

ВЗАИМОПЕРЕХОДЫ ПРАКТИКА-ТЕОРИЯ И ТЕОРИЯ-ПРАКТИКА КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Косолапова Л.А.¹, Ильина И.В.²

¹ГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», (614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: la_kossolapova@list.ru)

²ГБОУ СПО «Березниковский строительный техникум», (618416, Пермский край, г.Березники, Свердлова 140-40, e-mail: Iina76@list.ru)

Многочисленные вариативные взаимодействия практика-теория и теория-практика обеспечивают преобразование объективного знания и эмпирического опыта в обобщенное личностное знание и алгоритмы социально-значимой деятельности студента; взаимодействия практика-теория и теория-практика являются механизмом формирования профессиональных и социальных компетенций студентов. Механизм взаимодействий «теория-практика» и «практика-теория» отрабатывается в процессе обучения педагогике в результате использования следующих шагов, объединенных в «макро-цикл»: через ценностно-смысловое самоопределение, актуализацию имеющихся знаний, переход к новым знаниям, проектирование более эффективного варианта профессиональной деятельности, осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, совершенствования педагогического процесса. Такая последовательность приводит как к запуску механизма самосовершенствования, так и к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания. Данная идея многочисленных вариативных взаимодействий теория-практика, практика-теория обладает прогностическим ресурсом при формировании компетенций.

Ключевые слова: взаимодействие практика-теория и теория-практика, компетенции студента, обобщенное личностное знание, ценности и алгоритмы профессиональной деятельности, механизм формирования профессиональных и социальных компетенций

TRANSITIONS PRACTICE-THEORY AND THEORY-PRACTICE AS A MECHANISM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS

Kosolapova L.A.¹, Iina I.V.²

¹GBOU VPO «Perm state humanitarian-pedagogical University», doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the chair of pedagogy at the Perm state pedagogical University of Humanities (Russia, 614990, Perm, street Siberian, 24)

²GBOU SPO «Bereznikovskiy building technical school», lecturer (618416, Perm region, Berezniki, Sverdlova 140-40, e-mail: Iina76@list.ru)

Multiple divergent transitions practice-theory and theory-practice deliver transformation of objective knowledge and empirical experience in generalized personalized knowledge and algorithms of socially significant activity of the student; transitions practice-theory and theory-practice the mechanism of formation of professional and social competence of students. The mechanism of transition theory-practice and practice-theory» is fulfilled in the process of learning pedagogy as a result of the use of the following steps, United in the «macro-loop: through value-meaning of self-determination, updating of existing knowledge, the transition to new knowledge, designing more effective option professional activities, interpretation of the results in itself, in the changed context of professional activities, improvement of pedagogical process. This sequence leads as to launch a mechanism of self-improvement, and to the identification of not only private but also the generalized pedagogical knowledge. This idea of multiple variations transitions theory-practice, practice-theory has prognostic tool for building competencies.

Keywords: transition, practice, theory and theory-practice, the competence of the student, and a generalized personal knowledge, values and algorithms of professional activity, the mechanism of formation of professional and social competences

Введение

Философская идея самоорганизации как свойства сложной нелинейной системы, для которой характерно наличие зон неопределённости, вероятностный характер реагирования,

быстрая эволюция через нелинейную положительную обратную связь, способность системы генерировать новые упорядоченные структуры и переходить в наиболее устойчивые состояния (И.Пригожин, Г. Хакен, Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов), в последние десятилетия часто становится методологической основой исследований в гуманитарной сфере. Вместе с тем, как представляется, ученые не уделили должного внимания категории «переход», обладающей мощным потенциалом при конструировании педагогических процессов.

В данной статье мы хотим выявить сущность понятия «переход» как педагогической категории и обосновать значение *взаимоперехода практика-теория и теория-практика* как механизма *преобразования* объективного знания и эмпирического опыта в обобщенное личностное знание и алгоритмы социально-значимой деятельности личности.

Смысл слова «переход» в толковых и энциклопедических словарях определяется как движение через что-либо, по чему-либо, место, устроенное для пешей переправы, обращение мысли на другой предмет, замена одного другим, связь одного с другим. С точки зрения философии *переход* одного явления в другое есть взаимодействие количественных и качественных изменений, проходящих ряд промежуточных фаз. При этом различные фазы изменения данного качества означают изменение *степени данного качества* – количественные изменения; переход – это *процесс*, который имеет некоторую длительность, т.е. временную характеристику.

С позиций диалектики переход *явления* из одного качественного состояния в другое трактуется как единство уничтожения и возникновения, небытия и бытия, отрицания и утверждения. *Резкий переход* представляет собой *скачок*, имеющий явно выраженные *границы* перехода, определённую интенсивность, скорость перехода явления из одного состояния в другое.

Категория «переход», смысл которой кажется очевидным в контексте естественно-научных дисциплин, применительно к педагогической действительности и тем более к педагогической теории, представляется не более, чем метафорой («в поведении N произошла резкая перемена», «... свидетельствует о переходе коллектива на новый уровень развития»).

Выявление педагогической сущности понятия *переход* осуществлялось в процессе разработки методологии и теории экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике.

Изначально обращение к понятию «переход» было обусловлено рассогласованием между теорией и практикой в деятельности выпускников педагогических учебных заведений, когда в практической деятельности остаются невостребованными открытые в теории закономерности, хотя как раз их применение является решением мучающих практиков проблем, или, наоборот, практика, обеспечивающая высокие результаты, не в состоянии

объяснить обусловившую их закономерность, а следовательно, эффективно транслировать полученный опыт. Данное противоречие объясняет затруднения, возникающие в ходе подготовки специалиста, компетентного при решении профессиональных задач в контексте динамично изменяющихся ситуаций действительности (рис.1).

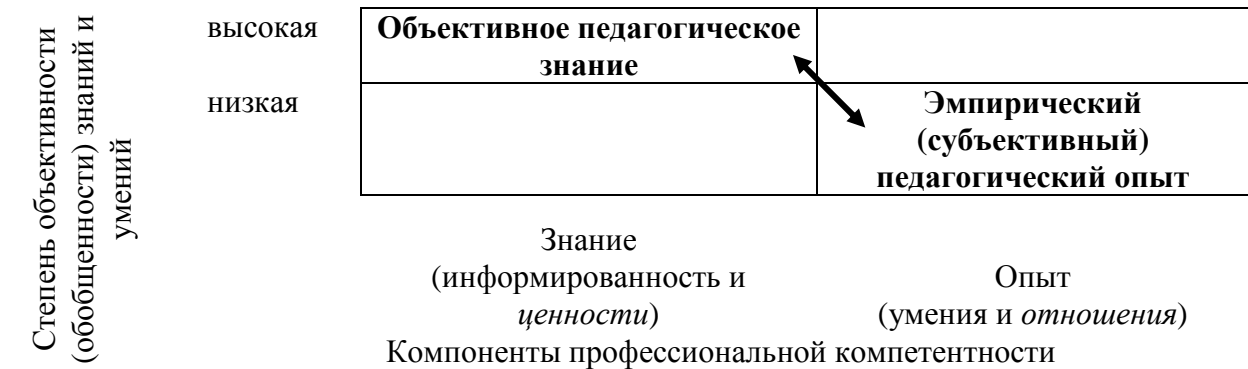


Рис. 1. Рассогласование между теорией и практикой в структуре профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза

Возникла практическая и одновременно теоретическая проблема (рис. 2): как формировать у студента обобщенное индивидуализированное педагогическое знание, которое он сможет творчески компетентно применять сообразно ситуации, опираясь на постоянно пополняемые (в том числе собственные) алгоритмы профессиональной деятельности и на профессиональные ценности, важнейшей из которых будет Человек.

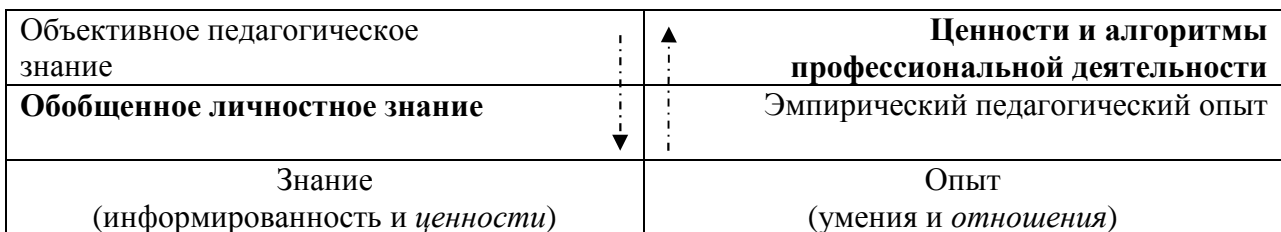


Рис. 2. Логика формирования компонентов профессиональной педагогической компетентности

Идея многократных вариативных *переходов* «теория-практика» и «практика-теория» стала основой научно обоснованной модели, позволившей создать *системную компетентностно ориентированную технологию* обучения педагогике [4].

Как показало исследование, *переход* в педагогике – это одновременно 1) *взаимозамена* предметной и когнитивной деятельностей; 2) поэтапное преобразование личностных характеристик (как в плане интериоризации внешне заданных информации и алгоритмов, так и в аспекте генерализации, обобщения, алгоритмизации опыта); 3) принцип деятельности педагога, опирающийся на диалектическое единство единичного и всеобщего.

Так, в контексте экспериментально-аналитического обучения студентов педагогике особое значение приобретает *переход* теория-практика, практика-теория; *это*

– *взаимозамена* познавательной и практической педагогической деятельностью в рамках одного дидактического цикла (*учебного модуля*) для формирования профессионально-исследовательской педагогической деятельности (с точки зрения *технологии*);

– *поэтапное преобразование* в ходе обучения студентов педагогике объективного педагогического знания и субъективного эмпирического педагогического опыта конкретного студента в его обобщенное личностное знание и освоенные/созданные, отрефлексированные им ценности и алгоритмы профессиональной деятельности, позволяющие освоить *профессионально-исследовательскую деятельность* [3] (с точки зрения *результата*);

– *методологический принцип*, предполагающий диалектичное рассмотрение педагогических *понятий в контексте* эффективной педагогической деятельности и педагогических *феноменов в контексте* педагогической теории в процессе профессионально-исследовательской педагогической деятельности [2, с. 145].

В педагогическом процессе механизм *взаимопереходов «теория-практика»* и *«практика-теория»* отрабатывается в процессе обучения педагогике в результате использования следующих шагов, объединенных в «макро-цикл»: через ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности, актуализацию имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу, затем поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, связанным с освоением целого класса практических проблем, применений знаний для анализа фрагментов изучаемого процесса, проектирование более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения, выявление пробелов в имеющихся знаниях, восполнение их путем самостоятельной работы, совершенствование процесса и себя как субъекта деятельности, осмысление результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, выявление возникших проблем, определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса с последующим ценностно-смысловым самоопределением [2, с. 164-165].

Отработка механизма *взаимопереходов* теории и практики, обуславливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления педагогического мастерства обеспечивает «запуск» процесса профессионально-педагогического саморазвития, что происходит следующим образом. Осознание педагогических закономерностей стимулирует самообразовательную деятельность субъекта изучения педагогике и потребность применить (*экспериментально проверить*) закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности. Необходимость позитивных изменений в ситуации практической

педагогической деятельности обуславливает готовность к *аналитическому* рассмотрению компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к запуску механизма самосовершенствования, так и к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания. Возможны две траектории обучения педагогике: «от теории – к практике», более эффективная при обучении студентов, не имеющих педагогического стажа и «от практики – к теории», эффективная, если у изучающего педагогику накоплен опыт (стаж) педагогической работы.

Как показали последующие исследования, идея перехода, а точнее – многократных вариативных взаимопереходов теория-практика, практика-теория, обладает прогностическим ресурсом.

Так, формирование социальных компетенций обучающихся [1], получающих рабочие специальности, опирается на механизм, близкий описанному взаимопереходу «теория-практика, практика-теория». Обращение к идее *перехода* позволяет использовать теорию в качестве средства для анализа опыта, социальной ситуации (понятийный компонент социальных компетенций), а также предполагает рефлекссию, ценностно-смысловое самоопределение (ценностный компонент социальных компетенций) с созданием собственного алгоритма деятельности (деятельностный компонент социальных компетенций).

Подчеркнем, что период обучения в профессиональном учреждении – особый этап в развитии *социальной* активности студента; это особенно важно для обучающегося, получающего рабочие специальности. Деятельность, которая обеспечивает наиболее интенсивное развитие активности студента, с одной стороны, должна отвечать его потребностям в самоутверждении, с другой – создавать условия развертывания определенных форм взаимоотношений, формирования определенной иерархии мотивов, где ведущим является мотив личной ответственности не только за себя, но и за деятельность.

Речь идет не просто о социальной направленности различных видов деятельности студентов, а о целенаправленном использовании педагогического механизма формирования социальных компетенций *через теоретический и практический опыт совместной деятельности*. Это является и значимым условием, и способом формирования личности будущего рабочего в системе учебно-воспитательного процесса.

Механизм формирования социальных компетенций студентов представлен как последовательная реализация совокупности личностно ориентированных ситуаций (ситуации осознания значимости личных ресурсов как поля успешной жизнедеятельности; ситуации включения в процесс освоения социального опыта, столкновения с событиями, где

появляется желание проявить себя; ситуации анализа собственной жизненной позиции), ставящих студента перед необходимостью проявления личностных ресурсов [1]. Таким образом, адаптивность учащегося будет выражаться не только в изменении способов действий в определенных ситуациях, но и в изменении самого отношения к ситуации, которое становится более объективным. Это изменение происходит по следующему алгоритму:

1) *репрезентация ситуации как значимого события* (отношение субъекта к другим оценивается через значимость объективных и субъективных факторов – среди субъективных выступают эмоциональное состояние, возможности, интересы и потребности личности, а среди объективных – предметные условия и социальные требования);

2) *критическое осмысление жизненного события*, когда студент попадает в новый класс ситуаций, для которого не хватает знаний или готовой программы поведения (связано с осмыслением критической ситуации, которая является «вызывающим событием» – таким дезадаптирующим изменением в социальной среде, которое ведет к изменению ожиданий индивида, касающихся его личности и отношений с окружающим миром, процессов переработки информации, они проявляются либо в форме психологической защиты, либо в виде конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы);

3) *временная инструментальная недостаточность*, низкий уровень социальных компетенций, несоответствие социальным требованиям приводит к личностной рефлексии (осмысление, анализ содержания своего внутреннего мира (эмоций, чувств, мыслей, характера), а также действий и поступков, которые субъект совершает во внешнем мире; субъективное средство, обеспечивающее процесс самопознания, результатом которого является обогащение «Образа-Я» и «личностный рост» субъекта, конструктивное активно-практическое изменение способов деятельности и общения);

4) *переосмысление действительности* (временная инструментальная недостаточность, несоответствие социальным требованиям приводит субъекта к необходимости личностной рефлексии (кто я такой и кем должен быть?), самосознания как способа актуальной интеграции личности, к переосмыслению действительности и изменению отношения к ней, следствием чего может быть изменение мотивов и далее – освоение новых способов деятельности);

5) *изменение отношения к действительности* (установка, что любая ситуация, с которой нам приходится сталкиваться, дана нам для приобретения жизненного опыта; предлагается посмотреть на себя в той или иной стрессовой ситуации как бы со стороны, изменив свое самоощущение, – диссоциация);

б) *изменение мотивов деятельности* (связанные в единую систему и воплощенные в некоторый нравственный эталон, начинают выступать в качестве побудителя и организатора поведения; в зависимости от того, что побуждает человека, строятся его интересы, переживания и стремления, изменения в содержании потребностей означают собой и изменения строения личности человека, одни из них имеют прямой, непосредственный характер, другие опосредованы целью или сознательно принятым намерением; только в том случае, когда потребность становится опосредованной (сознательно поставленной целью), возможно сознательное управление ею со стороны субъекта);

7) *освоение новых способов деятельности* (овладев внутренней деятельностью, субъект получает умственную основу внешней деятельности; и уже в процессе анализа выделяются новые элементы действия, которые, взаимодействуя, образуют сложные системы).

Таким образом, через актуализацию и обогащение субъектного опыта студентов, обращение к их ранее накопленным знаниям и умениям происходит освоение новых способов деятельности, проявляющихся в сформированных социальных компетенциях. Важнейшую роль играют *взаимопереходы* от практической ситуации (действия) – к осмыслению (выявлению закономерности, «теории») и далее вновь – к действию, практике.

Данную последовательность этапов можно использовать как в учебной, так и внеклассной, воспитательной деятельности, поскольку они связаны с осмыслением проблемной ситуации и получением нового субъективного опыта, который лежит в основе сформированных социальных компетенций.

В качестве теоретической основы формирования социальных компетенций подростков способен выступить разработанный психолого-педагогический механизм, объединяющий теоретический анализ и моделирование практических (реальных и возможных) ситуаций: жизненных и возникающих в профессиональной деятельности; механизм, способствующий формированию социального опыта, позволяющий научить принимать взвешенные решения и совершать обдуманные поступки.

Таким образом, исследования подтверждают, что *переход* в педагогике связан в первую очередь со *взаимозаменой предметной и умственной деятельности*; важен не просто переход от «теории» к «практике», а 1) *взаимопереходы* практика-теория и теория-практика; 2) эти *взаимопереходы* должны быть повторены *множественно* с привлечением разного контекста, разных ситуаций, в которых потенциально проявляется формируемая компетенция, с привлечением разных видов «теоретической» и «практической» деятельности. *Множественные вариативные взаимодействия* практика-теория и теория-практика выполняют роль механизма преобразования объективного знания и эмпирического

опыта в обобщенное личностное знание, ценности и алгоритмы социально-значимой деятельности личности, формируя жизненно и профессионально значимые компетенции.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Ильина И.В. Педагогические условия формирования социальных компетенций у обучающихся, получающих начальное профессиональное образование / И.В.Ильина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета: научный журнал. 2013. - №10 (85). – С.106-110.
3. Ильина И.В. Теоретическая модель формирования социальных компетенций у учащихся, получающих начальное профессиональное образование / И.В.Ильина // Вестник орловского государственного университета: федеральный научно-практический журнал. – 2013. - №3(32). – С. 201-205.
4. Косолапова Л.А. Профессионально-исследовательская деятельность современного учителя / Л.А. Косолапова // Наука и школа. – 2011. - №3. – С. 49-55.
5. Косолапова Л.А. Обучение студентов педагогике: методологические и теоретико-технологические основы: монография / Л.А. Косолапова; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь, 2011. – 446 с.
6. Косолапова Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: дисс. ... д-ра пед.наук / Л.А. Косолапова; Удмуртский гос.ун-т. – Ижевск, 2010. – 520 с.

Рецензенты:

Гитман Е.К., д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики ПГГПУ, г. Пермь.

Коломийченко Л.В., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии ПГГПУ, г. Пермь.