

УДК371.385.4

СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Иржасова Ж. С.

Костанайский социально-технический университет имени академика З. Алдамжар (110000, Костанай, ул. Герцена, 27), e-mail: janara_777@bk.ru

В статье раскрывается содержательное наполнение авторской педагогической системы, обеспечивающей формирование у будущих учителей начальных классов социально-этической компетенции, дается подробная характеристика ее компонентов с точки зрения их роли для достижения общей цели системы, обосновывается с ориентацией на достижения современных психолого-педагогических исследований методико-технологическое наполнение каждого компонента через взаимодействие субъектов процесса профессиональной подготовки в вузе, представление его влияния на личностное становление будущих учителей начальных классов и основные этапы их развертывания, приводится функциональное значение выявленных компонентов системы, задающих их ключевые особенности и целевые ориентации, а также раскрываются специфические принципы, обязательные для учета при реализации разработанной автором системы формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: социально-этическая компетенция, педагогическая система, учитель начальных классов.

THE CONTENT OF THE SYSTEM FORMATION OF THE SOCIAL AND ETHICAL COMPETENCE AT FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES

Irzhasova Z. S.

Kostanay Social-Technical University named after academician Z. Aldamzhar (110000, Kostanay city, Gertsen str., 27), e-mail:janara_777@bk.ru

In the article reveals the informative content of author's pedagogical system, that ensures the formation at the future teachers of primary classes the social and ethical competence, shows a detailed description of its components in terms of their role in order to achieve the overall aim objectives of the system, substantiates with orientation for the achievement to the modern psychological and educational research of methodical - technical content through interaction of subjects process by the professional training in the university, submission of its impact on the personal formation of future teachers of primary classes and the main stages of their deployment, adduce the function significance of identified components of the system, that define their key features and target orientation, and reveals the specific principles, required for accounting in the implementation which developed by the author the formation system of the social and ethical competence at future teachers of primary classes.

Keywords: the social and ethical competence, pedagogical system, teacher of primary classes.

Формирование социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов – сложный и многоаспектный процесс, реализация которого возможна только в специальном образом организованном учебно-воспитательном процессе вуза. Представим его существенные особенности через разработанную нами авторскую педагогическую систему, ориентированную на формирование данного вида компетенции и разработанную нами на методологической основе, характеристика которой раскрыта нами в статье «Методологические основы построения системы формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов» [3].

Прежде всего, отметим, что процесс формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов как подсистема их профессиональной подготовки в педагогическом вузе должен иметь аналогичную структуру и включать следующие компоненты: мотивационно-ориентационный, организационно-содержательный, процессно-модельный.

лирующий, диагностико-корректирующий. Рассмотрим более подробно наполнение выделенных нами компонентов.

Мотивационно-ориентационный компонент обеспечивает достижение двух основных задач: во-первых, формирование у будущих учителей начальных классов мотива освоения социально-этической компетенции, а, во-вторых, построение индивидуализированных целевых ориентаций данного процесса. Ключевым аспектом формирования мотива в образовательном процессе является перевод педагогической проблемной ситуации в психологическую. По мере принятия студентом заданных педагогических требований как лично значимых, у будущего учителя формируется устойчивая и осознанная потребность освоения социально-этической компетенции.

Проанализировав научную литературу по проблеме мотивации личности, мы пришли к заключению, что данный процесс в рамках мотивационно-ориентационного компонента разработанной нами системы должен реализовываться через методы: примера, разъяснения, апелляции к ценностям и личностным интересам студента, убеждения, игры, выдвижения противоречия, требования, соревнования и др. При этом возникновение мотива происходит в следующих трех стадиях: 1) возникновение первичного абстрактного мотива (принятие стимула: студент осознает потребность и принимает необходимость ее удовлетворения, что приводит к появлению абстрактной цели и стремлению ее преобразовать в цель конкретную); 2) внутренняя (внешняя) поисковая активность (идентификация возможностей достижения целей: рассматриваются и учитываются условия достижения цели, личностные предпочтения, морально-нравственные ограничения, способности и др.); 3) выбор конкретной цели и возникновение намерений (фиксация предмета удовлетворения потребности, конкретизированной цели, путей ее достижения, что собственно и характеризует сформированный мотив учебно-познавательной деятельности) [1, с. 76].

Помимо мотивации, в рамках данного компонента определяются и целевые ориентации как педагогической деятельности преподавателя, так и учебной деятельности студента в соответствии с его способностями и профессиональными интересами. При этом определение целей осуществляется в данном компоненте с учетом индивидуальных особенностей будущих учителей: уровня их воспитанности, характеристики интересов, учебных возможностей, развития ценностной сферы, уровня притязаний, волевых качеств и т.д. С учетом поставленных целей фиксируется индивидуальная образовательная траектория, под которой в современном образовании понимают нормативно закрепленную характеристику академического продвижения студента в соответствии с его индивидуальными особенностями [4, с. 65]. Как итоговый документ, она отражается в индивидуальных учебных планах, индивидуальных образовательных программах, личных учебных карточках студентов.

Разработка индивидуальной образовательной траектории включает три основных этапа: 1) целеполагание (проецирование личностно определенных образовательных целей и уровней их достижения на диагностически зафиксированные и дидактически систематизированные преподавателем целевые ориентации), 2) моделирование образовательной траектории (выбор содержания образования, определение режима освоения материала, отбор дидактического содержания, временной регламент, разработка критериев и способов оценки полученных результатов, форм контроля и отчетности), 3) оформление образовательной траектории (документированная фиксация индивидуальной образовательной траектории).

Спроектированная таким образом индивидуальная образовательная траектория включает: а) обязательную (инвариантную) часть, содержащую модули, предусмотренные требованиями образовательных стандартов высшей школы; б) вариативную часть, состоящую из выбранных студентом для изучения модулей; в) коррекционную часть, предусматривающую программу помощи студенту и организации самостоятельной работы; г) организационную часть, характеризующую особенности методической системы (формы, методы, средства, технологии и т.д.) [2, с. 19–20].

В разработанной нами системе данный компонент выполняет побудительную, развивающую, воспитательную, целеполагающую и координационную функции.

Организационно-содержательный компонент определяет содержание, которое предстоит усвоить студентам в процессе формирования социально-этической компетенции и специфику организации взаимодействия преподавателя и студентов. Содержательный аспект данного компонента характеризует предметную информацию, систематизированную в соответствии с наполнением составляющих социально-этическую компетенцию знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, а также совокупность учебных заданий, содержания внеучебной и самообразовательной деятельности. Организационный аспект отражает способы взаимодействия субъектов, формы его организации и видов деятельности студента, направлений подготовки будущих учителей.

Как показал анализ учебных планов педагогических вузов Российской Федерации и Республики Казахстан, в содержании профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов отсутствует нормативно закреплённая дисциплина, ориентированная на целенаправленное формирование у студентов социально-этической компетенции. Поэтому данную задачу можно решить, более полно используя имеющийся потенциал профессиональной подготовки в вузе. Прежде всего, формирование социально-этической компетенции может быть обеспечено через введение специализированного элективного курса, для которого должна быть разработана соответствующая учебная программа. Разработанная нами программа, составляющая информационное ядро организационно-содержательного компонента

нашей системы, имеет блочное строение, интегративный характер, практико-ориентированное содержание и включает теоретико-методологический, базово-практический, комплексно-репродуктивный и интегративно-творческий блоки.

Реализация программы возможна через: наполнение содержания нормативных курсов соответствующими материалами, обеспечивающими усвоение социально-этической компетенции; актуализацию связи теории с практикой воспитательной деятельности учителя начальных классов; обогащение тематики самостоятельной работы студентов направлениями, соответствующими специфике формируемого вида компетенции; расширение практической составляющей процесса подготовки в соответствии с наполнением социально-этической компетенции.

Как показал анализ практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, в вузе существенным потенциалом для формирования у них социально-этической компетенции обладает педагогическая практика и самостоятельная исследовательская деятельность студентов, в рамках которых целесообразно предусмотреть комплекс практических заданий, связанных с реализацией различных аспектов воспитательной деятельности в условиях реального образовательного процесса. Кроме того, определенные возможности для формирования данного вида компетенции предоставляет внеучебная творческая деятельность студента, позволяющая ему раскрыть и развить свой талант и личностные способности, а также волонтерская деятельность, в ходе реализации которой студент непосредственно взаимодействует с детьми.

В ходе проведенного нами исследования мы пришли к заключению о том, что при формировании такого сложного личностного новообразования, как социально-этическая компетенция, необходимо варьировать способы организации взаимодействия преподавателя и студентов. В частности целесообразно опираться, как минимум, на три способа взаимодействия в соответствии со степенью проявления субъектной позиции студентов в коллективе, а именно: педагогическое воздействие (педагогическое управление), взаимовлияние субъектов (соуправление) и самоорганизация студентов (самоуправление). При этом выбор того или иного способа определяется сложившейся в определенный момент времени ситуацией, уровнем готовности студентов к освоению социально-этической компетенции, сформировавшимися отношениями в студенческом коллективе и отношениями студентов с преподавателем, условиями образовательного процесса и др. К основным видам деятельности студентов целесообразно отнести учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность, последовательная смена которых способна сформировать у будущего учителя уже на этапе подготовки в педагогическом вузе точные представления и опыт воспитательной деятельности.

Кроме того, на организационную сторону процесса формирования социально-этической компетенции оказывает существенное влияние формы организации деятельности студентов и направления их подготовки. К основным формам работы в рамках нашей системы мы относим лекцию, семинар, производственную практику, самостоятельную работу, консультации, проектную работу и др., а к направлениям – теоретическое, практическое, методическое, исследовательское направления и самоподготовку.

В соответствии с указанным наполнением организационно-содержательного компонента, отметим, что в структуре разработанной нами системы он выполняет информационно-ориентировочную, регламентационную, планировочную, программно-технологическую функции.

Процессно-моделирующий компонент характеризует дидактические процедуры, в ходе реализации которых у студентов непосредственно формируются составляющие социально-этическую компетенцию знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации. Выбор методов, средств и форм, используемых в рамках данного компонента, определяется: содержанием разработанной нами программы формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов, а также логикой данного процесса. Так к основным методам мы относим интерактивные методы: деловые и имитационные игры, мозговой штурм, синквейн, кейс-метод, тренинг, баскет-метод и др. [5]; к формам – лекцию, семинар, практическое занятие, мастерскую и др.; к средствам – учебные пособия, информационно-инструктивные карты, компьютер, учебное портфолио и др.

Как показало проведенное нами исследование, процесс формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов включает пять основных стадий: 1) мотивация (студент осознает необходимость формирования социально-этической компетенции и ее составляющих для своей дальнейшей профессиональной деятельности), 2) информационное насыщение (студент получает информацию о составляющих социально-этической компетенции, принимает ее содержание, накапливает сведения, формирует первичные представления о ее характеристиках), 3) интериоризация (у студента происходит перенос внешних параметров, которые подлежат усвоению, в структуру сознания), 4) формирование первичного опыта (студент проецирует усвоенное на область практики), 5) творческое закрепление (включение известного в новый контекст на фоне абстрагирования от ситуации). Отметим, что продвижение по указанным стадиям обеспечивает изменение характеристики учебной деятельности студента. Так, на первой стадии студенты выполняют деятельность по восприятию мотивационных воздействий, на второй и третьей стадиях – непосредственно учебную деятельность по освоению социально-этической компетенции, на четвертой – ква-

зипрофессиональную, и, наконец, на пятой – учебно-профессиональную, обладающую ярко выраженным творческим характером.

Вышеизложенное позволяет нам утверждать, что деятельность субъектов в рамках процессно-моделирующего компонента характеризуется смещением в сторону самостоятельности студентов. При этом роль преподавателя в большей степени сводится к организации и управлению образовательным процессом, к ориентации студентов в осваиваемом предметном материале.

Процессно-моделирующий компонент в рамках нашей системы выполняет обучающую, воспитательную, развивающую, информационную, адаптационную, ориентировочную, операционно-технологическую, координационную функции.

Диагностико-корректирующий компонент направлен на определение степени соответствия полученных результатов запланированным, их оценку и коррекцию. Основу данного компонента составляет педагогическая диагностика, которая пронизывает весь процесс формирования социально-этической компетенции и определяет переход к тем или иным компонентам системы.

Исследование современной научной литературы показало, что диагностика как педагогический процесс реализуется в трех основных этапах:

- на первом – организационном этапе – определяются ключевые позиции диагностики: ее предмет, цель и задачи, а также разрабатываются критерии и показатели, уровневые шкалы, отбираются соответствующие методы, выстраивается программа диагностических процедур (разрабатывается диагностическая методика);
- на втором – этапе сбора данных – осуществляется реализация диагностической методики, и фиксируются полученные результаты;
- на третьем – этапе интерпретации полученных данных – происходит на основе анализа их толкование и оценивание, а также формулируется вывод о результатах диагностики.

В рамках диагностико-корректирующего компонента работа в целом организуется преподавателем. В то же время нельзя не отметить, что успешность реализации данного компонента во многом определяется смещением акцента с контроля и оценки в самоконтроль и самооценку студента. Этому способствуют дидактически грамотно разработанная система задач и заданий, вопросов, предоставленный будущим учителям начальных классов критериальный аппарат, позволяющий самостоятельно диагностировать правильность выполнения учебных действий.

Корректирующий аспект данного компонента обеспечивает своевременную нейтрализацию недостатков процесса формирования социально-этической компетенции. Полученная в ходе реализации диагностики информация о достигнутых студентами результатах является

основой для разработки и реализации коррекционных мероприятий. В рамках коррекции преподавателем классифицируются недостатки образовательного процесса, вырабатывается и реализуется программа процедур по их нейтрализации. При этом работа по устранению выявленных недостатков, как правило, производится с привлечением следующих методов: инструктаж, консультации преподавателя, рекомендации, коллоквиум, помощь успешных студентов и др.

Отметим, что коррекция также как педагогическая диагностика пронизывает весь учебный процесс, направлена на достижение поставленных целей и обеспечивает усвоение учебного материала для всех студентов. К ключевым особенностям коррекции следует отнести, прежде всего, ее дифференцированный характер. Как правило, дифференциация осуществляется по группам студентов (в соответствии с уровнем усвоения предлагаемого материала), либо по видам затруднений, которые испытывает будущий учитель в процессе формирования социально-этической компетенции. В содержательном же плане коррекция сводится к повторению пройденного материала с привлечением средств, обеспечивающих большую доступность его понимания: наглядные материалы, повторное объяснение, менее сложные упражнения и т.д. Если в ходе диагностики недостатков освоения социально-этической компетенции не выявлено, то коррекция в рамках данного компонента может отсутствовать.

Диагностико-корректирующий компонент выполняет в нашей системе диагностическую, информационную, контролирующую, стимулирующую, регламентационную, компенсационную; аналитическую; консультативную; стимулирующую функции.

В завершении представления разработанной нами системы формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов, рассмотрим принципы, которые должны быть обеспечены для ее продуктивной реализации. Всю совокупность принципов мы подразделяем на две группы: принципы функционирования разработанной системы и принципы педагогического взаимодействия, реализующегося в ее рамках.

К принципам функционирования системы формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов мы относим принципы:

организационной совместимости, который требует, чтобы реализуемая система не вступала в противоречие с системой подготовки будущих учителей в вузе, соответствовала ее организации, встраивалась в нее корректно и логично;

содержательной комплиментарности, требующий, чтобы реализуемая система имела такое содержание, которое бы целенаправленно дополняло содержание подготовки будущих учителей начальных классов, было актуальным для нее, обеспечивая взаимодействие и диалектическое единство;

рефлексивной связи с внешней средой, который требует, чтобы обязательные для функционирования системы связи с внешней средой строились на рефлексивной основе, которая предполагает непрерывный анализ их взаимного влияния друг на друга с учетом и оценкой последующего отклика, в соответствии с результатами происходящих изменений.

К принципам педагогического взаимодействия относим принципы:

социальной фасилитации, который требует, чтобы при взаимодействии субъекты оказывали взаимное влияние друг на друга, стимулировали взаимную активность, творческую инициативу через индивидуальное самосовершенствование, творчество, эмпатию, расширение границ свободы и ответственности, что способствует увеличению скорости и продуктивности их совместной деятельности;

этической ориентированности содержания взаимодействия, требующий направленности наполнения взаимодействия на этические нормы и ценности, что предполагает их учет, целенаправленное усвоение студентами общественно значимых приоритетов, установление связи теории с реальностью жизни общества через насыщение программного материала соответствующими фактами этического содержания;

персонализации общественных ценностей, который требует организации такого взаимодействия, которое бы обеспечивало трансформацию ценностей и норм общества в индивидуальные приоритеты формирующейся личности будущего учителя.

Таким образом, система формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов включает: мотивационно-ориентационный, организационно-содержательный, процессно-моделирующий, диагностико-корректирующий компоненты и реализуется с учетом принципов организационной совместимости, содержательной комплементарности, рефлексивной связи с внешней средой, социальной фасилитации, этической ориентированности содержания взаимодействия, персонализации общественных ценностей.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
2. Индивидуальная образовательная траектория: организация и сопровождение: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – 208 с.
3. Иржасова Ж. С. Методологические основы построения системы формирования социально-этической компетенции у будущих учителей начальных классов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 1. – С. 33–35.

4. Морозова Д. А. Индивидуализация учебной деятельности студента в вузе как фактор повышения качества образования при кредитной системе обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 183 с.
5. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Интерактивные методы обучения в современном вузе Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 3. – С. 56–62.

Рецензенты:

Трубайчук Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ. Заведующая кафедрой педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» МОиН РФ, г. Челябинск.

Яковлева Надежда Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» МОиН РФ, г. Челябинск.