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050139 Изобразительное искусство и черчение [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.szrf.ru>
215. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. Л. Грекулова. - М. : Советская энциклопедия, 1989. - 814с.
216. Философия : энциклопедический словарь[Текст] / под ред. А. А. Ивина. - М. : Гардарики, 2004. - 1072с.
217. Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л. М. Фридман. - М. : Знание, 1984. - 80с.
218. Фролов, Ю. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Фролов, Д. Махотин // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. - С. 34-41.
219. Фромм, Э. Величие и ограниченность теории Фрейда [Текст] / Э. Фромм. - М. : Издательство АСТ, 2000. - 448с.
220. Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст] : учебник для студ. пед. спец. вузов / И. Ф. Харламов. - Минск : Университетское, 2002. - 559с.
221. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомский; пер. с англ. под ред. и с предисловием В. А. Звегинцева. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 129с.
222. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников : методика продуктивного обучения [Текст] : пособие для учителя / А. В. Хуторской. - М. : ВЛАДОС, 2002. - 319 с.
223. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс] / А. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

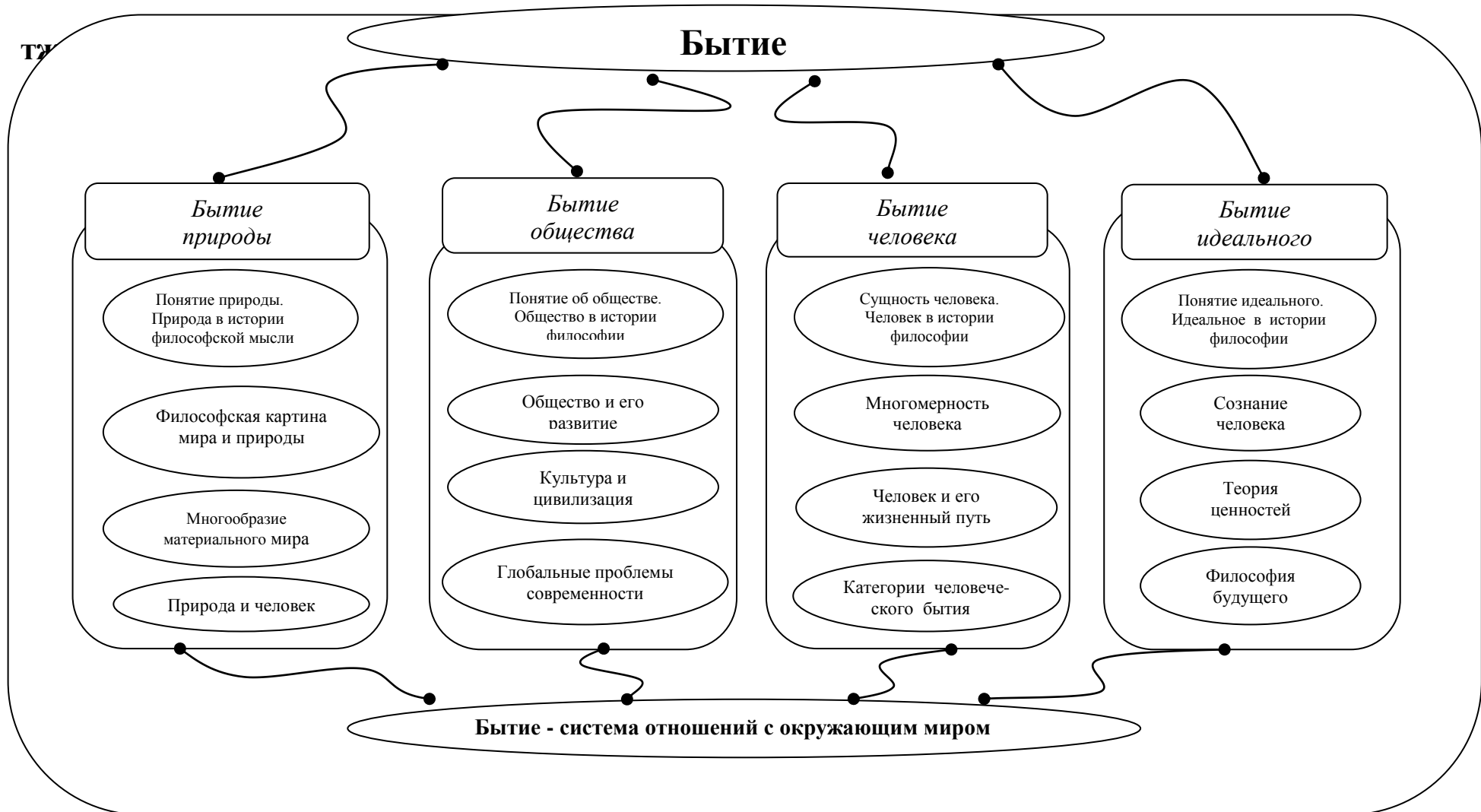
224. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] / М.А. Чошанов. - М.: Народное образование, 2006. - 60с.
225. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М. : Изд-во Корпорация Логос, 1994. - 320с.
226. Шакуров, Р. Х. Рождение личности : новая парадигма [Текст] : монография / Р.Х. Шакуров. - КГТУ, 2007. - 355с.
227. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами [Текст] / Т. И. Шамова. - М. : Издательский центр академия, 2008. -384с.
228. Шаталов, В. Ф. Точка опоры : об экспериментальной методике преподавания [Текст] / В. Ф. Шаталов. - М. : Педагогика, 1987. - 158с.
229. Шевченко, С. Д. Школьный урок : как научить каждого [Текст] / С. Д. Шевченко. - М. : Просвещение, 1991. - 174 с.
230. Шоган, В. А. Методика преподавания истории в школе : новая технология личностно-ориентированного исторического образования [Текст] : учеб. пособие / В. А. Шоган. - Ростов-н/Дону : Феникс, 2007. - 475с.
231. Шпенглер, О. Закат Европы [Текст] : очерк морфологии мировой истории : в 2 т. / О. Шпенглер. - М. : Мысль, 1998. - Т. 1. - 666 с.
232. Шпет, Г. Г. Психология социального бытия : Избранные психологические труды [Текст] / под ред. Т.Д. Марцинковской. - М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. - 493с.
233. Штейнберг, В. Э. Дидактическая многомерная технология (поисковые исследования) [Текст] : монография / В. Э. Штейнберг. - Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. - 136с.
234. Штейнберг, В. Э. Конструкторско-технологическая деятельность преподавателя в современных условиях [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Э. Штейнберг. - Уфа, 1998. - 32с.
235. Штейнберг, В. Дидактическая многомерная технология : хроника разработки [Текст] / В. Штейнберг // Педагогический журнал Башкортостана. - 2011. - №5. - С.74-84.

236. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. -Л. : Наука, 1966. - 302с.
237. Шубинский, В. С. Философское образование в средней школе : диалектико-материалистический подход [Текст] / В. С. Шубинский. - М. : Педагогика, 1991. - 165с.
238. Шульц Д. История современной психологии [Текст] / Д. Шульц, С. Шульц. - СПб. : Евразия, 2002. - 532 с.
239. Щербаков, Р. Здравый смысл науки или взаимосвязь объективного и субъективного в обучении [Текст] / Р. Щербаков // Педагогика. - 2013. - № 9. - С.3-11.
240. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. - М. : Касталь, 1993. - 200с.
241. Щукина, Н. В. Наглядность как средство управления познавательной деятельностью студентов при обучении математическому анализу [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Щукина. - Омск, 2005. - 19с.
242. Цветков, А. В. Образ Я : структура, функции, развитие [Текст] / А. В. Цветков. - М. : Спорт и культура, 2012. - 176с.
243. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М. : Педагогика, 1989. - 560с.
244. Эстетика : словарь [Текст] / под ред. А. А.Беляева и др. - М. : Политиздат, 1989. - 445с.
245. Это человек : антология [Текст] / сост. П. А. Гуревич .- М. : Высшая школа, 1995. - 318с.
246. Якиманская, И. Основные направления исследования образного мышления [Текст] / И. Якиманская // Вопросы психологии. - 1985. - № 5. - С. 5-16.
247. Явкина Т. Современные образовательные технологии на занятиях по философии [Текст] / Т. Явкина, О. Зубов // Интеграция образования. - 2012. - № 4. - С. 47-50.

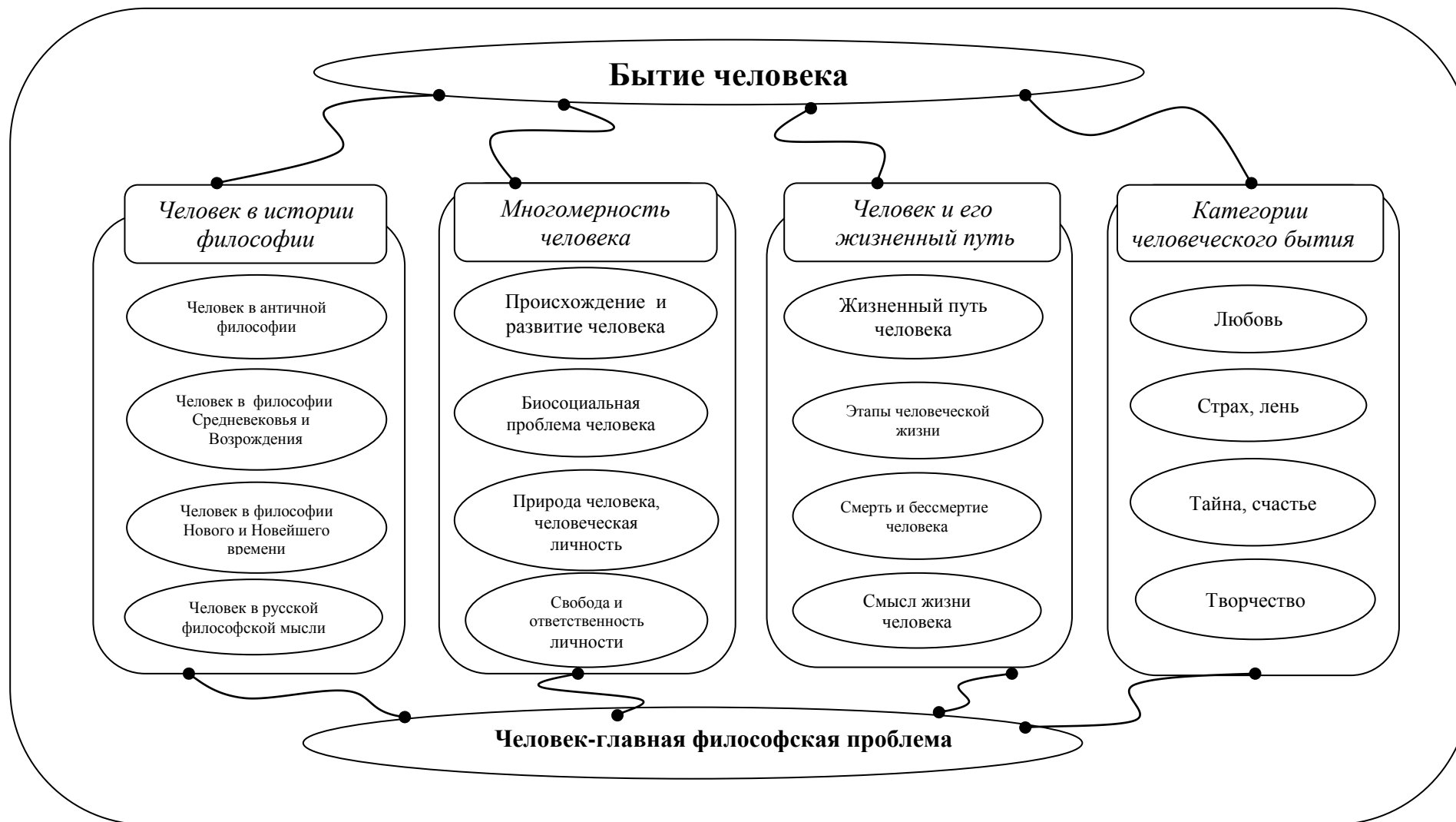
248. Якиманская, И. Развивающее обучение [Текст] / И. Якиманская. - М. : Педагогическая логика, 1979. - 144 с.
249. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации : избранные психологические труды [Текст] / П. М. Якобсон. - М. - Воронеж : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1998. - 304с.



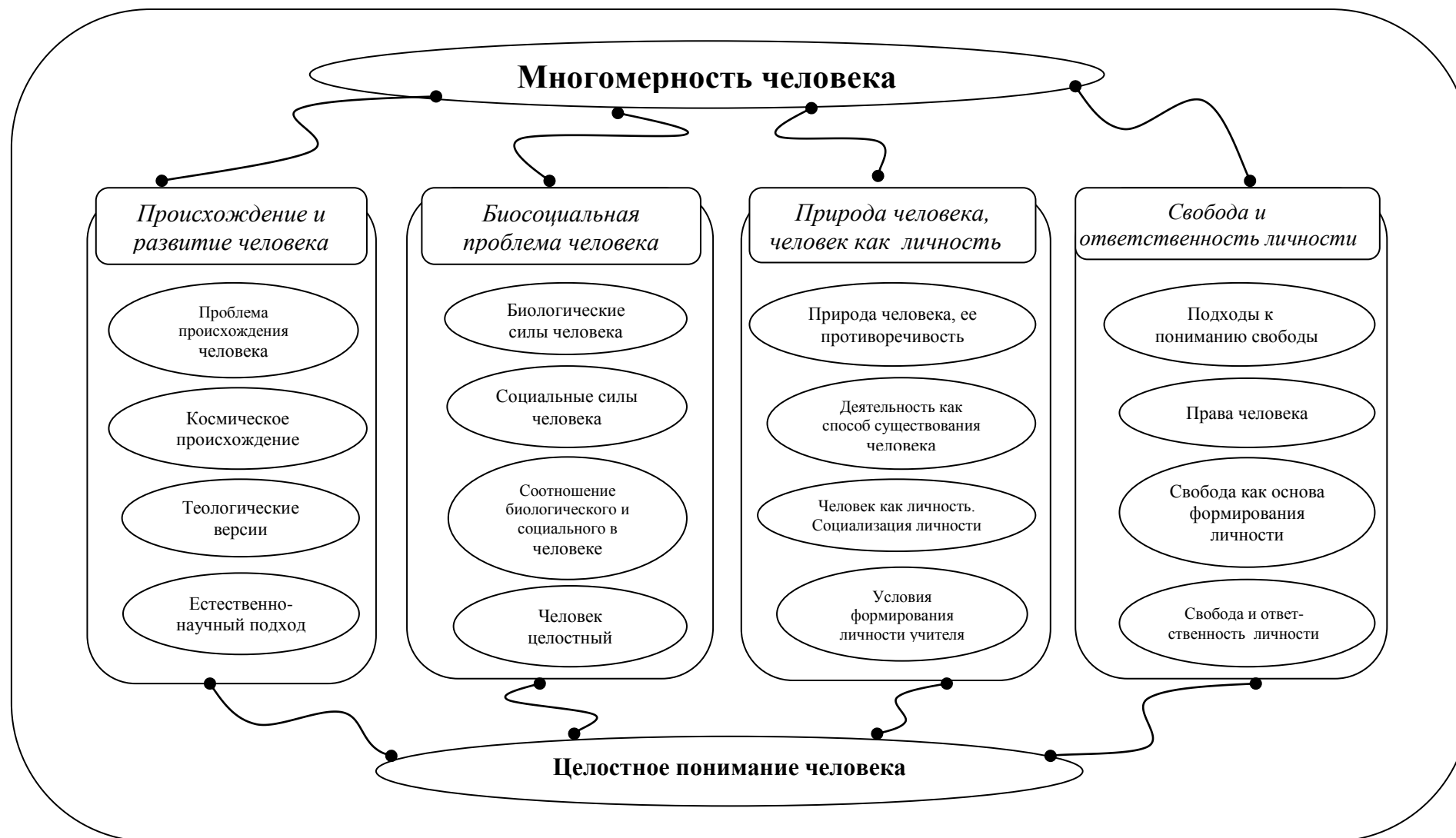
## **ПРИЛОЖЕНИЯ**



Структурирование учебного материала курса «Основы философии»



Структурирование учебного материала раздела «Бытие человека» курса «Основы философии»



Структурирование учебного материала темы «Многомерность человека» курса «Основы философии»

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
ОГСЭ.01. ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ**

# **1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ОГСЭ.01. ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ**

## **1.1. Область применения программы**

Рабочая программа учебной дисциплины является частью основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС по специальности 050139 Изобразительное искусство и черчение.

Рабочая программа учебной дисциплины может быть использована в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании (переподготовка и курсы повышения квалификации) для специалистов, а также для профессиональной подготовки по очно-заочной, заочной формам и в форме экстерната по специальности

## **1.2. Место учебной дисциплины в структуре основной профессиональной образовательной программы:**

ОГСЭ.00 Общий гуманитарный и социально-экономический цикл, входящий в обязательную часть циклов ОПОП

## **1.3. Цели и задачи учебной дисциплины – требования к результатам освоения учебной дисциплины:**

В результате освоения учебной дисциплины обучающийся должен уметь:

ориентироваться в наиболее общих философских проблемах бытия, познания, ценностей, свободы и смысла жизни как основе формирования культуры гражданина и будущего специалиста

В результате освоения учебной дисциплины обучающийся должен знать:

- основные категории и понятия философии;
- роль философии в жизни человека и общества;
- основы философского учения о бытии;
- сущность процесса познания;
- основы научной, философской и религиозной картины мира;
- об условиях формирования личности, свободы и ответственности за сохранение жизни, культуры, окружающей среды;
- о социальных и этических проблемах, связанных с развитием и использованием достижений науки, техники и технологий

## **1.4. Рекомендуемое количество часов на освоение рабочей программы учебной дисциплины:**

максимальной учебной нагрузки обучающегося 72 часа, в том числе:

- обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающегося 48 часов;
- самостоятельной работы обучающегося 24 часа.

## 2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

### 2.1. Объем учебной дисциплины и виды учебной работы

<b>Вид учебной работы</b>	<b>Объем часов</b>
<b>Максимальная учебная нагрузка (всего)</b>	<b>72</b>
<b>Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего)</b>	<b>48</b>
в том числе:	
контрольные работы	4
<b>Самостоятельная работа обучающегося (всего)</b>	<b>24</b>
в том числе:	
изучение и анализ содержания учебного материала	4
структурирование содержания учебного материала и построение фреймовых схем в соответствии с логикой системного анализа	4
составление «деформированных» фреймовых схем с последующим обоснованием сути допущенных ошибок	4
рассмотрение философских проблем с разных точек зрения	4
определение субъектной позиции по отношению к философским проблемам	4
подготовка наглядного представления проекта будущего человечества и его защиты согласно предписаниям ролей	4
Итоговая аттестация в форме дифференцированного зачета	

## 2.2. Тематический план и содержание учебной дисциплины ОГСЭ.01. Основы философии

Наименование разделов и тем	Содержание учебного материала, самостоятельная работа обучающихся	Объем часов	Уровень освоения
<b>Раздел 1. Введение в философию</b>		10	
<b>Тема 1.1. Философия в жизни человека и общества</b>	Содержание учебного материала	2	
	1. Философия как целостная картина мира и бытия человека в ней		1
	2. Основные проблемы и функции философии		1
	3. Источники философии. Мировоззрение, сущность и виды		1
	4. Философия в формировании личности будущего учителя		1
<b>Тема 1.2. Бытие как фундаментальная философская категория</b>	Содержание учебного материала	2	
	1 Сущность и значение категории бытия		2
	2 Бытие в истории философской мысли		2
	3 Основные подходы к пониманию бытия		2
	4 Основные формы проявления бытия - бытие природы, бытие общества, бытие человека, бытие идеального		2
<b>Тема 1.3. Основные философские категории как проявление свойств бытия</b>	Содержание учебного материала	2	
	1 Система философских категорий как «портрет» бытия		2
	2 Целое и часть; элемент, система и структура как философские категории. Существенные признаки системы		2
	3 Единичное, общее, особенное, всеобщее; причина, повод, следствие		2
	4 Закон и закономерность, необходимость и случайность, возможность и действительность как философские категории		2
<b>Тема 1.4. Диалектика как учение о всеобщих связях и развитии бытия</b>	Содержание учебного материала	2	
	1 Мировая философская мысль о диалектике		2
	2 Диалектика как учение об универсальных связях, изменении и развитии		2
	3 Основные категории и принципы диалектики		2
	4 Диалектическая логика как основа формирования мышления будущего учителя		2
	<i>Самостоятельная работа студентов</i>	4	
<b>Тема 1.5. Философское учение о познании</b>	Содержание учебного материала	2	
	1 Проблема познаваемости мира в истории философии. Истина		2
	2 Чувственное и рациональное познание, их основные формы и взаимосвязь		2
	3 Научное познание. Метод восхождения от абстрактного к конкретному как		2



		закономерность познавательной деятельности человека		
	4	Социальные и этические проблемы, связанные с развитием и использованием достижений науки, техники и технологий		2
<b>Раздел 2. Бытие природы</b>			8	
<b>Тема 2.1. Понятие природы. Природа в истории философской мысли</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Понятие природы		2
	2	Философия эпохи Античности, Средних веков и Возрождения о природе		2
	3	Понимание природы в философии Нового времени		2
	4	Современная философия о познании природы	4	2
<b>Тема 2.2. Философская картина мира и природы</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Философское учение о природе и материи		2
	2	Природа естественная и природа искусственная		2
	3	Природа как явление жизни		2
	4	Происхождение мира и жизни		2
<b>Тема 2.3. Многообразие материального мира</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Мир как материя в единстве своих проявлений		2
	2	Материя, ее строение и всеобщие свойства		2
	3	Движение как свойство материи, его формы		2
	4	Пространство и время как формы существования материи. Ценность времени		2
<b>Тема 2.4. Природа и человек</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Природа в жизни человека, взаимоотношения человека и природы		2
	2	Современный человек и природа, характер их отношений		2
	3	Ноосфера как результат деятельности человека		2
	4	Ответственность человека за сохранение жизни и окружающей среды		2
<b>Раздел 3. Бытие общества</b>			8	
<b>Тема 3.1. Понятие об обществе. Общество в истории философской мысли</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Понятие об обществе.		2
	2	Понимание общества в философии Античности Средних веков		2
	3	Социально-философская мысль эпохи Возрождения и Нового времени		2
	4	Общество в современной философии		2
<b>Тема 3.2. Общество и его развитие</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Общество как способ бытия человека, продукт взаимодействия людей		2
	2	Основные подходы к развитию общества		2
	3	Общество как саморазвивающаяся система. Общественный прогресс и его критерии		2
	4	Источники и движущие силы исторического процесса		2
<b>Тема 3.3.</b>	Содержание учебного материала		2	

<b>Культура и цивилизация</b>	1	Культура как сотворенный человеком мир материальных и духовных ценностей		2
	2	Влияние выдающейся личности на развитие культуры		2
	3	Культура как важнейший элемент цивилизации, единство культуры и цивилизации		2
	4	Специфика и перспективы российской цивилизации		2
<b>Тема 3.4. Глобальные проблемы современности</b>	Содержание учебного материала		1	
	1	Особенности философского осмысления глобальных проблем современности		2
	2	Интерсоциальные глобальные проблемы современности, варианты решения		2
	3	Пути решения природосоциальных глобальных проблем		2
	4	Антропосоциальные глобальные проблемы современности, пути их решения		2
<b>Раздел 4. Бытие человека</b>			14	
<b>Тема 4.1. Сущность человека. Человек в истории мировой философской мысли</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Сущность человека		3
	2	Учение о человеке в Античной философии и Средневековой философии		3
	3	Философия эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени о человеке		3
	4	Человек в русской философской мысли		3
		<i>Самостоятельная работа студентов</i>	4	
<b>Тема 4.2. Многомерность человека. Происхождение и развитие человека</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Проблема происхождения человека в философии		2
	2	Теологические версии происхождения человека		2
	3	Космическое происхождение человека		2
	4	Естественно-научный и естественно-исторический подходы к происхождению человека		2
<b>Тема 4.3. Биосоциальная проблема человека</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Биологические (природные) силы человека		3
	2	Социальные силы человека		3
	3	Соотношение биологического и социального в человеке		3
	4	Человек целостный		3
		<i>Самостоятельная работа студентов</i>	4	
<b>Тема 4.4. Природа человека. Человеческая личность</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Природа человека, ее характеристики и противоречивость		2
	2	Деятельность как способ существования человека		2
	3	Человек как личность. Социализация личности		2
	4	Условия формирования личности будущего учителя		2
<b>Тема 4.5. Свобода и ответственность личности</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Подходы к пониманию свободы		2
	2	Права личности, понятие и основные виды		2
	3	Свобода как основа формирования личности		2

	4	Свобода и ответственность личности за сохранение жизни, культуры, окружающей среды		2
<b>Тема 4.6. Человек и его жизненный путь</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Жизненный путь человека как его движение во времени и пространстве общественной жизни		2
	2	Детство, юность, зрелость, старость, долголетие как этапы человеческой жизни		2
	3	Смерть и бессмертие в духовном опыте человека		2
	4	Смысл жизни человека		2
<b>Тема 4.7. Категории человеческого бытия</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Любовь как основополагающая категория человеческого бытия		3
	2	Категории бытия человека: страх, лень		3
	3	Тайна, счастье как категории человеческого бытия		3
	4	Творчество как категория бытия человека		3
		<i>Самостоятельная работа студентов</i>	4	
<b>Раздел 5. Бытие идеального</b>			8	
<b>Тема 5.1. Понятие идеального. Идеальное в истории философии</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Понятие идеального. Идеальное в философии Античности		2
	2	Античная и Средневековая философия об идеальном		2
	3	Философия Возрождения, Нового и Новейшего времени - тема идеального		2
	4	Идеальное в русской философской мысли		2
<b>Тема 5.2. Сознание человека</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Сознание как отражение человеком окружающего мира		2
	2	Структура сознания человека: единство чувственно-эмоционального и понятийно-рационального начал		2
	3	Сознание и бессознательное		2
	4	Сознание и духовный мир человека. Общественное сознание		2
<b>Тема 5.3. Теория ценностей в философии</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Аксиология как теория ценностей в философии		3
	2	Ценностей в истории мировой и русской философской мысли		3
	3	Мир человеческих ценностей		3
	4	Ценности в формировании личности будущего учителя		3
		<i>Самостоятельная работа студентов</i>	4	
<b>Тема 5.4. Философия будущего</b>	Содержание учебного материала		2	
	1	Социальное прогнозирование (футурология), его сущность		4
	2	Методы и направления социального прогнозирования		4
	3	Варианты социального прогнозирования		4

	4	Новый мир и новый человек		4
		<i>Самостоятельная работа студентов</i>	4	
		Дифференцированный зачет	2	
			Всего	72

Для характеристики уровня освоения учебного материала используются следующие обозначения:

- 1 - репродуктивный (узнавание ранее изученных объектов, свойств);
- 2 - репродуктивно-творческий (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством);
- 3 - творчески-репродуктивный (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач в типичных ситуациях);
- 4- творческий (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач в нетипичных ситуациях)

### **3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**

#### **3.1. Требования к минимальному материально-техническому обеспечению**

Реализация учебной дисциплины требует наличия учебного кабинета гуманитарных дисциплин.

Оборудование учебного кабинета гуманитарных и социально-экономических дисциплин:

- рабочее место преподавателя;
- рабочие места обучающихся не менее 25;
- учебная, методическая, справочная литература, словари, раздаточный материал, материалы для контроля (тесты, контрольные вопросы и др.);
- комплект учебно-наглядных пособий;
- лицензионное и свободно распространяемое программное обеспечение (операционная система, офисное приложение, антивирус).

Технические средства обучения:

- интерактивная доска (проецирующий экран);
- проектор;
- компьютер, входящий в локальную сеть с выходом в Интернет;
- акустическая система

#### **3.2. Информационное обеспечение обучения**

Основные источники:

1. Жаров Л.В. Основы философии: учебник для средних специальных учебных заведений / Л.В. Жаров, Т.П. Матяш, Е.Е. Несмеянов. - Ростов н/Д : Феникс, 2013. - 314 с.
2. Кохановский В.П. Основы философии: учебник для средних специальных учебных заведений / В.П. Кохановский, Т.П. Матяш, В.П. Яковлев. - М. : КНОРУС, 2013. - 232 с.

Дополнительные источники:

3. Образовательные ресурсы Интернета школьникам и студентам - Философия. [Электронный ресурс] / Спиркин С.И. Режим доступа: СПб.: Gks.ru, 2013 / [http://www.koob.ru/spirkin/filosifya\\_spirkin](http://www.koob.ru/spirkin/filosifya_spirkin)
4. Образовательные ресурсы Интернета студентам - Философия. [Электронный ресурс] / Балашов Л.Е. Режим доступа : СПб.: Alleng.ru. – 2013 / <http://www.koob.ru/balashov/filosofiya>

#### 4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Контроль и оценка результатов освоения учебной дисциплины осуществляется преподавателем в процессе проведения семинарских занятий и тестирования, а также выполнения обучающимися индивидуальных заданий, проектов, исследований

<b>Результаты обучения (освоенные умения, усвоенные знания)</b>	<b>Формы и методы контроля и оценки результатов обучения</b>
Умение ориентироваться в наиболее общих философских проблемах бытия, познания, ценностей, свободы и смысла жизни как основы формирования культуры гражданина и будущего специалиста	Внешний контроль Взаимоконтроль Самоконтроль  Наблюдение Оценка анализа проблем Оценка представления продукта деятельности на разных уровнях
Знание основных категории и понятия философии; роль философии в жизни человека и общества; основы философского учения о бытии; сущность процесса познания; основы научной, философской и религиозной картины мира; условия формирования личности, свободы и ответственности за сохранение жизни, культуры, окружающей среды; социальные и этические проблемы, связанные с развитием и использованием достижений науки, техники и технологий	Экспертная оценка выполнения электронных тестовых заданий на зачете

## **5. ТЕМАТИКА И ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ**

### **Тема 1. Диалектика как учение о всеобщих связях и развитии**

**Цель:** обоснование сущности принципов диалектической логики как основы системного представления учебного гуманитарного материала, формирование умения будущего учителя видеть внутреннюю логику развития знаний

#### **Задания для самостоятельной работы**

1. Изучить и проанализировать содержание учебного материала по вопросу диалектики как учения о всеобщих связях и развитии.
2. Структурировать содержание учебного материала по данной и изученным темам и построить фреймовые схемы в соответствии с логикой системного анализа.
3. Подготовить комментарии по составленным фреймовым схемам.

### **Тема 2. Человек в истории философской мысли**

**Цель:** рассмотрение проблемы человека с позиции основных подходов классической и современной философии; формирование у будущего учителя умения поиска различных способов решения задач

#### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализировать и систематизировать на основе изучения учебной литературы взгляды представителей эпох Античности, Средневековья, Возрождения, Нового и Новейшего времени, русской философии Античности и Средневековья на проблему человека.
2. Структурировать содержания учебного материала по данной проблеме посредством построения фреймовых схем в соответствии с логикой системного анализа.
3. Составить «деформированные» фреймовые схемы с последующим обоснованием сути допущенных ошибок.

### **Тема 3. Человек как биосоциальная проблема**

**Цель:** раскрытие целостной природы человека; формирование у будущего учителя умения видеть в ребенке целостное био-псих-социальное существо

#### **Задания для самостоятельной работы**

1. Рассмотреть и проанализировать целостную природу человека как единство его биологического, психологического, социального и духовного начал.
2. Подобрать на основе анализа литературы примеры целостной природы человека в единстве его когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов.
3. Составить фреймовую схему, содержащую в себе специальные пропуски учебного материала с последующим обоснованием сути допущенных ошибок.

## **Тема 4. Категории человеческого бытия**

**Цель:** определение сущности и значения основных категорий человеческого бытия в процессе постижения природы человека; содействие личностному самопознанию будущего учителя

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Раскрыть на основе анализа материалов философской, искусствоведческой, художественной литературы сущность и назначение основных категорий человеческого бытия.
2. На основе конкретных примеров собственного опыта студента определить субъектную позицию по отношению к основным категориям бытия человека.

## **Тема 5. Теория ценностей в философии**

**Цель:** обоснование общечеловеческих ценностей и идеалов в формировании личности будущего учителя; содействие личностному самопознанию студента

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Рассмотреть и сопоставить различные точки зрения на проблему ценностей человека.
2. Опираясь на различные точки зрения, выработать субъектную позицию по проблеме общечеловеческих ценностей.
3. Дать собственные комментарии проблемы ценностей как основы формирования педагогической деятельности.

## **Тема 6. Философия будущего**

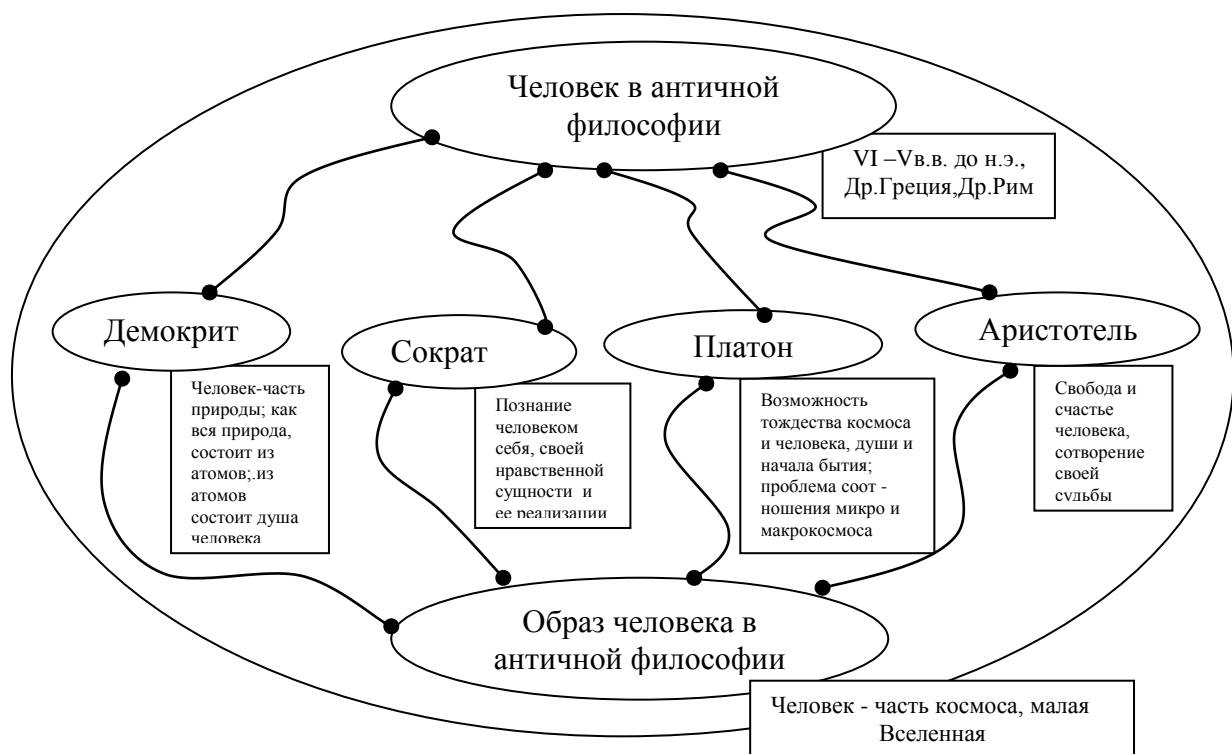
**Цель:** анализ путей и способов перехода человечества от техногенной к антропогенной цивилизации; формирование у будущего учителя умения поиска различных способов решения задач

### **Задания для самостоятельной работы**

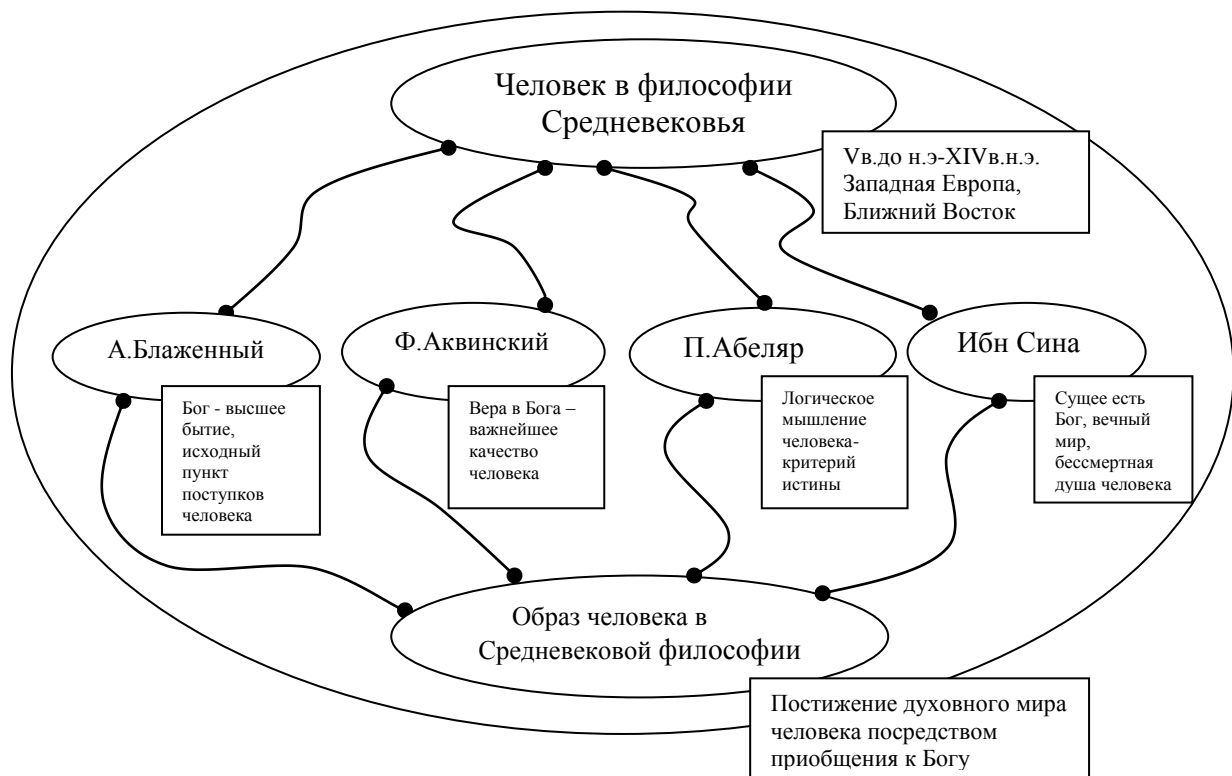
1. Рассмотреть глобальные проблемы современности, которые привели к техногенным катастрофам человечества.
2. Разработать субъектное видение перехода от техногенной к антропогенной цивилизации, отразить данное решение в форме проекта будущего человечества в соответствии с обозначенной для каждой группы задачей (ближайшее, обозримое, отдаленное будущее).
3. Подготовить наглядное представление задачи-проекта, отработать сценарий его защиты согласно предписаниям ролей.



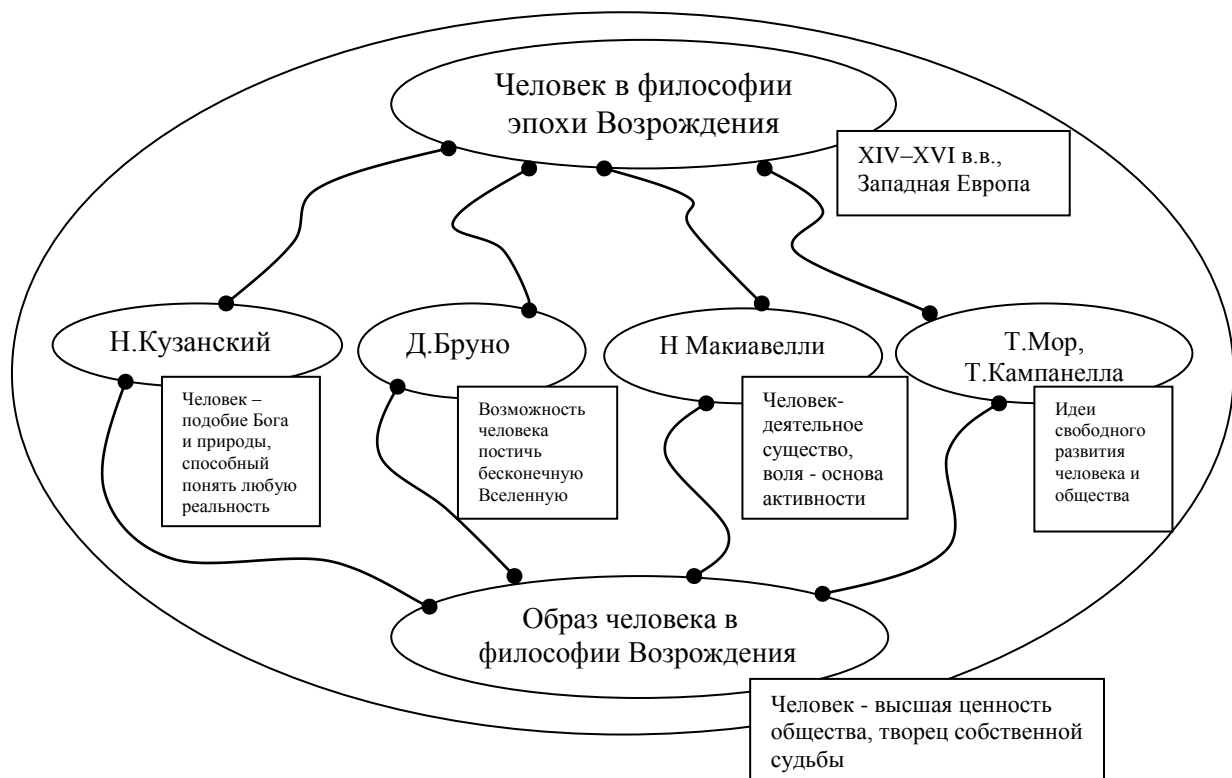
**Фреймовые схемы по теме  
«Человек в истории философии»**



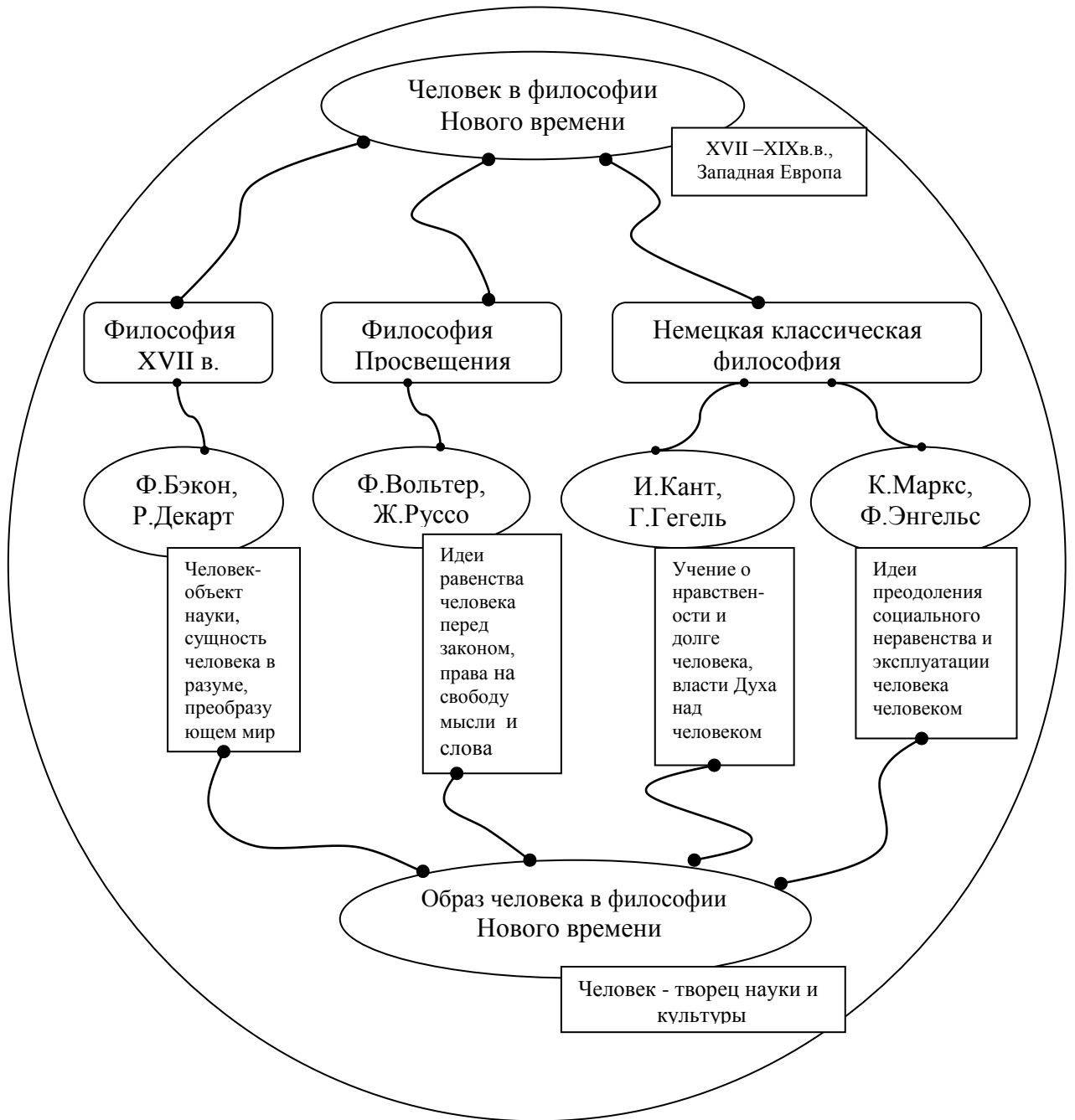
**Фреймовая схема «Человек в античной философии»**



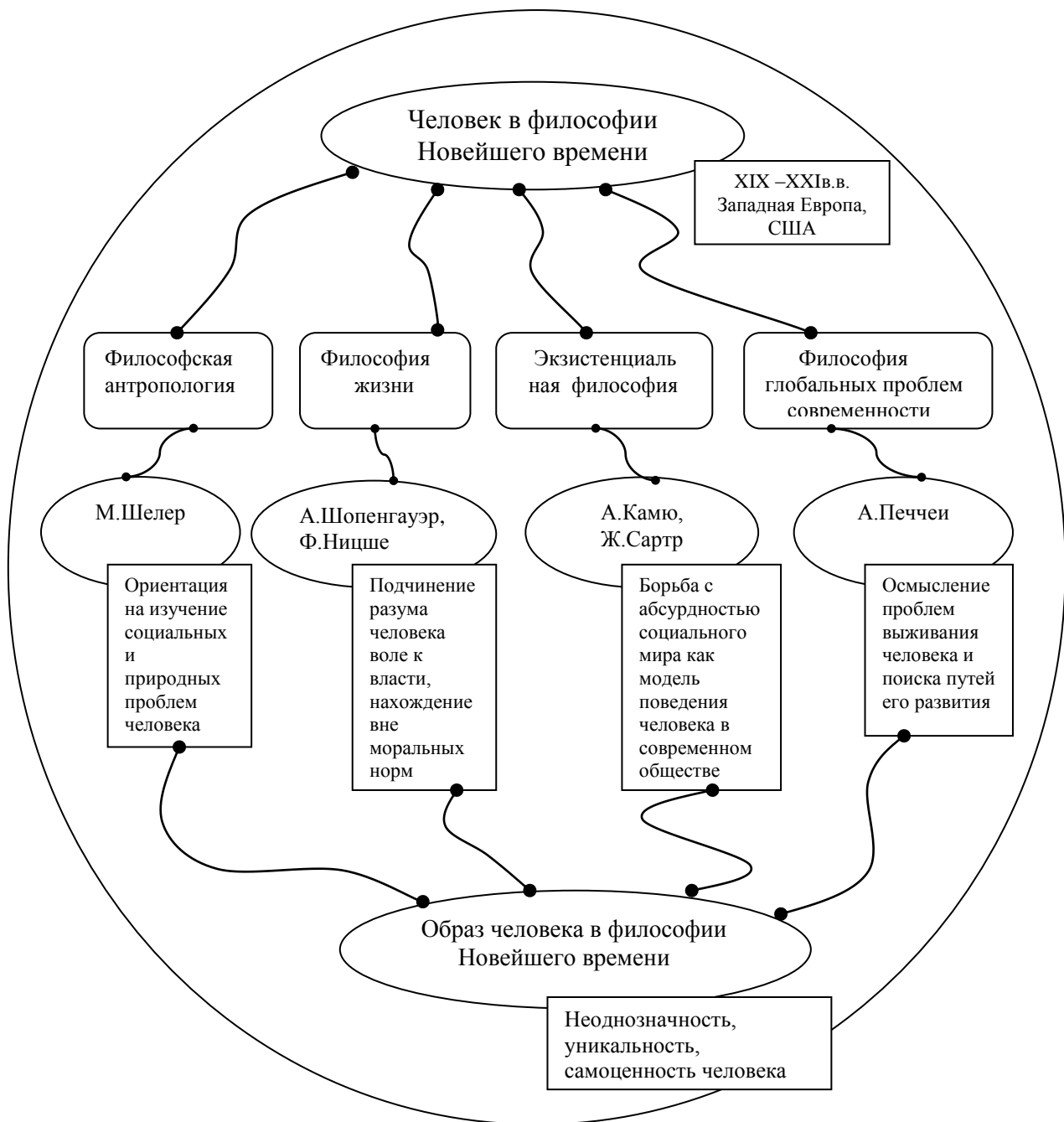
**Фреймовая схема «Человек в философии Средневековья»**



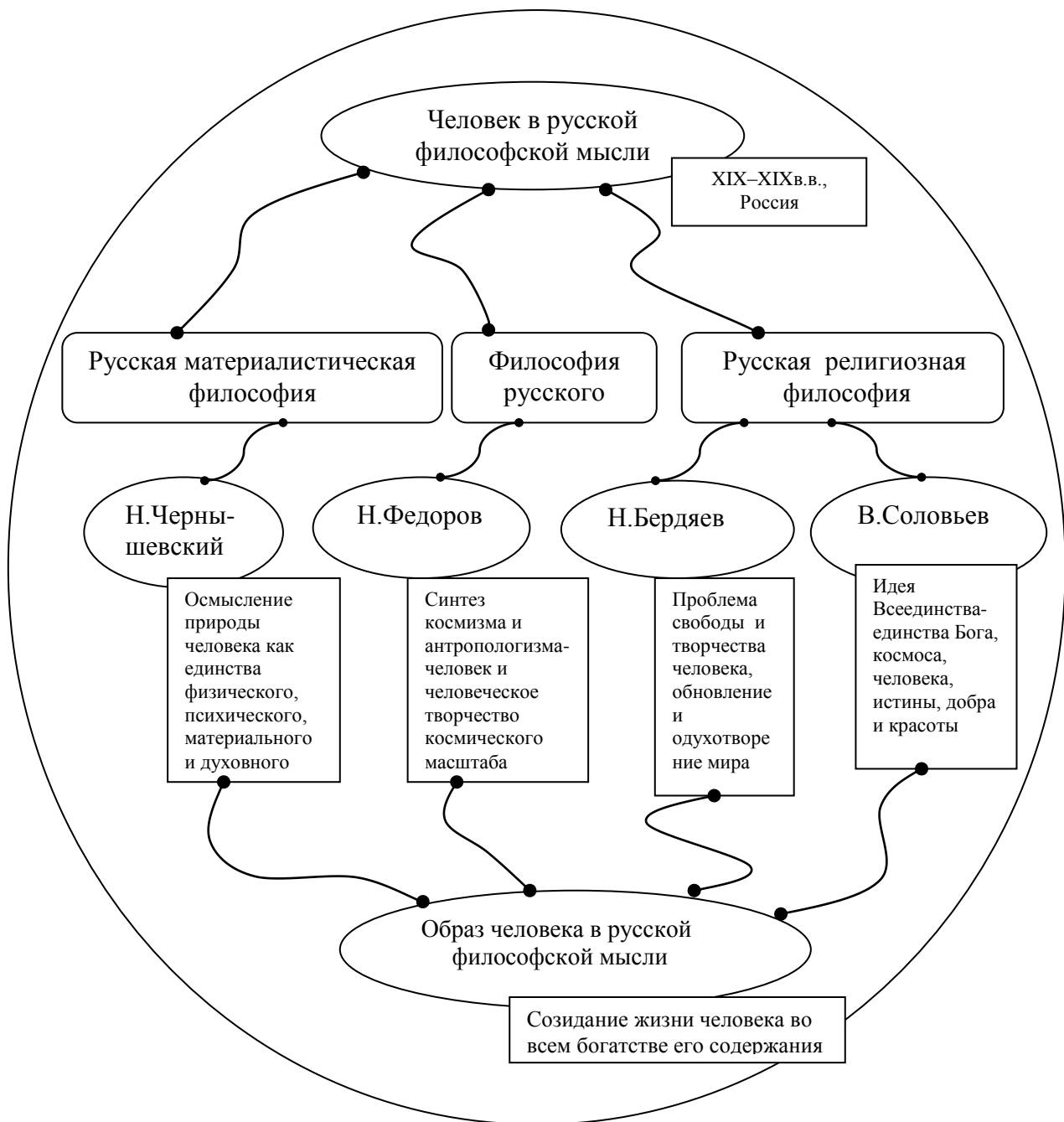
**Фреймовая схема «Человек в философии эпохи Возрождения»**



**Фреймовая схема «Человек в философии Нового времени»**



**Фреймовая схема «Человек в философии Новейшего времени»**



**Фреймовая схема «Человек в русской философской мысли»**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Задания по дисциплине «Основы философии» для определения уровней усвоения учебного материала (тема «Философия в жизни человека и общества»)

#### Знание

1. Философская позиция, признающая наличие двух противоположных начал бытия - материального и духовного (*один вариант ответа*)  
а) материализм; б) дуализм; в) монизм; г) идеализм
2. Изучением специфики появления и развития человека занимается (*один вариант ответа*)  
а) аналитическая философия; б) история философии; в) философия истории;  
г) философская антропология
3. Устойчивая система взглядов на мир, убеждений, представлений, верований человека, определяющих выбор определенной жизненной позиции, отношение к миру, и другим людям, это - (*один вариант ответа*)  
а) мировосприятие; б) миропонимание; в) мировоззрение; г) мироощущение

#### Понимание

1. В философии идет борьба между двумя подходами, утверждающими, что человек познает окружающий мир (*два варианта ответа*).  
а) воспоминаниями; б) чувствами; в) инстинктом; г) разумом
2. Мировоззрение существует в различных формах, которые различаются своеобразным восприятием и истолкованием окружающего мира и человека - обыденное, художественное, научное. Какие еще существуют типы мировоззрения? (*два варианта ответа*)
3. Философия, как емкая и развивающаяся система теоретического знания, включает в себя такие области, как онтология, гносеология, история философии, антропология, аксиология, социальная философия. По мере развития философии от нее отпочковывались отрасли знания, ставшие со временем самостоятельными науками - логика, этика, эстетика. Какие области философствования получили большое развитие в XXI веке? (*два варианта ответа*)

#### Применение

*Определите понятие по данной характеристике*

1. Наиболее общие понятия, которыми оперирует философия при формировании обобщенной картины мироздания. В них отражается мир и человек, исследуются отношения между ними. Они являются не только орудием философского исследования, но и основной формой существования философского знания, основой ее языка ...
2. Функция философии, означающая способность философского знания помогать человеку различать в мире Добро и Зло, формировать в себе ценностное сознание и отношение к окружающей действительности, находить в ней верные ориентиры. Функция обретает особое значение в настоящее время, когда человеку требуется определить стратегию своей дальнейшей жизни в связи с обострением глобальных проблем цивилизации ...

3. Раздел философии, который занимает особое место в системе философского знания. Широкое применение в данном разделе находят такие понятия, как «субстанция», «материя», «пространство», «время», «мир», «сознание» и др. С его помощью познаются коренные характеристики мироздания ...

### **Анализ**

1. Установите соответствие между функциями философии и их характеристиками

- а) Мироззренческая - вырабатывает исходные принципы познания для всего комплекса частных наук, реализующихся в различных формах познания и деятельности;
- б) Методологическая - стремится предвосхитить основные тенденции развития человека, общества, природы;
- в) Прогностическая - способствует формированию целостной картины мира, представлений о его устройстве, месте человека в нем, принципов взаимодействия с окружающим миром

2. Установите соответствие между философскими проблемами и изучаемыми ими структурами

- а) Пространство и время - логика;
- б) Возможности человека в освоении окружающего мира - онтология;
- в) Истоки мыслительной активности человека - гносеология

3. Установите соответствие между уровнями отражения действительности и философскими понятиями

- а) догматическое мышление - мифология;
- б) эмоционально-образное мышление - философия;
- в) категориальное мышление - религия

### **Синтез**

1. И. Кант (1724-1804) считал, что поприще, на котором выступает философия, можно подвести под следующие вопросы:

- а) Что я могу знать?
- б) Что я должен делать?
- в) На что я могу надеяться?
- г) Что такое человек?

Какие разделы философии дают ответы на эти вопросы?

2. Какой смысл вкладывал Г.Гегель в утверждение о том, что «философия есть эпоха, схваченная мыслью». Поясните.

- а) Ход истории зависит от направленности мышления философов;
- б) Философия должна решать конкретные задачи, стоящие перед обществом в данное время;
- в) Философия должна отражать особенности эпохи, выражать дух времени;
- г) Мышление философов определяется социально-экономическими условиями того общества, в котором они живут

3. Сопоставьте философские воззрения К. Ясперса и М. Мамардашвили и выделите общие точки соприкосновения и различия между ними.

К. Ясперс: "Нет философии без политики и политических выводов".

М. Мамардашвили: "Философия не должна быть частью государственной идеологии, ибо идеология - средство достижения единомыслия, в том числе по мировоззренческим проблемам, а философия - это индивидуальная мыслительная деятельность"

### **Оценка**

1. Считаете ли Вы выводы русского философа XX в. Н.А. Бердяева о сущности и задачах философии, приведенные ниже, обоснованными? Почему?

а) "Допустима философия науки, но не допустима научная философия. По своей сущности и по своей задаче философия никогда не была приспособлением к необходимости... Философы искали премудрой истины, превышающей данный мир. Заветной целью философии всегда было познание свободы, а не необходимости";

б) «Философия есть принципиально иного качества реакция на мир, чем наука, она из другого рождается и к другому направляется».

Какова, по Вашему мнению, роль философии в формировании личности будущего учителя?

2. Согласны ли Вы с тем, что философию можно определить как науку обо всем? Попробуйте отметить достоинства и недостатки данного определения. Попытайтесь сформулировать собственное определение философии.

3. Как Вы считаете, в чем смысл материалистического и идеалистического объяснений мира? Подумайте, какие вопросы вы могли бы адресовать философам-материалистам, на которые они затруднились бы ответить и какие вопросы поставили бы в тупик сторонников идеалистической философии?