

## **INTERACTION IN THE REGIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION**

**T.I. Beresina**

The paper is dedicated to one of contradictory problem in the education management: the problem of interaction between educational institutions and structures. In the text the model of interaction between the Novosibirsk State Pedagogical University and the Novosibirsk Institute of Professional Development and Retraining of Education Staff is presented.

*Key words:* interaction, regional system of extended pedagogical education, university complex of pedagogical education, interaction models.

---

## **ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Е.А. БОРОДИНА-ГЛЕБСКАЯ**

В статье делается попытка определения профессиональной педагогической компетентности. Формулируются образовательные задачи, решение которых обеспечит становление профессиональной компетентности. Показываются возможности методов технологии интенсивного образования на примере задачи речевого развития.

*Ключевые слова:* компетентность, образовательные задачи, речь, монологическая речь, методы интенсивного образования и др.

Современное образование ориентировано на создание условий для формирования у ребенка, подростка способности нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества, на формирование социальной мобильности, адаптации и основной компетентности.

Под основной компетентностью понимается способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком. Такое понимание компетентности может быть конкретизировано как:

- ❖ социальная компетентность -- способность действовать в социуме с учетом позиции других людей;
- ❖ коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникации с целью быть понятым;
- ❖ предметная компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры [8].

Отсюда и цель высшей школы мы можем определить как становление профессиональной компетентности будущих педагогов. Профессиональная компетентность, с нашей точки зрения, должна включать, во-первых, становление основной компетентности (социальной, коммуникативной, предметной) у самих будущих педагогов – только при этом условии педагог реально сумеет стать социокультурным образцом для своих подопечных и, тем самым, активно влиять на их формирование в данном направлении; во-вторых, профессиональная компетентность предполагает стремление и обязательное умение педагога строить образовательный процесс таким образом, чтобы его результатом выступали сформированные коммуникативная, социальная и предметная компетентности.

Теперь определим, что мы будем понимать под профессиональной компетентностью.

**Профессиональная компетентность** – это, своего рода, рабочий набор, инструментарий (совокупность психологических способностей, знаний, умений и даже навыков), обеспечивающий с психологической точки зрения возможность и готовность действовать произвольно, свободно, творчески, эффективно и ответственно в рамках профессиональной деятельности, в данном случае – педагогической [13].

Причем, для данной трактовки профессиональной компетентности принципиально важным является соотношение инструментария с определенной сферой жизнедеятельности, по сути, их тесная связанность: рабочий набор, во многом, выступает как

составляющая этой сферы, обеспечивая саму возможность ее функционирования.

Но тесная связанность при этом будет не данностью, а заданностью, которая определяется:

1) совокупностью знаний и представлений педагога об образовательной сфере жизнедеятельности, ее специфике и границах;

2) наличием у педагога системы ценностей; при этом главными ценностями выступают личность ребенка, достоинство самой педагогической профессии: именно через отношение к этим величинам определяется и иерархия ценностей;

3) направленностью личности педагога;

4) уровнем развития субъектности педагога;

5) уровнем развития профессиональной и личностной рефлексии.

Особая тесная связанность рабочего инструментария и образовательной сферы обнаруживает себя в целеполагании и личностных смыслах профессиональной педагогической деятельности, которыми эта деятельность направляется и которые неизбежно влияют на характер и отбор рабочего инструментария.

Таким образом, понятие профессиональной компетентности позволяет нам объединить систему ценностей, совокупность знаний и представлений, рабочий набор средств образовательной деятельности в единое сложно организованное целое, а в самой профессиональной компетентности выделить когнитивный, поведенческий, ценностный аспекты.

Цель становления профессиональной компетентности будущих педагогов можно конкретизировать применительно к условиям высшей школы через ряд основополагающих задач:

– развивать психологические способности, умения, знания, которые образуют коммуникативную, социальную и предметную компетентности;

– развивать личностную и профессиональную рефлексию, которая: а) и в личностном, и в профессиональном планах обеспечивает саму возможность осмысленной, смыслозначимой деятельности, построенной на анализе и обобщении опыта; б) способствует становлению профессионального самосознания;

– формировать в сознании будущих педагогов научные понятия учебной деятельности, педагогической деятельности, образовательного процесса, образовательного пространства, построенные на основе совокупности научных знаний и представлений, образующих систему перечисленных понятий в их сложных отношениях друг к другу и центральному понятию «образование»;

– формировать целостный образ образования, образовательного пространства;

– формировать ценностное отношение к образованию и, в первую очередь, к субъектам образования – ребенку, подростку, детскому и подростковому сообществам и, конечно же, педагогу и педагогическому сообществу;

– наконец, учить будущих педагогов строить образовательный процесс в соответствии с целями и задачами формирования коммуникативной, социальной и предметной компетентностей у детей и подростков.

Сложность решения образовательных задач усугубляется некоторыми характерными особенностями контингента студентов педагогического вуза.

Многолетний опыт работы и проведенные исследования позволяют нам определить эти особенности следующим образом.

Во-первых, традиционно значительная часть студентов педагогических вузов по уровню образованности и общей эрудиции уступает студентам других вузов, в первую очередь, студентам университетов (имеются в виду университеты, не ориентированные на определенную область профессиональной деятельности – педагогическую, сельскохозяйственную и проч.). Причины: недостаточная престижность педагогической профессии, которая, к тому же, является массовой; многие студенты – выпускники сельских школ; наконец, студенты педагогических вузов – это, в том числе, студенты, которые не смогли или не решились поступать в другие вузы; а отсюда – низкая мотивация на приобретение именно педагогической профессии.

Во-вторых, низкая мотивация на приобретение педагогической профессии, которая является одной из наиболее трудноразрешимых проблем в процессе подготовки будущих педагогов.

Ведь именно наличие сильной и устойчивой мотивации обеспечивает успешность образовательной деятельности.

В-третьих, недостаточная сформированность познавательных процессов, которые обеспечивают саму возможность профессиональной компетентности (уровень развития письменной, монологической, внутренней речи; теоретического мышления, долговременной памяти и т.д.).

В-четвертых, ограниченный и достаточно однообразный лексикон, что со всей очевидностью проявляется в учебном процессе и создает проблемы для формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов.

В-пятых, отсутствие профессионального опыта и еще недостаточный – в силу возраста – личностный опыт, который лежит в основе становления профессионально-личностного самосознания, а значит, социальной компетентности.

В-шестых, проблемы становления самосознания, самоопределения, субъектности, построения отношений с внешним миром, другими людьми, неизбежные и актуальные для людей молодого возраста, безотносительно к тому, являются они студентами педагогического вуза или нет. Эту особенность можно отнести к особому ресурсу.

Разумеется, представленный перечень характерных особенностей, точнее, сложностей контингента студентов педагогического вуза не может претендовать на полноту и исчерпанность и отличается некоторой эклектичностью, что объясняется рамками жанра научной статьи и определяющей его темы.

Таким образом, вопрос о технологии, которая могла бы эффективно решать задачи становления компетентности, является, пожалуй, одним из самых важных, более того – принципиальных.

С нашей точки зрения, наибольшим потенциалом обладает технология интенсивного образования.

Интенсивным профессиональным педагогическим образованием мы, вслед за Т.Л. Чепель, будем понимать «... построение такого образовательного пространства, которое позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, направляемый ими для максимального же использования внешних ресурсов образовательной ситуации (ресурса содержания, ин-

формации, социального взаимодействия, времени) без ущерба здоровью студентов и их психологическому благополучию. Интенсивное образование – это максимально качественное достижение личностью образовательных, в данном случае – профессионально-образовательных, целей при оптимальных затратах ресурсов» [13].

Причем, особо следует отметить, что «интенсифицировать процесс своего обучения возможно, используя не только личные психологические ресурсы, но и ресурсы социально-психологические, т.е. ресурсы группового взаимодействия со студентами и преподавателем. В психологических исследованиях неоднократно показано, что эффекты группового обучения значительно выше, чем эффекты обучения индивидуального. Общественная природа человека, межличностное поведение в филогенезе и онтогенезе, роль общения в психическом развитии, роль социальных контактов в когнитивной успешности, диалогичность человеческого мышления и сознания, социальная, культурная природа высших психических функций – все эти идеи в отечественных и зарубежных психологических исследованиях подтверждают уникальные ресурсы и актуальные возможности межличностного обучения» [6; 13].

Очевидно, что в процессе профессионального педагогического образования, то есть образования, целью которого является становление профессиональной компетентности (социальной, коммуникативной, предметной), необходимо и возможно использовать эти психологические идеи.

Практическим же воплощением этих идей являются «методы обучения, базирующиеся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения, активизирующие каждого субъекта именно в силу его включенности в совместный процесс работы, поисков, обсуждения, интерпретации, оценок, которые получили название интерактивных» [3; 12; 13].

Основными интерактивными методами, способствующими становлению профессиональной педагогической компетентности, являются *дискуссия* (целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями в группе ради поиска истины), *ролевые или имитационные игры* (суть игры – моделирование в специфиче-

ской форме действий и отношений, позволяющее познавать их специфику и осваивать в безопасной ситуации необходимые для жизни или профессионального труда умения и навыки; игра актуализирует особые для учебного процесса психические ресурсы: эмоциональную сферу, интуицию, бессознательную регуляцию, непровольные познавательные процессы), *кейсметод* (анализ конкретных ситуаций: глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и/или общие характерные свойства) [6], *проектный метод* (представляет совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решать ту или иную проблему, глубоко и прочно освоить тот или иной учебный материал в результате самостоятельной деятельности студентов с обязательным предъявлением ими практического результата-проекта).

Наконец, особая разработка Центра интенсивного педагогического образования – *интенсивный семинар* (построенный на активной групповой работе с высокой степенью личной ответственностью и за процесс, и за конечный результат; активный семинар удачно синтезирует элементы интерактивных методов – дискуссии, игры, проекта, рефлексивного анализа – и группового, и личного).

Как видим, даже краткая характеристика технологии интенсивного образования позволяет судить об адекватности данной технологии труднодостижимой цели высшего педагогического образования – становлению профессиональной компетентности.

Интенсивное образование по своей сути направлено одновременно на формирование и развитие у будущих педагогов и ценностного отношения, и совокупности знаний и представлений, и рабочего набора средств образовательной деятельности в их сложной связанности как составляющих единое, сложноорганизованное целое.

Далее мы представим ряд положений (идей) о том, почему можно реализовать цели профессионального педагогического образования через использование методов интенсивного образования на примере одной из сложных проблем, решение которой самым непосредственным образом должно сказаться на становлении и коммуникативной, и предметной, и социальной компетентностей.

Как уже было сказано выше, одной из сложностей высшего педагогического образования является недостаточная сформированность познавательных процессов.

В первую очередь, это касается монологической речи. Недостаточная сформированность ее является реальным препятствием для становления профессиональной компетентности. Рассуждая подобным образом, мы исходим из положения Л.С. Выготского об особой роли речи в становлении и функционировании высших психических функций, о роли речи в становлении личности человека и, в первую очередь, его самосознания.

При этом во многом именно монологическая речь делает психологически возможными сложные формы поведения человека, осуществление полноценного речемыслительного процесса, построение сложноорганизованной коммуникации на уровне контекстного диалога, развернутые формы самоанализа и прочее.

Напомним еще одно положение Л.С. Выготского, которое касается происхождения монологической речи. Если устную диалогическую речь он считал естественной, природной, то монологическую речь – сложной, вторичной: ее нужно специально развивать, ей нужно специально учить, для ее формирования необходимо создавать специальные благоприятные условия [1; 2].

Как уже было сказано, недостаточная сформированность высших функций речи, которая наблюдается у определенной части студентов, является серьезным препятствием их успешности в учебном процессе и, как следствие, негативно сказывается на становлении профессиональной педагогической компетентности в целом.

Поэтому необходимо, имея в виду конечную цель – формирование профессиональной компетентности, целенаправленно решать задачу развития монологической речи.

Целенаправленные усилия по развитию речи могут стать психологически возможными, если использовать методы: а) актуализирующие потребность в улучшении оптимизации речи; б) открывающие личностные смыслы и ценности самой речевой деятельности.

Здесь сходятся несколько аспектов, каждый из которых имеет выход (потенциально) на интенсивное образование.

Во-первых, вопросы мотивации: сложные формы речи, речевой деятельности, речевого поведения могут осваиваться только при



устойчивой и глубокой мотивации. Особенно, когда речь идет о возрасте, который не является сензитивным для развития монологической речи. Но в то же время обладает особым личным психологическим ресурсом (актуальны проблемы личного и профессионального самоопределения, социализации, освоения произвольной саморегуляции, положительной самопрезентации, в когнитивном плане – освоение способов, которые делают познавательную деятельность более успешной и позволяют минимизировать усилия).

Во-вторых, строение самой речи. Развитая монологическая речь предполагает развернутые планы высказывания, наличие композиции, особую установку на целостность повествования, особую обращенность (ради кого, какого адресата осуществляется само построение развернутого монолога), целеполагание (ясное осознание цели как желаемого и предполагаемого результата), различение 2-х планов – содержания и выражения (что именно нужно сказать и каким/какими возможным/возможными способами – на уровне композиции, сюжетосложения, отбора языковых и речевых средств и операций и т.д.).

Очевидно, что представленная характеристика не может претендовать на полноту и исчерпанность. Но в рамках данной статьи важно показать сложность образовательной задачи развития монологической речи. Каждая из характеристик речи – то, чем должен овладеть студент, чтобы у него была психологическая возможность становления профессиональной педагогической компетентности.

В-третьих, в нашем случае развитие монологической речи не является самоцелью, а служит одним из средств становления профессиональной педагогической компетентности студентов. А это изначально предполагает, что необходимо целенаправленную работу по развитию речи включать в другие виды деятельности, связывать с другими целями и задачами, актуальными для учебного процесса в педагогическом вузе.

Теперь определим, что же такое есть в каждом из перечисленных методов интенсивного образования, что потенциально может помочь в решении проблемы развития монологической речи.

**Дискуссия** актуализирует замыслы, причем, в первую очередь, те, которые оказываются в зоне личностных смыслов чело-

иска. Неизбежно личностные смыслы связываются каким-то образом с целями и задачами самой дискуссии. Дискуссия создает благоприятные условия для того, чтобы человек хотел и не боялся делать высказывания, реализуя свои замыслы, а через реакции собеседников замечал, что и как ему удалось сказать, в какой мере успешно; именно в дискуссии возникают естественная потребность и необходимость корректировать и даже планировать свои высказывания, чтобы быть понятным, ясным, убедительным для окружающих (и самого себя).

Если дискуссия как метод используется в учебном процессе регулярно, то создаются благоприятные условия для развития механизмов монологической речи, потому что студенты учатся корректировать, планировать, структурировать свои высказывания. Научная дискуссия предполагает обязательный анализ и обобщение в своей заключительной фазе, что целиком осуществляется на уровне монологической речи, сам же этот процесс по своей сути является речемыслительным. Коммуникации, которые возникают в дискуссии (и по поводу дискуссии), обогащают студентов принципиально новым опытом – опытом построения отношений по поводу сложного содержания, в ходе которого расширяется, усложняется, обогащается и коммуникативно-речевой багаж.

(Разумеется, это возможно лишь при условии разворачивания по-настоящему интересной, сложной и важной проблематики; в противном случае возникает опасность профанации, следствием которой является не развитие, а блокирование речемыслительных процессов и процессов построения сложных речевых коммуникаций.)

**Игры.** Погружение в игровую деятельность актуализирует личные смыслы человека, высвобождает психологический ресурс, в том числе, и речевой. Позволяет преодолевать личностные ограничения, по крайней мере, пока человек находится в особом игровом пространстве. Принимая на себя роль, человек активно использует и ролевую речь. Это обеспечивает возможность пробовать, ошибаться, экспериментировать с речью, ведь говорящий психологически дистанцируется от себя.

Суть игры – моделирование в специфической форме действий и отношений. Но это моделирование осуществляется, в пер-

вую очередь, средствами речи и в самой речи. В своей развернутой форме моделирование осуществляется на уровне монологической речи, так как целенаправленное построение модели каких-либо явлений, ситуаций включает в себя реализацию функций планирования, исследования (причем, на уровне выявления существенных признаков), обязательную установку на построение целостного результата и проч.

Моделирование может быть связано в игре с экспериментированием и конструированием.

Таким образом, игра как метод, может быть, еще в большей мере, чем дискуссия, влияет на становление механизмов монологической речи, расширение репертуара языковых и речевых средств, на возможность проигрывания ситуаций (в том числе, коммуникативно-речевых), которые являются сложными и/или почти невозможными в реальной жизни.

Игра помогает актуализировать пассивный словарь, создает условия для его активного использования; именно в игре могут реально возникнуть ситуации обязательного предварительного планирования высказывания; возможность зафиксировать эти ситуации в памяти как положительный опыт. Значит, игра может обеспечить и осознание особой позиции – позиции исследователя средств языка и речи, необходимой для выбора оптимального варианта при решении какой-либо задачи и т.д.

**Кейсметод.** Данный метод построен на средствах монологической речи. Осуществление исследовательской функции есть его предельная цель. На примере данного метода можно увидеть, проследить рождение сложного монологического высказывания от момента актуализации замысла до его завершающей фазы – возникновения целостного развернутого описания ситуации с выявленными причинно-следственными связями. Помимо этого, данный метод построен на отработке ключевых моментов создания монолога: прояснение (экспликация) замысла, определение и уточнение целеполагания, структурирование содержания через анализ, корректировку и, наконец, осознанное целенаправленное планирование каждой его части с установкой на получение целостного текста, причем, текста, который должен отвечать уже определенным целям и задачам, а, значит, создаваться по опреде-

ленным канонам на основе определенного типа сюжетосложения, ориентированного на определенный тип восприятия и осознания, осмысления данного содержания.

**Проектный метод.** Изначально проект строится как реализация основных речемыслительных функций: исследования, прогноза, планирования, проектирования, мета-функции, причем, с установкой на обязательный конечный продукт, который должен иметь практический выход (хотя бы потенциально). Благодаря этому возникает установка на получение целостного текста (проекта) и определяются (не всегда сразу, но неизбежно по ходу разработки проекта) критерии и для планирования конкретных высказываний, и для построения, структурирования текста в целом. Таким образом, проект как жанр монологической речи – это сложноорганизованное высказывание, созданное по определенным правилам, которые формулируются в процессе разработки проекта самим автором.

Продуктивным, с точки зрения возможностей данного метода для развития монологической речи и становления речевой компетентности, является еще и то, что разработанный проект предлагается «защитить» в устной и письменной форме, дать аргументированное обоснование необходимости, целесообразности, практической ценности проекта. Поэтому – это один из важнейших жанров монологической речи в системе средств, которые формируют, структурируют, определяют само понятие высшего образования и наличие профессиональной компетентности.

#### **Библиографический список**

1. **Выготский, Л.С.** Мышление и речь. / Л.С. Выготский // Собр соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
2. **Выготский, Л.С.** История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр соч. в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
3. **Емельянов, Ю.Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985.
4. **Зимняя, И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
5. Идеи Л.С. Выготского в истории моего профессионального становления: сб. докладов. – Новосибирск: ГЦРО, 1997.

6. **Кларин, М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных пед. поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.

7. **Клюев, Е.В.** Речевая коммуникация: учеб. пособие / Е.В. Клюев. – М.: РИПОЛ Классик, 2002.

8. Концепция модернизации образования в РФ // Офиц. документы в образовании. – М., 2001. – №4.

9. **Левина, М.М.** Технологии профессионального образования / М.М. Левина. – М., 2001.

10. **Леонтьев, А.А.** Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

11. **Лурия, А.Р.** Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Изд. Феникс, 1998.

12. **Фрумкина, Р.М.** Психолингвистика: учебник для студентов вузов / Р.М. Фрумкина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.

13. **Чепель, Т.Л.** Возрастная психология: интенсивный курс / Т.Л. Чепель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003.

## **POSSIBILITIES OF INTENSIVE EDUCATION TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PEDAGOGUES**

**E.A. Borodina-Glebskaya**

In the paper an attempt is made to determine professional pedagogical competence.

Educational problems are formulated, which solution will provide formation of professional competence.

Possibilities of intensive education technology methods are shown by the example of language development.

*Key words:* competence, educational problems, speech, monologue speech, intensive education methods etc.