

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

**ЕМЕЛЬЯНОВА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА**

**РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА  
КАК ОСНОВЫ ИХ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор Г.С. Трофимова

## Содержание

|                                                                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Введение.....</b>                                                                                                                                       | <b>3</b>   |
| <b>Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся.....</b>                                       | <b>13</b>  |
| 1.1. Теоретический обзор педагогических публикаций по проблемам обучения.....                                                                              | 13         |
| 1.2. Компетентностный подход как методология современного образования и основа учебной успешности учащихся колледжа.....                                   | 33         |
| 1.3. Характеристика когнитивной и коммуникативной компетенции в современных педагогических публикациях.....                                                | 41         |
| Выводы по первой главе.....                                                                                                                                | 51         |
| <b>Глава 2. Развитие когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа.....</b>                                       | <b>53</b>  |
| 2.1. Колледж как новый вид образовательного учреждения в современной России. Возрастные и социальные особенности учащихся колледжа.....                    | 53         |
| 2.2. Опыт актуализации когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.....                                      | 66         |
| 2.3. Характеристика педагогических условий и авторская программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа.....                    | 74         |
| 2.4. Описание эмпирического исследования по проверке эффективности реализации педагогических условий программы экспериментального обучения и ее итоги..... | 102        |
| Выводы по второй главе.....                                                                                                                                | 127        |
| <b>Заключение.....</b>                                                                                                                                     | <b>130</b> |
| <b>Библиографический список литературы.....</b>                                                                                                            | <b>134</b> |
| <b>Приложения.....</b>                                                                                                                                     | <b>152</b> |

## **Введение**

### **Актуальность исследования.**

Для современного образования во всем мире значимой является тенденция к усилению ориентации на значение универсальных способов деятельности и коммуникации субъекта образования с опорой на субъективный опыт обучающегося.

Когнитивно-коммуникативные умения учащихся традиционно являются составляющими в структуре общеучебных умений учащихся, но в контексте компетентностного подхода в образовании мы используем термин когнитивно-коммуникативная компетенция как составляющая учебно-познавательной компетенции учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время накоплена существенная теоретическая база по проблеме развития общеучебных умений и способностей учащихся, которой посвящены труды С. Г. Воровщикова, Л. Б. Ительсона, Е. Н. Кабановой-Меллер, И. Я. Лернера, Н. А. Лошкаревой, В. И. Орлова, Л. М. Перминовой, А. А. Степанова, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Татьянченко.

Вопросы, связанные с определением и сущностью развития и формирования когнитивной компетенции обучающихся, рассматривались в работах Ю. В. Борисовой, А. В. Буровой, В. И. Гинецинского, И. В. Гребенева, В. К. Елмановой, Н. В. Кузьминой, С. В. Третьяковой, А. П. Харина, М. А. Холодной.

Изучением аспектов коммуникативной компетенции учащихся занимались М. Е. Дашкин, Н. Ф. Долгополова, Ю. М. Жуков, Г. И. Михалевская, Ю. В. Мрякина, З. И. Павицкая, А. Л. Солдатченко, В. А. Тищенко, Г. С. Трофимова, А. Д. Чурсина.

Концептуальные направления и положения развития среднего профессионального образования, проектирование его содержания, методов, форм и средств рассматривались в трудах С. Я. Батышева, В. Ф. Башарина,

В. С. Безрукова, А. П. Беляевой, А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, А. М. Новикова, Л. Г. Семушиной, В. А. Скакуна, А. В. Хуторского, Н. Г. Ярошенко.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы по изучаемой проблеме развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности показал, что она исследована не в полной мере: не разработано понятие «когнитивно-коммуникативная компетенция» учащихся и ее структурные компоненты; не выявлена взаимосвязь когнитивно-коммуникативной компетенции с учебной успешностью; не разработано содержание и дидактическое обеспечение процесса развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа.

В ходе исследования выявлено основное ***противоречие***:

- между значимостью когнитивно-коммуникативной компетенции в структуре учебно-познавательной компетенции и неопределенностью условий ее развития для обеспечения учебной успешности учащихся.

Проблемой исследования является выявление, обоснование и поиск способов развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

***Цель исследования*** – определить, научно обосновать педагогические условия и разработать программу развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности и доказать эффективность ее реализации опытно – экспериментальным путем.

***Объект исследования*** - процесс развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа.

***Предмет исследования*** - педагогические условия развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении о том, что процесс развития когнитивно-коммуникативной компетенций будет эффективен, если:

- определены сущность учебной успешности и составляющих компонентов когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в структуре учебно-познавательной компетенции;

- выявлены педагогические условия развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа в образовательном процессе;

- разработаны модель и на ее основе программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа;

- обоснован выбор средств педагогической диагностики, используемых для определения уровня сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа; определены критерии и показатели ее сформированности;

Для реализации намеченной цели и проверки гипотезы исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. На основе изучения научно-теоретической литературы уточнить сущность вводимого понятия, обосновать и определить структуру когнитивно-коммуникативной компетенции;

2. Разработать структурно-содержательную теоретическую модель и на ее основе создать программу развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа;

3. Дать характеристику колледжа как образовательного учреждения нового типа в современной отечественной педагогической практике и выявить критерии учебной успешности учащихся колледжа;

4. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность реализации педагогических условий и внедрения авторской программы

развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

***Методологическая основа исследования:***

- Когнитивно-коммуникативный подход (Б. Г. Ананьев, М. Е. Бершадский, Б. М. Теплов, М. А. Холодная и др.);
- Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, А. Н. Утехина, И. С. Якиманская и др.) и личностно-деятельностный подходы (И. А. Зимняя, И. Б. Ворожцова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);
- Компетентностный подход (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. С. Трофимова, А. В. Хуторский и др.)

***Теоретическая основа исследования:*** подход к обучению как к общению, предложенный Б. Г. Ананьевым; труды по обоснованию теории познания в процессе обучения (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, Л. А. Микешина, В. С. Швырев); положения когнитивного подхода в образовательном процессе, представленного в работах (Н. В. Кузьминой и ее последователей - В. И. Гинецинского, В. К. Елмановой, Р. С. Солсо, М. Е. Бершадского); положения деятельностного и личностно-деятельностного подхода в обучении (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); концепции личностно-ориентированного образования (А. А. Баранов, М. В. Кларин, В. В. Сериков, Э. Ф. Зеер, А. Н. Утехина, И. С. Якиманская); идеи компетентностного подхода (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Г. С. Трофимова, А. В. Хуторский); работы по дидактике: определение содержания, классификации и сущности общеучебных умений учащихся (Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков, Н. А. Лошкарева, Л. М. Перминова); труды исследователей о сущности и структуре общепедагогических умений (Н. В. Кузьмина, Г. И. Михалевская, В. А. Сластенин и др.); исследования когнитивных (познавательных) умений учащихся (Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский, В. К. Елманова); концепция

формирования педагогической коммуникативной компетентности (Г.С. Трофимова).

### ***Методы исследования.***

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений был использован комплекс методов исследования:

1) теоретические (анализ философской, социологической, психологической, педагогической литературы), обобщение, аналогия, систематизация, моделирование;

2) эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседы, анализ продуктов творческой и рефлексивной деятельности учащихся, педагогический эксперимент);

3) методы статистической обработки результатов исследования (обработка экспериментальных данных по критерию Вилкоксона и Манна Уитни).

### ***Экспериментальная база исследования:***

Удмуртский Республиканский социально педагогический колледж (студенты I и II курсов, обучающиеся по специальностям «Социальная педагогика», «Преподавание в начальных классах»); АНОО «Финансово-юридический колледж» г. Ижевска (студенты I, II и III курсов, обучающиеся по специальностям «Экономика и бухгалтерский учет», «Правоведение», «Социальная работа»); МОУ СОШ № 89 и МОУ СОШ №100 (учащиеся 10 «Б» и 10 «В» классов). Общая выборка испытуемых - 300 человек.

***Основные этапы исследования.*** Исследование охватывает период с 2006 по 2012 годы и включает в себя три этапа:

**Первый этап** (2006-2008г.г.) – поисково-ориентировочный. Накопление эмпирического материала по проблеме развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, разработка категориального аппарата и формулировка основных теоретических положений.

**Второй этап** (2008-2009г.г.) – экспериментальный. Проектирование структурно-содержательной модели развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся младших курсов колледжа; определение структуры когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся на предметах гуманитарного цикла («История», «Обществознание», «Основы философии», «Этика и психология профессиональной деятельности», «Педагогика»), выявление педагогических условий, обеспечивающих результативность исследуемого процесса и проведение формирующего эксперимента.

**Третий этап** (2009-2012г.г.) - обобщающий. Систематизация и интерпретация данных опытно-экспериментальной работы, разработка рекомендаций и определение перспективных направлений исследования в области развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся, оформление текста диссертации, апробация результатов исследования в других образовательных учреждениях; формулирование выводов.

**Обоснованность и достоверность** результатов исследования обеспечивалась непротиворечивостью исходных методологических позиций, применении комплекса эмпирических и теоретических методов, адекватных цели, задачам, объекту, предмету и логике исследования; количественным и качественным анализом данных, полученных в ходе экспериментальной работы; публикацией результатов исследования в рецензируемых изданиях, общественной и профессиональной экспертизой результатов исследования на конференциях различного уровня; экспертной оценкой модели развития когнитивно-коммуникативных умений учащихся колледжа в системе среднего профессионального образования на Республиканской выставке «Образование без границ – 2011».

***Научная новизна исследования:***

1. В структуре учебно-познавательной компетенции определено место когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

2. Представлена характеристика колледжа как образовательного учреждения нового типа, обладающего возможностями формировать у учащихся такое социально значимое качество, как когнитивно-коммуникативная компетенция на социальном, дидактическом, учебно-исследовательском и общекультурном уровнях.

3. Предложена структурно-содержательная модель процесса развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения и на ее основе разработана авторская программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, отличие которой от аналогичных состоит в том, что она направлена на поэтапное развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся, и соответственно повышение уровня их учебной успешности.

4. Выявлены и обоснованы педагогические условия развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, основными из которых являются: создание рефлексивно-познавательной среды на учебных занятиях; организация презентационной деятельности учебного характера и др.

5. Предложен педагогический инструментарий, используемый для определения уровня сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа - авторский опросник «Позитивное отношение учащихся к учебе» и ряд других методик.

#### ***Теоретическая значимость исследования:***

1. В структуре учебно-познавательной компетенции определено место когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения.

2. Создана теоретическая модель процесса развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

3. Расширен категориальный аппарат общей педагогики за счет уточнения содержания понятий «когнитивно-коммуникативная компетенция» учащихся и «учебная успешность» учащихся.

4. Создана теоретическая база для переосмысления педагогами содержательных и технологических аспектов организации процесса развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в колледже.

***Практическая значимость исследования:***

- Разработана и внедрена в образовательный процесс ряда колледжей («УРСПК», «Финансово-юридический») и других учебных заведений аналогичного типа в Удмуртской Республике программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся.
- Дидактические материалы, разработанные в рамках исследования, могут найти применение в реализации современных федеральных образовательных стандартов при организации учебно-воспитательного процесса в системах школьного, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.
- Разработанные дидактические материалы, направленные на развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся как основы их учебной успешности, используются педагогами и преподавателями на различных ступенях образования (МОУ СОШ №25 г.Ижевска, БОУ НПО УР «Машиностроительный Лицей №8, филиале ФГ БОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт» им. В.Г. Короленко в г. Ижевске)

***На защиту выносятся следующие положения:***

1. Когнитивно-коммуникативная компетенция - это структура, обеспечивающая овладение учащимися колледжа основами самостоятельной познавательной деятельности, интегрирующей ее логический, методологический и общеучебный аспекты, соотнесенные с

коммуникативной ситуацией, в которой они актуализируются в форме учебного общения, а также обмена социальным, практическим или иным опытом, приобретаемым за рамками формального образования.

2. Педагогические условия развития когнитивно-коммуникативной компетенции, выявленные в ходе исследования включают:

- а) установление субъект-субъектных взаимоотношений между преподавателем и обучающимися;
- б) создание в учебном заведении рефлексивно-познавательной среды на учебных занятиях обеспечивающей учебную успешность учащихся;
- в) организации презентационной деятельности учащихся учебного характера;
- г) включение обучающихся в «квазипрофессиональную» и реальную практическую деятельность, осуществляемую за рамками формального образования.

3. Модель процесса развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа состоит из ряда структурных компонентов (цель, принципы, педагогические условия, этапы реализации), прогнозируемые результаты и критерии их оценивания и является основой экспериментальной программы обучения учащихся колледжа. Программа экспериментального обучения осуществляется в три взаимосвязанных этапа: установочно-ориентационный, обучающий и рефлексивно-оценочный. На каждом из которых решались задачи, связанные с поэтапным развитием когнитивно-коммуникативной компетенции, и соответственно, повышение уровня учебной успешности учащихся.

4. Определены средства педагогической диагностики, используемые для установления уровня сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности. С помощью авторского опросника «Позитивное

отношение учащихся к учебе» и ряда других средств диагностики определены уровни сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности и содержательно наполнены.

***Апробация и внедрение результатов*** исследования осуществлялась в форме участия в международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях (г. Ижевск, г.Казань, г. Тамбов, г. Нижнекамск, г. Челябинск), публикации статей и тезисов. Материалы диссертации обсуждались на аспирантских научных семинарах (г. Ижевск). Разработанная модель прошла апробацию в образовательных учреждениях г. Сарапула, г. Глазова, г.Воткинска, г.Можги Удмуртской республики РФ и др.

***Структура диссертации*** состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 200 источников и 5 приложений. Содержание диссертации изложено на 152 страницах.

# **Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

## **1.1. Теоретический обзор педагогических публикаций по проблемам обучения**

Образование является ведущим фактором социального и экономического развития общества и во многом определяет уровень развития государства, поэтому модернизация системы образования приобретает особый статус.

В педагогической науке проблемами образования занимается раздел дидактики – теория образования и обучения.

Само слово «образование» в русском языке происходит от корня «образ», что изначально придавало ему смысл «создание человека по образу и подобию» [163,с.21].

Термин «образование» был введен И. Песталоцци в 1780 г. и примерно в то же время использован Н. И. Новиковым[147]. До этого времени ученые пользовались выражениями «книжность», «эрудиция», «духовная культура», «просвещенность». В XIX веке под образованием понималась совокупность сознательных и планомерных влияний на подрастающее поколение с целью формирования знаний, умений, навыков, способностей и душевных качеств [147,с.183].

В узком смысле понятие образование означает процесс и результат обучения в учебных заведениях. В широком смысле - образование – это становление, самовыдвижение, «выделывание» личности. По определению Г. В. Гегеля, «образование – это не только система институтов, выполняющих социальный заказ, но и всеобщая родовая форма становления каждого индивида, преобразование его в субъекта в ходе взаимодействия с другими субъектами» [147,с.184].

Л. Н. Толстой трактует определение образования «как совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения...» [164,с.208].

Проблемы образования изучались и рассматривались в трудах философов образования Т. П. Анишиной, С. И. Гессена, Б. С. Гершунского, С. В. Кульневича, И. И. Ремезовой; в исследованиях дидактов Е. В. Бондаревской, М. А. Данилова, Б. П. Есипова, В. И. Загвязинского, Л. М. Перминовой, И. П. Подласого, А. В. Хуторского и др. [137, 40, 39, 20, 119, 65, 126, 132,179].

Анализ психолого-педагогических публикаций показывает, что при всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия «образование» смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного научного анализа и обоснования.

В Законе РФ «Об образовании» данный термин рассматривается как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [122,с.372-373].

По МСКО (Международной стандартной классификации образования) ЮНЕСКО термин «образование» включает в себя все виды целенаправленной и систематической деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образовательных потребностей. Подразумевается, что под образованием понимается организационный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение [171,с.37].

В педагогическом словаре рассматриваемое понятие определяется как относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у обучающихся системе знаний, умений и навыков; процесс воспитания, самовоспитания, развития и саморазвития, влияния, т.е. процесс формирования облика человека; при этом главным является не объем знаний,

а соединение последних с личностными качествами, умение самостоятельно распорядится своими знаниями [82, с.92-93].

В Большой современной энциклопедии под образованием понимается процесс и результат освоения системы знаний, выработанных умений и навыков, что обеспечивает определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека и его подготовку к тому или иному виду практической деятельности [122].

По мнению Б. С. Гершунского, выделяется четыре аспекта содержательной трактовки понятия «образование»:

1) Образование как ценностная характеристика предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: ценность государственная, ценность общественная, ценность личностная;

2) Образование как системная характеристика: в традиционном понимании это система образовательных (государственных и негосударственных) учреждений, различающихся по самым разным параметрам, по уровню и профилю. Личностно-ориентированная парадигма современного образования включает в себя признание приоритетов личностных образовательных ценностей;

3) Образование как процесс характеризуется по своей сущности как движение от целей к результату, как субъект – субъектное взаимодействие педагогов и учащихся, когда обучающийся по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из пассивного субъекта деятельности педагога в полноправного участника, в субъекта педагогического взаимодействия. Причем взаимодействие (общение, коммуникация) не только педагога с учащимися, но учащихся друг с другом. Таким образом, образование понимается как процесс овладения системой знаний, умений и навыков, в течение которого складываются черты творческой деятельности, мировоззренческие и поведенческие качества личности, развиваются познавательные способности. Человек, получая

образование, овладевает знаниями, умениями и навыками, вырабатывает у себя систему взглядов;

4) Образование как результат характеризуется следующими чертами: грамотностью, образованностью, профессиональной компетентностью, культурой [39,с.17].

Рассмотрим подробно каждое из понятий, включенное Б.С. Гершунским в качестве составляющих результата образования: грамотность подразумевает владение обучаемым необходимыми знаниями, умениями и навыками, способами деятельности в рамках определенной дисциплины; образованность – опытом творческого применения знаний, умений и навыков, а также личностное и эмоциональное отношение человека к действительности; профессиональная компетентность – пониманием и оценкой индивидуальной деятельности с точки зрения ее социальной и личностной значимости; культура рассматривается как средство воспроизводства и приумножения полученных знаний в процессе жизнедеятельности отдельной личности.

А. В. Хуторским выделяются следующие особенности дефиниции образования:

- по отношению к различным субъектам: отдельному человеку (ученику, учителю), группе учеников, коллективу, личности, обществу, государству и др.;

- воздействие на личность (формирование) и образование как развитие личности (выращивание ее субъективных возможностей);

- образовывание ученика, т.е. процесс и результат его самообразования;

- соотношение его с воспитанием, с развитием, с обучением;

- процесс и результат. Процесс образования характеризуется изменениями учащихся на протяжении определенного периода времени и предполагает наличие образовательных технологий, форм, методов для осуществления образования. Результат образования формально выражается в

получении (диплома, сертификата), так и содержательно (математическое, гуманитарное);

– система образовательных структур – учебных заведений, форм образования, типов образования, качественных характеристик образования [180, с.11-12].

Таким образом, можно определить, что по отношению к конкретному учащемуся образование – это процесс и результат его развития, обучения и воспитания.

Содержание образования отражает состояние общества и переход от одного его состояния к другому. В настоящее время это переход от индустриального общества XX века к постиндустриальному информационному обществу XXI века. По мнению исследователей [65,95,129], в содержательной стороне образования выделяются два аспекта: внешний (образовательная среда, учебные программы, учебники и другие средства обучения); внутренний (личностные изменения и приращения, уникальные для каждого учащегося – знания и умения, компетенции, способы деятельности, способности и др.).

При рассмотрении подходов к определению содержания образования в педагогической науке можно выделить концепции И.Я. Лернера, В.С. Леднева, И.Ф. Харламова, Б.Т. Лихачева.

И. Я. Лернер определяет содержание образования «как педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» [99,с.349].

В. С. Леднев характеризует «содержание образования как процесс прогрессивных изменений свойств и качеств личности» [95,с.26].

И. Ф. Харламов трактует содержание образования как некую систему «научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения» [175,с.121].

По определению Б. Т. Лихачева, «содержание образования представляет собой сумму знаний, умений и навыков, в основном соответствующую современному состоянию педагогического знания, педагогически переработанную в общие основы наук, общественных отношений, производства» [101,с.369].

Далее остановимся на характеристике некоторых видов образования, в частности школьного и среднего профессионального.

Нормативно цели школьного и среднего профессионального образования определены государственными документами, в частности Законом РФ «Об образовании», где для каждого уровня системы образования сформулированы конкретные цели, которые отражаются в образовательных программах, определяющих содержание процесса обучения и воспитания[171,с.8].

Общее образование включает в себя три ступени, соответствующие уровням образовательных программ: начальное общее (1-4 классы), основное общее (5-9 классы) и среднее (полное) образование (10-11 классы).

Задачами начального общего образования являются воспитание и развитие обучающихся, обучение их чтению, письму, счету, основным навыкам учебной деятельности, элементам теоретического мышления, простейшим навыкам самоконтроля, культуры поведения и речи, а также основам личной гигиены и здорового образа жизни. Начальное общее образование является базой для получения основного общего образования.

Основное общее образование должно создать условия для воспитания, становления и формирования личности обучающегося, для развития его склонностей, интересов и способностей к социальному самоопределению. Оно является в свою очередь основой для получения среднего (полного) общего образования, а также для начального и среднего профессионального образования.

Среднее (полное) общее образование должно развивать у обучающихся интерес к познанию окружающего мира и их творческие способности,

отражать овладение ключевыми образовательными компетенциями, сформировать навыки самостоятельной учебной деятельности на основе дифференциации обучения. На этой ступени обучения вводятся дополнительные предметы по выбору самого обучающегося в целях реализации его интересов, способностей и возможностей. Таким образом, осуществляется первичная профессиональная ориентация школьников старшей ступени обучения [64, с.5].

В статье 23 Закона РФ «Об образовании» указывается следующее: «Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования» [194].

Современный этап развития образования характеризуется ориентацией на компетентностный подход как свою методологическую основу.

Исследованием компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как Ю. Н. Емельянов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Г.С. Трофимова, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, В. А. Якунин и другие [62, 92, 103, 167, 179, 181,191].

По мнению отечественных ученых, компетентностный подход является одним из способов достижения нового качества образования. Он определяет направление изменения образовательного процесса, приоритеты и содержательный ресурс развития. При изучении психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что большая часть исследований посвящена высшей школе, а специальные исследования проблем формирования компетенций выпускника среднего звена недостаточно разработаны и проводятся недостаточно. Мало внимания уделяется изучению возможностей колледжа как образовательной структуры повышенного уровня в процессе становления компетентного специалиста.

В отечественной науке поиски в рамках компетентностного подхода как в системе школьного, так и среднего профессионального образования

направлены на изменение образовательной парадигмы, целей образования, содержания, организации образовательного процесса, введение в педагогическую практику Федеральных стандартов третьего поколения среднего профессионального образования и оценку его результатов с позиций готовности человека осуществлять осознанную продуктивную деятельность.

Отличительными особенностями образовательных стандартов нового поколения образования являются:

- выраженный компетентностный характер;
- требования к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ (результатов образования), представленных в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные);
- основные виды профессиональной деятельности разрабатываются совместно с работодателями с учетом предъявляемых компетенций;
- обязательная часть профессиональной образовательной программы по циклам должна составлять 70%, вариативная часть – 30%, что создает условия для углубления подготовки, формирования дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования;
- дисциплины, междисциплинарные курсы и профессиональные модули вариативной части определяются образовательным учреждением самостоятельно;
- образовательное учреждение должно определить специфику основной образовательной программы с учетом направленности на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, конкретизировать конечные результаты обучения в виде компетенций, умений и знаний перед началом разработки основной профессиональной образовательной программы (ОПОП);

– качество подготовки обучающихся и выпускников определяется уровнем освоения ими дисциплин и компетенций.

Для более полного анализа мы проанализировали стандарты в традиционном профессиональном образовании и стандарты профессионального образования, основанные на компетентностном подходе по основным характеристикам: стандарты, учебная программа, методы обучения, цели обучения, проектирование содержания обучения, отбор и способ структурирования содержания обучения, логика построения учебного процесса, организация учебного процесса, оценивание результатов и сделали попытку определить проблемы их взаимодействия (см. таблица 1.).

Таблица 1

### Сравнительный анализ ГОСТ СПО и ФГОС СПО

| Основные характеристики | ГОСТ СПО<br>(традиционный подход)                                                                                                                                                         | ФГОС СПО<br>(компетентностный подход)                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Стандарты               | Требования, устанавливаемые системой образования                                                                                                                                          | Ориентированность на потребности сферы труда (на реальную трудовую деятельность)                                                                                                                                                            |
| Учебная программа       | Целостная по специальности                                                                                                                                                                | Модульная, строится гибко в виде горизонтального или вертикального набора модулей                                                                                                                                                           |
| Методы обучения         | Лекции, демонстрации, объяснения. Преподаватель выступает, как транслятор деятельности обучающихся                                                                                        | Активные методы обучения ориентированные на обучающегося, основанные на самостоятельной и практической деятельности, включая проектную деятельность                                                                                         |
| Цели обучения           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- цель формулируется как задача для педагога;</li> <li>- академические ориентированные;</li> <li>- использование стандартов – процессов</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- использование «стандартов – результатов»;</li> <li>- деятельностно – ориентированные и диагностично задаваемые цели;</li> <li>- формулировка ожидаемых результатов через описание новых</li> </ul> |

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          | возможностей обучающегося                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Проектирование содержания обучения                  | Выделяется совокупность знаний (принцип соответствия базовой науки)                                                                                                                                                                      | Начинается с описания результата (результатов), к которому должен привести планируемый этап обучения                                                                                                                                                                                            |
| Отбор и способ структурирования содержания обучения | <ul style="list-style-type: none"> <li>- определение набора предметов, тем, понятий, фактов, сведений;</li> <li>- тема как единица материала;</li> <li>- усваиваются знания о предметах и (или) формируются предметные умения</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- отбор учебного материала, необходимого для достижения планируемых результатов обучения;</li> <li>- осваивается способ деятельности по достижению результата, который должен быть продемонстрирован по завершению работы с учебным элементом</li> </ul> |
| Логика построения учебного процесса                 | Результаты обучения проявляются по завершению обучения                                                                                                                                                                                   | Результаты обучения формулируются (предъявляются) в начале обучения и мотивируют обучающегося к их достижению в учебе                                                                                                                                                                           |
| Организация учебного процесса                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- заданность длительности обучения;</li> <li>- недельная «расчасовка»</li> <li>- недостаточное усвоение (неусвоение) обычно замечается «на выходе»</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- гибкие требования для каждого обучающегося, учет индивидуального «темпа» продвижения;</li> <li>- недостаточное усвоение материала можно заметить на каждом шаге обучения</li> </ul>                                                                    |
| Оценивание результатов                              | <p>Отметки, зачеты, оценка посещения занятий.</p> <p>Методика не позволяет вернуть обучающегося к дополнительной подготовке в области конкретных умений</p>                                                                              | Оценка освоенных компетенций, может быть проведена с участием внешних экспертов                                                                                                                                                                                                                 |

Далее остановимся на соотношении понятий «обучение/учение».

Процесс обучения – это активное взаимодействие между педагогом и обучающимся, в результате которого у последнего на основе его познавательной активности, обеспечиваемой и стимулируемой преподавателем, формируются определенные знания, умения и ценностное

отношение к предмету изучения (вместе называемые сегодня компетенциями» [166,с.113].

Обучение происходит в общении и рассматривается как передача знаний, т.е. при процессе непосредственного общения преподавателя с учащимися, отражающем связи между общением и обучением. Этот подход опирается на методологию когнитивно-коммуникативного подхода к обучению Б. Г. Ананьева: «Обучение есть вместе с тем и общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межчеловеческих взаимоотношений»[6,с.92]. Такое понимание процесса обучения позволяет рассматривать обучающего как активного субъекта учебной деятельности, что является главным фактором личностного развития. В процессе обучения общение имеет познавательную ценность: позволяет всматриваться в другого человека, оценивать его и в результате аксиологически подходить к собственным мотивам, стремлениям и личностным человеческим качествам. В условиях учебной деятельности различается: 1) общение учителя с учащимися; 2) процесс формирования отношения обучаемых к педагогу; 3) взаимоотношения между учащимися, что в значительной мере определяет тонус учебной работы, интерес к совместной деятельности, коллективные устремления.

Подход к обучению как общению ориентирует на признание ведущей роли этого способа взаимодействия, утверждает существование связи между обучением и воспитанием, позволяет понимать дидактический процесс как коммуникацию и рассматривать учащегося в качестве активного субъекта учебной деятельности.

Обучение, по определению П. И. Пидкасистого, «это общение, в процессе которого происходят управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности» [130,с.54].

Процесс обучения в трудах Б. Н. Есипова «представляет собой совокупность последовательных действий учителя и руководимых им учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, в ходе чего осуществляется развитие познавательных сил, овладение элементами культуры умственного и физического труда, формирование основ мировоззрения и поведения учащихся» [119, с.87].

И. П. Подласый отмечает, что в современном понимании для процесса обучения характерны следующие признаки: «1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность педагогов и учащихся; 3) руководство со стороны педагога; 4) специальная планомерная организация и управление; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся; 7) управление развитием и воспитанием учащихся» [132].

В качестве важнейших задач процесса обучения выступают следующие:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся;
- организация познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- развитие познавательных творческих способностей и дарований;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;
- формирование общеучебных умений и навыков, включая умения учиться и применять знания на практике.

В современных публикациях, проводя теоретико-методологическое осмысление понятия «процесс обучения» можно столкнуться с проблемой разграничения дефиниций «обучение» и «учебная деятельность».

В понимании О. С. Гребенюка [46] учебная деятельность является стороной процесса обучения, его составляющей частью. В традиционной дидактике процесс обучения часто представляется как формирование знаний, умений и навыков учащихся. Это объясняется тем, что данные результаты

легко поддаются контролю внешне выраженными атрибутами обучения: устными ответами, диктантами, контрольными работами, тестами.

По мнению А. В. Хуторского [179], более адекватным представлением о процессе обучения можно считать интерпретацию его как процесса освоения учащимися различных видов деятельности, что соответствует требованию современных стандартов образования.

В традиционном подходе к обучению основным его результатом являются знания, умения и навыки, усвоенные учащимися, а также познавательные потребности и способности, сформированные у них. Проанализируем понятие «умения» более подробно.

Термин «умения» в педагогике означает подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта учащихся. Умения формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях [82].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет отметить, что в понимании исследователями понятия «умения» существуют различные подходы. Представим данные подходы ученых в виде таблицы (см. таб. 2).

Таблица 2

Интерпретация содержания понятия «умения»

| Автор                                               | Определение понятия «умения»                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В. И. Гинецинский, И. Я. Лернер,<br>Н. А. Лошкарева | - способность к действию, недостигнутому наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно;<br>умение, доведенное до автоматизма, это навык. Умения постепенно перерастают в навыки. Для того, чтобы приобрести умение, надо знать способ деятельности и необходимо упражняться; |

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Г. С. Трофимова       | - знание в действии;                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Н. Ф. Талызина        | - внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями;                                                                                                                                                                                    |
| А. А. Степанов        | -самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности;                                                                                                                                                                                                      |
| В. И. Орлов           | -элементарное (действие), идущее вслед за знаниями, или, как его еще называют, (умение I); умение – мастерство (умение II);                                                                                                                                                                             |
| Е. Н. Кабанова-Меллер | -это владение знанием о способе деятельности, начальная ступень формирования навыка;                                                                                                                                                                                                                    |
| К. К. Платонов        | -это высшее человеческое свойство, формирование и развитие которого является конечной целью педагогического процесса, его завершением. Умения формируются и проявляют в деятельности; без деятельности нет умений. Знания являются инструментом по отношению к умениям, их информационным обеспечением; |
| С. Е. Шишов           | -действие в специфической ситуации. Умения представляются как компетенция в действии. Компетенция – это то, что порождает умение.                                                                                                                                                                       |

Учащиеся за годы обучения должны овладеть разными видами общеучебных умений. Сформировать умения, по определению Л. Б. Ительсона, – значит научить учащихся выделять в ситуации те ориентиры, которые позволяют определять характер отношений, имеющих в ней и существенных для поставленной цели; соотносить эти отношения с операциями, необходимыми для ее целесообразного преобразования;

сопоставлять содержание действий с конкретным характером объектов и явлений; исполнять эти действия; осмысливать соответствие результатов с поставленными целями; выявлять причины отклонений и пути их устранения [74, с.224].

В работах С. Л. Рубинштейна [138,с.48] определяется, что психологической основой умений является понимание взаимоотношения между целью деятельности, с одной стороны, и средством и способом ее выполнения, а также условиями, в которых приходится действовать, с другой. Физиологической основой умения служит система временных нервных связей, образующихся с преобладающей ролью последней. Таким образом, учащийся, проявляя умение, осознает средство и способ выполнения действия, диктуемые целью и условия, в которых реализуется умение. Однако в процессе обучения степень сознательного контроля над ходом выполнения действия может быть различной, это зависит от прочности условно-рефлекторных связей, образующихся в результате повторений данного действия. Чем прочнее условно-рефлекторные связи, тем выше готовность учащегося выполнять данное действие или систему действий [116,с.38 - 42].

На первой стадии развития и формирования умения, когда еще не окрепли условно-рефлекторные связи, умение реализуется на практике под строгим контролем со стороны мышления, полностью осознанно. В дальнейшем, благодаря повторению действий, условно-рефлекторные связи укрепляются, и этот контроль при их выполнении ослабевает [117,с.7]. Поэтому можно сказать, что умение человека означает проявленную (доказанную) им готовность к достижению цели в соответствии деятельности путем осуществления ее под более или менее строгим контролем со стороны мышления с осознанием всей системы составляющих ее действий или части этой системы. В этом и состоит психолого-педагогическая сущность умения.

По определению ученых, в процессе овладения умением на каждый данный момент заключены личные возможности обучающегося действовать

в отношении данной конкретной цели действия, но реализуются эти возможности только в действии, и судить о них, а, следовательно, и об умении учащегося можно судить только по его деятельности [72;126]. Не доказав на деле свою готовность выполнять данную работу, человек и сам не может быть уверен, что обладает соответствующим умением.

По мере повторения действий умение выполнять их все более запоминается и совершенствуется. Вместе с тем легкость и быстрота, а также известное своеобразие овладения умением выполнять ту или иную деятельность зависят от врожденных и приобретенных качеств личности, в частности от задатков и способностей человека, его предшествующего опыта. Они могут привести к становлению умения – мастерства. В результате упражнений в действиях человека наступает такой момент. Когда их выполнение перестает нуждаться в контролирующих условиях с его стороны, действия выполняются как бы сами собой, автоматизированно, таким образом, умение переходит в навык.

Навыки в процессе обучения можно определить [188] как учебные действия, приобретающие в результате многократного выполнения автоматизированный характер. По мере овладения учащимися знаниями и умениями автоматизированные элементы появляются в их устной и письменной речи, при решении учебных задач в процессе обучения. Если умение – это подготовленность к сознательным и точным действиям, то навыки – это автоматизированное звено этой деятельности. Элементы умений часто переходят в навыки, которые в свою очередь способствуют усовершенствованию умений, а иногда предшествуют их образованию. На процесс формирования и развития умений и навыков в процессе обучения большое влияние оказывают методы обучения.

Структура деятельности учащихся по овладению умениями может быть представлена как единство следующих компонентов:

- осознание личной значимости овладения умением;
- установка на овладение определенными умениями;

- понимание учащимися обобщенного правила и актуализации знаний, которые лежат в основе формируемых умений;
- раскрытие содержания каждого умения как определенной совокупности действий;
- организация практической деятельности и упражнений по овладению умения;
- контроль за уровнем развитости умения;
- учет и оценка хода и результатов деятельности.

К основным признакам умений можно отнести такие, как гибкость (способность рационально действовать в разных ситуациях); стойкость (сохранение точности и темпа, несмотря на внешние помехи); прочность (умение не утрачивается в тот период, когда оно практически не применяется); максимальная приближенность к реальным задачам и условиям.

В современной педагогической науке существуют различные классификации выделения видов умений учащихся. В классификации умений учащихся, разработанной Б. Б. Айсмонтасом, В. А. Сластениным, И. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым, выделяются: 1) внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) умения и навыки, которые могут быть общими для всех учебных предметов (составление плана, разработка конспекта, выделение существенного, сравнение, умение делать выводы и т.п.) и применяться в разных видах учебной деятельности и в повседневной жизни; 2) специфические умения, которые формируются и проявляются только в рамках учебных предметов (решение математических задач, работа с историческими источниками и картой, постановка опытов по химии и т.п.) [2;146].

К общеинтеллектуальным умениям вплотную примыкают общеучебные умения: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками.

При организации учебной деятельности обучающихся как в системе среднего (полного) образования, так и среднего профессионального образования преподаватель должен планировать процесс формирования и развития не только специальных умений и навыков, но и *общеучебных умений*, без которых невозможно ставить задачу формирования базовых компетенций современного человека.

Проблемами сущности и определения развития *общеучебных умений учащихся* занимались такие ученые, как Н. А. Лошкарева, В. И. Орлов, Л. М. Перминова, Н. Ф. Талызина [102, 116, 117, 126, 159]. *Общеучебные умения – это универсальные умения для многих учебных дисциплин; способы получения и применения знаний, которые являются тем результатом обучения, от чего зависит успешность дальнейшего образования человека и его способность решать жизненно важные проблемы* [127, с.19-20].

В классификации общеучебных умений, предложенной Н. А. Лошкаревой [102], выделяются учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные, речевые.

Охарактеризуем каждую группу общих умений:

- в группу учебно-организационных включены планирование деятельности, рациональное выполнение заданий, самооценка, режим дня;
- к учебно-интеллектуальным умениям относятся мотивация деятельности, логическое осмысление и изложение информации, решение задач, восприятие и воспроизведение, самоконтроль;
- учебно-информационные умения проявляются в работе с книгами, учебниками, хрестоматиями, документами; справочниками, библиографией, каталогами;
- речевые умения (письменные и устные) заключаются в умении отвечать на вопросы, пересказывать тексты, связно излагать, рецензировать учебный материал.

В данном исследовании мы опираемся на классификацию, предложенную Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиковым, Л. М. Перминовой,

Л. Н. Николаевой [160;124;127], где выделяются группы общеучебных умений, которые соотносятся со способами деятельности учащихся в процессе обучения: информационные, интеллектуальные, организационные, коммуникативные.

Логика исследования потребовала от нас более детальной характеристики последней группы – коммуникативных умений.

Выделение в отдельную группу коммуникативных умений продиктовано тем, что владение ими позволяет учащемуся устно и письменно оформлять свои результаты и представлять достижения собственной деятельности, реализуя потребность в межличностном общении. Коммуникативные умения – средство индивидуального самовыражения; они являются показателем не только умственного и языкового развития человека, его грамотности, образованности, но и культуры мышления, говорения, общения. Коммуникативные умения – это способности учащихся выражать свои мысли устно и письменно, вести диалог и слушать собеседника, разрешать конфликтные ситуации, понимать инструкции, а если необходимо, то проявлять инициативу и получать дополнительные разъяснения по работе. Коммуникативные умения являются ведущими и органично объединяют все выше рассмотренные группы общеучебных умений.

В основе классификации умений в системе профессионально-педагогической деятельности, разработанной Н. В. Кузьминой [91,с.45], выделяются также в числе других и коммуникативные умения.

Однако основой или «стержнем» педагогических умений Н. В. Кузьмина [91,92] называет *гностические (когнитивные), т.е. умения определять педагогом систему и способы контролировать ход и результаты учебного процесса, анализировать качество педагогической работы, содержание, объект, процесс, а также причины успехов и неудач не только своей деятельности, но и деятельности учащихся.*

*Коммуникативные умения проявляются в установлении оптимальных отношений с учащимися, проявлении эмоциональной сдержанности в любых ситуациях.*

При создании классификации Н. В. Кузьмина [91] опиралась на работы Б. Г. Ананьева [6], где выделены понятия «общение», «познание», «труд». Последние формируют у человека умения и навыки взаимодействия, исследования, конструирования, владение которыми обеспечивает саморазвитие личности в любой профессиональной деятельности.

Подробно рассмотрев сущность и классификации общеучебных умений учащихся, можно судить о том, что овладение общими умениями, навыками, и способами деятельности, определяемыми в свете современного подхода к образованию как компетенции, является необходимым условием развития и социализации обучающихся, как обозначено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (Модель образования) и содержании нового стандарта ФГОС среднего профессионального образования.

## **1.2. Компетентностный подход как методология современного образования и основа учебной успешности учащихся колледжа**

Как уже рассматривалось в параграфе 1.1., в основе компетентностного подхода к образованию, как определяется учеными [62, 92, 103, 167, 179, 181,191], речь идет о новой единице измерения образованности человека, так как знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют и не позволяют показать, измерить уровень качества образования. Компетентностный подход означает постепенный переход с трансляции знаний и формирования умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, включающих потенциал и способности выпускников к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационного насыщенного пространства. Данный подход выдвигает на первое место не информированность учащегося, а умение решать проблемы. По определению В. В. Серикова [144,с.56], обучение, ориентированное на жизненные проблемы, серьезно отличается от прежних моделей, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Здесь от обучающегося требуются постановка самой задачи, проектирование и оценка нового опыта, рефлексия и контроль эффективности собственных действий.

В основе компетентностного подхода к образованию лежит культура самоопределения личности – способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться. Профессионально развиваясь, такая личность создает нечто новое, пусть даже в малых масштабах, несет самостоятельную ответственность за принятые решения, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований.

Современная модель образования определяет новые составляющие современного, востребованного обществом качества образования, для

которого характерен переход к освоению, как школьниками, так и учащимися средних профессиональных учебных заведений новых видов деятельности – проектной, творческой, исследовательской. Важным компонентом этой модели является ориентация на практические умения и навыки учащегося, на способность применять знания в новых и нестандартных ситуациях.

Содержание компетентного подхода, по определению ЮНЕСКО, состоит в том, чтобы научить обучающихся:

- получать знания (учить учиться);
- работать и зарабатывать (учение для труда);
- жить (учение для бытия);
- жить вместе (учение для совместной жизни) [171, с.34].

В рамках этого подхода обсуждается набор ключевых компетенций (познавательных, информационных, общественных и др.) как основы для построения учебных планов и программ общего образования для всей Европы. Вместе с тем следует отметить, что теория компетентностей (или компетенций) в целом еще недостаточно оформлена и является объектом пристального изучения исследователей разных стран.

Ключевые компетентности многофункциональны, надпредметны, междисциплинарны, многомерны и требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др. [168, с.34]. Все компетентности требуют различных типов действия, среди которых выделяются: умение действовать автономно и рефлексивно, использовать различные средства интерактивно, входить в социально-гетерогенные группы и успешно функционировать в них. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей деятельности, присутствием профессиональных ценностей и отношением к своей профессии, как к ценности [179, с.43-47]. В этом понимании компетентность интегрирует в

себе три аспекта: когнитивный – знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); операциональный – знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям, способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности); аксиологический – знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [168,с.26-27].

Компетентность, по заключению А. В. Хуторского [179,с.152], уже устоявшееся личностное качество (совокупность качеств) учащегося и минимальный опыт деятельности в заданной форме. Компетентности охватывают все основные группы развиваемых личностных качеств обучающегося и представляют собой интегральные характеристики уровня его подготовки.

Детальное рассмотрение различных подходов к понятию компетентности не входит в наши задачи, однако в ходе исследования следует рассмотреть понятия «компетентность» или «компетенция».

Слово «компетентный» происходит от латинского «competere», что значит быть способным. Компетентность – способность осуществлять учебную (профессиональную) деятельность в рамках освоенной компетенции, «со знанием дела», принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям данной ситуации; она характеризует меру соответствия имеющимся знаниям и умениям реальному уровню сложности выполняемых задач [141,с.7-8].

В словарях и научной литературе «компетенция» определяется следующим образом:

- способность делать то, что необходимо;
- круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом;
- способность, базирующаяся на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые человек развивает при взаимодействии с образовательной практикой;

– знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний;

– углубленное знание, состояние адекватного выполнения задачи;

– общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированная на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленная на ее успешное включение в трудовую деятельность;

– способность использовать знания в практической деятельности, квалификация, полученная в результате образования.

В документе «Ключевые компетенции для Европы» [171,с.56] указывается, что компетенция не сводима только к получению и использованию информации, а включает в себя:

- процесс учения, и тогда компетенция – это способность превращать знания в опыт, а опыт в деятельность обобщать и систематизировать знания; организовывать свой собственный образовательный процесс, быть способным решать проблемы различного характера, брать на себя ответственность за свое образование;

- процессы исследования и поиска, и тогда это умение работать с различными источниками информации, с книгой, владение основами научной организации труда;

- организацию мыслительного процесса: видеть взаимосвязь между явлениями, перенос знаний, оценивание явлений действительности, произведений искусства, умение анализировать, сравнивать и др.;

- общение: навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно;

- сотрудничество: умение работать в коллективе, сотрудничать, разрешать конфликты, вести монолог, диалог и полилог, устанавливать контакты;

- адаптация: умение приспособиться к изменяющимся условиям, быстро использовать информацию и освоить новую в короткие сроки, реализовывать вновь появляющиеся идеи, быть психологически устойчивым к трудностям;

- профессиональная практическая деятельность: грамотно составлять программы и проекты своей профессиональной деятельности, брать на себя ответственность, уметь организовывать собственную работу, моделировать профессиональную деятельность.

В научно-педагогической литературе выделяются такие виды ключевых компетенций, которые необходимо формировать и развивать у обучающихся:

- способность к самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;

- способность к самостоятельному решению проблем в сфере социально-трудовой деятельности, общественной, культурно-досуговой, бытовой;

- коммуникативные способности, межкультурное взаимопонимание;

- способность к проектной деятельности;

- способность к созданию условий, обеспечивающих безопасность и здоровье;

- способность ориентироваться в окружающем мире и создавать «собственный мир» как среду духовного саморазвития, выбор духовных ценностей, готовность к рефлексии.

При рассмотрении определений понятия «компетенция», данных различными авторами (А. А. Дахин, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской) [49;140;179], можно сделать несколько выводов:

- во-первых, исследователи отмечают деятельностную, актуальную сущность компетенции, подчеркивая, что в отличие от «знаниевой» характеристики, т.е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как»;

– во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную, в частности мотивационную, характеристику компетенции, которая предполагает успешность деятельности;

– в-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления, как в его определении, так и в оценке. Большинство исследователей признают, что владение компетенцией есть компетентность.

Изучая состав компетенций, можно исходить из понимания компетенции [73,с.59] как способности решать жизненно важные задачи в конкретных ситуациях и соответственно из того, какие условия необходимы для их успешного решения. Это определенные знания, умения и навыки (как освоенные способы деятельности), опыт решения рассматриваемых задач. Для эффективной деятельности необходимо наличие определенных условий, в которых будет отражено положительное отношение к сфере жизнедеятельности, определяемой компетенцией.

Также в состав компетенции возможно включить наличие определенных качеств личности, необходимых для успешного осуществления той или иной деятельности.

Центральным в компетенции является опыт осуществления деятельности в конкретных жизненных ситуациях (в частности, личный опыт, который формируется у учащихся и вне личности существовать не может).

Проанализировав многочисленные публикации, характеризующие подходы в определении и использовании понятий «компетенция/компетентность», можно определить, что компетенция – группа взаимосвязанных и обусловленных знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение одной конкретной учебной или профессиональной задачи.

В процессе получения обучающимися среднего (полного) или среднего профессионального образования выделяются следующие ключевые общеобразовательные компетенции:

- ценностно-смысловые компетенции;

- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования [134,с.47-52].

Анализ содержания общеобразовательных компетенций более подробно представлен (в приложении 1).

В основе учебно-познавательной компетенции заложены общеучебные умения. Учебно-познавательная компетенция определяется исследователями как «уровень индивидуальной познавательной деятельности, который соответствует существующей в культуре социума системе принципов, ценностей, методов познания» [160,с.42]. Эта компетенция лежит в основе самодостаточной инициативной жизнедеятельности личности. Перед обучающимся стоит задача не просто изучить основы наук, расширить, усложнить, индивидуальные ресурсы в процессе овладения учебной дисциплиной. Так как эффективен не тот, кто знает, а тот, у кого сформированы и развиты механизмы приобретения, организации и применения знания.

Общеобразовательные компетенции являются базой для организации учебной успешности учащихся, так как они предполагают усвоение обучающимися не отдельных знаний и умений, а овладением комплексной процедурой, в которой каждому выделенному направлению соответствует совокупность образовательных компонентов. Поэтому далее подробно остановимся на понятии «учебная успешность» обучающихся.

Б. Г. Ананьев обосновывает, что *«учебная успешность - это характеристика темпов, напряженности, индивидуального стиля учебной работы, степени прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый, чтобы прийти к определенным достижениям»* [6; с.122].

Анализ психолого-педагогической литературы, показывает, что данное понятие рассматривается учеными в двух основных направлениях.

В исследованиях А. С. Белкина, Г. Д. Кирилловой, Е. И. Казакова, С. Д. Полякова, В. В. Серикова, Н. Е. Щурковой и др.[15,193,195,144] понятие «успех» и «успешность» определяются как особое эмоциональное состояние ученика, которое выражает его личное отношение (переживание) к деятельности или ее результатам.

В работах В. В. Давыдова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера и др.[195,89,97] подчеркивается, что учебная успешность связана с результативностью и эффективностью процесса обучения, а также обосновывается в контексте показателей качества образования. Успешность деятельности, по мнению В.А.Якунина, определяется как внешними условиями (критериями), в которых она протекает, так и субъективными условиями (критериями), которые могут мешать, или способствовать этой деятельности. Большую роль в этом играют умения и способности учащихся, которые приняты в качестве важных условий успешности любого вида деятельности (в частности учебной)[191]. Учебная успешность тесно взаимосвязана с состоянием, которое человек испытывает, добиваясь успешного результата. Обучение может быть признано успешным, если:

- 1) позволяет достигнуть определенного, заранее заданного результата;
- 2) результат достигается наиболее рациональным способом, а именно, с меньшими временными затратами и трудовыми ресурсами.

В данном исследовании мы предполагаем, что развитие когнитивно-коммуникативной компетенции является основой учебной успешности учащихся колледжа и рассматриваем, *учебную успешность как качественную оценку результатов деятельности обучающихся, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самой личности.* На основании этого, можно установить, что развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа взаимосвязано с учебной успешностью. Все это в совокупности составляет

основу для развития когнитивно-коммуникативной компетенции, сущность понятия которой будет раскрыто (в параграфе 1.3.). Важными критериями объективной результативности (успешности) учащихся являются: академическая успеваемость, учебные достижения, внешняя оценка результатов учебной деятельности учащихся со стороны преподавателей, родителей, однокурсников (поощрение или порицание). Критериями субъективного отношения к достижению результатов (успешности) составляют: позитивное отношение обучающихся колледжа к учебе, направленность личности на учебную деятельность (задачу), адекватная самооценка.

В следующем параграфе более подробно остановимся на характеристике когнитивной и коммуникативной компетенции.

### **1.3. Характеристика когнитивной и коммуникативной компетенции в современной педагогической науке**

Характеристику заявленных в названии параграфа компетенций начнем с рассмотрения когнитивной компетенции. Проблемой определения, способов формирования и развития когнитивной (гностической) - компетенции учащихся и студентов в процессе обучения занимались такие исследователи, как Ю. В. Борисова, А. В. Бурова, В. И. Гинецинский, И. В. Гребенев, В. К. Елманова, С. В. Третьякова, А. П. Харин, М. А. Холодная [22,26,41,42,57,165,174,178].

Под когнитивной компетенцией (от англ. *cognitive* - познавательный) понимаются умения учащихся самостоятельно приобретать знания. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследователи часто употребляли термины «когнитивные умения» - «познавательные умения», вместо «когнитивная» - «познавательная» компетенция.

Когнитивная компетенция - это умения и способности учащихся мыслить и решать учебные познавательные задачи, которые выражаются в творческом поиске, логичных рассуждениях, поиске выхода из различных проблемных ситуаций в ходе учебного занятия; систематизации учебного материала, использовании статистических методов обработки информации и выборе рациональных решений.

В исследованиях Ю. В. Борисовой, И. В. Гребенева, М. А. Холодной [22,195,178] подчеркивается необходимость организации учебной деятельности учащихся в соответствии с их когнитивными стилями и индивидуальными различиями характерными для учебно-познавательной деятельности школьников.

В диссертационном исследовании Т. М. Коробовой [26] определяется взаимосвязь теории когнитивных стилей с интеллектуальными способностями обучающихся.

В исследовании Е. В. Вязовой [35] актуализируется формирование когнитивной компетентности учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий.

Ю. В. Казакова, Е. В. Оспенникова, С. В. Третьякова, А. П. Харин, Т. С. Ходырева [26,165,177] выделяют в структуре когнитивной компетенции (ведущее умение) работу учащихся с текстом.

В публикации Л. В. Елисеевой [56] обосновывается формирование когнитивной компетенции обучающихся посредством работы с текстом. В связи с этим текст выполняет следующие функции: является совокупностью мыслей, представляющих интерес для обучаемых; служит стимулом и образцом к высказыванию; создает возможности для совершенствования речевых навыков. При обучении интерпретации текста происходит развитие навыков и умений общения, развитие логического мышления, умение критического подхода к изучаемому материалу, развитие когнитивных навыков.

Смысловая интерпретация текста требует от учащихся высокого уровня речемыслительной деятельности, умения устанавливать логические причинно-следственные связи, умений аргументации, умения рассматривать один и тот же предмет с различных точек зрения, умения делать выводы и обобщения, исходя из фактического материала текста, умения соединять свои знания и свой социальный опыт с излагаемыми фактами. Методика формирования когнитивной компетенции обучающихся в процессе работы с текстом, по мнению исследователей, проходит определенную схему: «синтез – анализ – синтез – обучение – контроль».

Когнитивная компетенция включает в себя:

- умение выделения основной информации;
- умение деления текста на смысловые блоки;
- умение понимания общего смысла текста;
- умение выделять существенные детали, подтверждающие основную идею;
- умение сформулировать основную идею текста;
- умение определить отношение автора к событиям и фактам;
- умение высказать собственное мнение к затрагиваемым проблемам, действующим личностям, тексту в целом;
- умение организовать дискуссию или подготовить высказывание монологического характера по изучаемым проблемам.

Исходя из исследований, посвященных когнитивной компетенции учащихся, можно определить, что когнитивная компетенция учащихся включает:

- умение работать с наглядностью и текстом;
- умение работать с учебной и научно-популярной литературой, и на этой основе самостоятельно приобретать и углублять знания;
- умение проводить наблюдения и формулировать выводы;
- умение самостоятельно моделировать и строить гипотезы;
- умение применять теоретические знания на практике;

- умение самостоятельно проводить эксперимент и на его основе получать новые знания;
- умение объяснять явления и наблюдаемые факты на основе имеющихся теоретических знаний;
- умение выявлять причинно – следственные связи между объектами и явлениями.

Далее обратимся к особенностям изучения, формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся. Вопросы, касающиеся определения, сущности, классификаций коммуникативной компетенции учащихся (в терминах стандартов прошлых лет – коммуникативные умения) обосновывались в трудах ученых М. Е. Дашкина, Н. Ф. Долгополовой, Ю. М. Жукова, Ю. В. Мрякиной, З. И. Павицкой, А. Л. Солдатченко, В. А. Тищенко, Г. С. Трофимовой, А. Д. Чурсиной [48,55,63,120,151, 192,166,184].

Коммуникативная компетенция – это умения связанные с общением, с непосредственной и опосредованной межличностной коммуникацией. Традиционно коммуникативные умения определяются как умения правильно говорить, грамотно, доходчиво объяснять свою мысль и адекватно воспроизводить информацию от партнеров по общению.

В ряде исследований [48,55,63,120,151,192,166,184] коммуникативные (умения) - компетенция рассматривается как комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований как в сфере интеллекта, так и в доминирующих профессионально значимых характеристиках.

Педагогические основы коммуникативной компетентности определены Г. С. Трофимовой. Автор определяет *коммуникативную компетентность обучаемых как интегративную способность успешно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития и на основе*

*гуманистических качеств* [166,с.19]. Рассматривая коммуникативную компетентность в дидактическом аспекте, Г.С. Трофимова определила те возможности дидактического процесса, которые позволяют учащимся приобрести нужный опыт коммуникативной деятельности. По мнению ученого, чтобы приобрести нужный опыт общения, необходимо включиться в коммуникативную деятельность на основе умений и способностей к данному виду деятельности, которые могут быть более или менее развиты у обучаемых.

По определению Г. С. Трофимовой [167,с.14], коммуникативные умения – это умения переносить известные субъекту общения знания, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с ее конкретными условиями; находить новое решение для коммуникативной ситуации, трансформируя и интерпретируя их в соответствии с ее конкретными условиями; находить новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных человеку идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации.

Важным аспектом в процессе формирования коммуникативных умений обучающихся является диалог. По определению ученых, диалог в учебном процессе [86, с.283 - 287] может представляться как самостоятельный метод обучения; как средство для создания технологий и методик обучения обучающихся; как средство для самообучения и саморазвития учащихся; как основа для создания новых форм и видов проведения занятий.

Диалог как метод обучения реализует иерархию целей личностно-ориентированного обучения:

- на дидактическом уровне он обеспечивает овладение различными методами, способами решения задач, их обобщение и систематизацию, интегрирование знаний и умений;

– на развивающем уровне обеспечивает развитие познавательных, исследовательских умений в сфере развития коммуникативной компетентности;

– на личностном уровне диалог будит мысль, обеспечивает возможность, пережить неожиданность решений, их оригинальность, вызывающие адекватные эмоции.

Исследователями выделяются определенные виды диалога:

- сущностный диалог определяется восприятием речевых понятий в широком смысле слова;
- аналитический диалог позволяет учащимся понять замысел автора задания (преподавателя или автора электронного образовательного ресурса);
- логический диалог – это диалог различных логик способов решения задания, взвешивания всех «за» и «против» той или иной логики решения, выбор и проверка наиболее перспективных (по мнению обучающихся), продолжение диалога при неудачном ответе; обеспечивает понимание учениками другой логики, их принятие или непринятие.

Результатом рассмотренных видов диалога может стать единственный способ выполнения задания, либо выяснится, что задание может быть решено на основе различных идей, разными способами, обосновано разной логикой. Выбор вида диалога остается за самим обучающимся, который обеспечивает автономность внутреннего и индивидуального; самореализацию выбора диалога посредством своего индивидуального стиля деятельности.

Исходя из выше изложенного, к коммуникативным умениям учащихся можно отнести:

– умение общаться, т. е слушать и слышать партнера по общению, обосновывать свою точку зрения; выстраивать систему доказательств (подбирать аргументы, задавать вопросы, возражать, дополнять).

- умение адекватно реагировать на изменение ситуации;
- использовать приемы владения языком, самостоятельное совершенствование в нем;
- умение вызвать доверие, снять сопротивление педагогическому воздействию, напряженность во взаимоотношениях;
- умение быть тактичным в общении с учащимися и педагогами;
- овладение речевой деятельностью, которая характеризуется выразительностью, содержательностью и достаточной степенью развития устной и письменной речи.

Таким образом, рассмотрев определение, сущность, способы формирования и развития когнитивных и коммуникативных умений учащихся (в терминах современной педагогической науки, определяемые как компетенции), поясним вводимое нами новое интегрированное понятие когнитивно-коммуникативная компетенция обучающихся.

Анализ научно-теоретической литературы показывает недостаточный интерес исследователей к проблеме, обозначенной нами.

В диссертационных исследованиях последних лет рассматривается сущность, понятие и составляющие аспекты когнитивной компетенции обучающихся (32% исследований), либо предметом пристального изучения ученых являются вопросы, связанные с коммуникативной компетенцией учащихся (68% исследований).

В предыдущие десятилетия исследованием проблемы коммуникативно-гностических умений в профессионально-педагогической деятельности занимались Н.В.Кузьмина и ее последователи, в частности Г.И.Михалевская [91,107]. К данной группе они отнесли:

- знание механизмов общения и средств педагогической коммуникации;
- знание индивидуально-типологических особенностей учащегося;
- умение анализировать психическое состояние каждого учащегося и всех вместе;

- умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения в педагогическом процессе;
- умение задавать вопросы, умение ответить на реплику ученика;
- способности помогать и поддерживать учеников;
- способности критически относиться к результатам общения, правильно оценивать и реагировать на замечания учащихся;
- способности самовыражаться и самоактуализироваться творчески в процессе учебной деятельности.

В диссертационном исследовании И. В. Забродиной [64,с.4] рассматривалась проблема формирования когнитивно-коммуникативных умений учащихся подросткового возраста на примере изучения гуманитарных дисциплин.

В работе Е. А. Ганаевой [37,с.9] обосновывался аспект формирования когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности. Эта проблема раскрывается автором посредством разработки комплекса занятий по внеучебной краеведческой деятельности подростков через активные методы обучения.

Авторами исследований убедительно подчеркивалось, что когнитивно-коммуникативные умения учащихся относятся к общеучебным, включают в себя частично или полностью умения из всех групп выше названных умений, подробно рассмотренных в параграфе 1.1.

На основании всех приведенных выше точек зрения ученых в данном исследовании мы интегрируем когнитивную и коммуникативную компетенцию учащихся (см. рис. 1) и, исходя из этого, выделяем в структуре учебно-познавательной компетенции компонент, который назван нами когнитивно-коммуникативным.

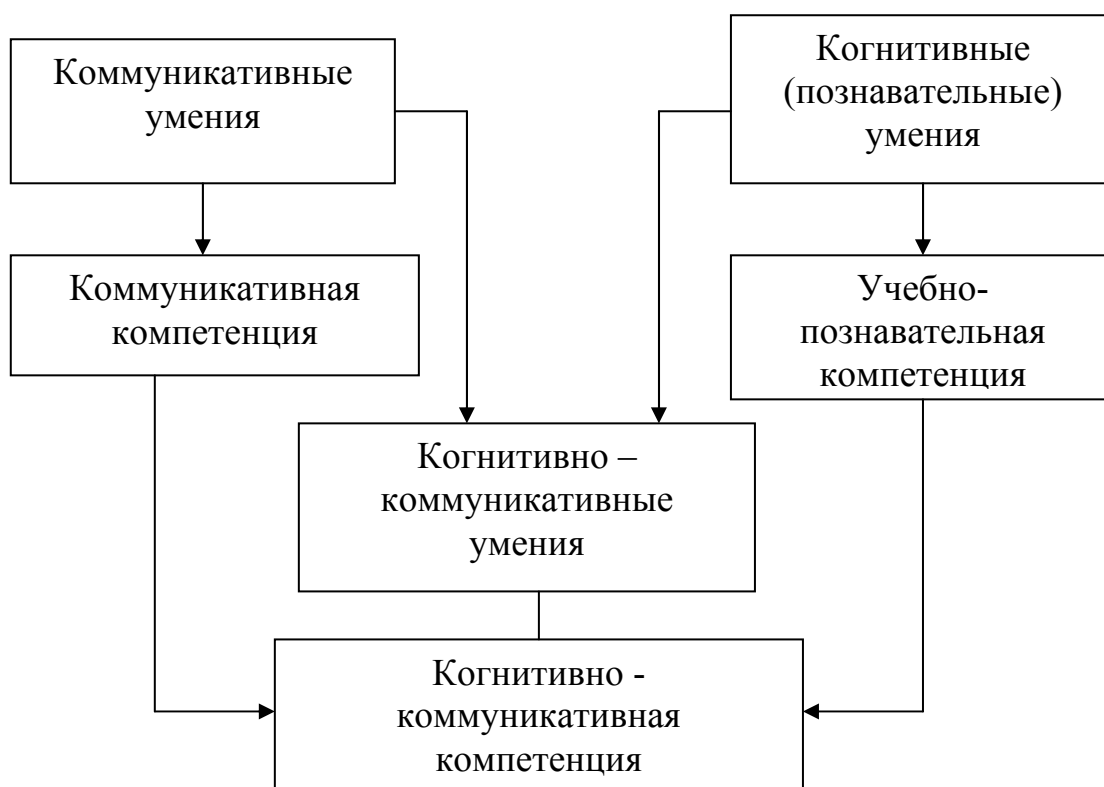


Рис. 1. Схема становления термина «когнитивно-коммуникативная компетенция»

Владение когнитивно-коммуникативной компетенцией позволяет учащимся:

- 1) проводить комплексный поиск информации в источниках различного типа;
- 2) осуществлять внешнюю и внутреннюю критику источника (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства, цели его создания, степень достоверности);
- 3) использовать при поиске и систематизации исторической, социальной, правовой информации методы электронной обработки, отображения информации в различных знаковых системах (текст, карта, схема) и перевода информации из одной знаковой системы в другую;
- 4) различать в текстах и информации факты и мнения, описания и объяснения, гипотезы и теории;

5) использовать принципы причинно-следственного, структурно-функционального, временного и пространственного анализа для изучения исторических фактов, процессов и явлений;

6) систематизировать разнообразную историческую, правовую, политическую информацию на основе своих представлений об общих закономерностях всемирно-исторического процесса;

7) формировать собственный алгоритм решения историко-познавательных задач, включая формулирование проблемы и целей своей работы, определение адекватных историческому предмету способов и методов решения задачи, прогнозирование ожидаемого результата и сопоставление его с собственными историческими знаниями;

8) участвовать в групповой исследовательской работе, определять ключевые моменты дискуссии, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, использовать для ее аргументации исторические и политические сведения;

9) учитывать различные мнения и интегрировать идеи, организовать работу группы;

10) представлять результаты индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности в формах опорного конспекта, реферата, исторического сочинения, резюме, рецензии, исследовательского проекта, презентации.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что когнитивно-коммуникативная компетенция – это опыт применения интегрированных общеучебных умений, что выражается в направленности на взаимодействие с целью успешного овладения учащимися аналитическими и практическими действиями в учебном процессе, т.е. с достижением успехов в учении, и соответственно, повышение уровня учебной успешности учащихся.

Следовательно, когнитивно-коммуникативную компетенцию можно рассматривать как структуру, обеспечивающую овладение учащимися

*основами самостоятельной познавательной деятельности, интегрирующей ее логический, методологический и общеучебный аспекты, соотношенные с коммуникативной ситуацией, в которой они актуализируются в форме учебного общения на академических занятиях, а также обмена социальным или практическим опытом, приобретаемым за рамками формального образования.*

### **Выводы по первой главе**

Осуществив теоретический анализ психолого-педагогической литературы, мы пришли к следующим выводам:

1. Проблема образования в современном обществе выступает и осознается как многоаспектная и междисциплинарная категория, имеющая следующие значения: социальный институт общества; феномен культуры; педагогический процесс, органично соединяющий обучение и воспитание; результат этого процесса, проявляющийся в уровне полученного образования (начальное, основное, среднее профессиональное, высшее); ценность общества, государства, личности; особая система, обеспечивающая выполнение социальных функций при помощи сети образовательных учреждений, образовательных программ и образовательных стандартов; самообразование и саморазвитие человека;

Подробно рассмотрев сущность и классификации общеучебных умений учащихся в процессе обучения, можно судить о том, что овладение общими умениями, навыками, способами деятельности, определяемыми в свете современного подхода к образованию как компетенции, является необходимым условием развития и социализации личности;

2. Компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, ориентированный на способность и готовность личности учащегося к решению разного рода проблем, к основным видам деятельности. Эти образовательные результаты, называемые

компетентностями, подразумевают способности решать сложные реальные задачи в учебной, профессиональной и социальной деятельности.

Общеобразовательные компетенции являются базой для организации и основы успешной учебной деятельности учащихся, так как они предполагают усвоение обучающимися не отдельных знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой каждому выделенному направлению соответствует совокупность образовательных компонентов;

Учебная успешность - это как качественная оценка результатов деятельности обучающихся, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самой личности.

3. Понятие «общеучебные умения», в частности когнитивно-коммуникативные умения, рамках компетентного подхода, принятого сегодня в качестве методологического ориентира, можно определить новым термином – когнитивно-коммуникативная компетенция.

Когнитивно-коммуникативную компетенцию можно рассматривать как структуру, обеспечивающую овладение учащимися основами самостоятельной познавательной деятельности, интегрирующей ее логический, методологический и общеучебный аспекты, соотнесенные с коммуникативной ситуацией, в которой они актуализируются в форме учебного общения на академических занятиях, а также обмена социальным или практическим опытом, приобретаемым за рамками формального образования.

## **ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВЫ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА**

### **2.1. Колледж как новый вид образовательного учреждения в современной России. Возрастные и социальные особенности учащихся колледжа**

Для более полного анализа в данном параграфе будет дана характеристика колледжа как новой образовательной структуры повышенного уровня. Проблемы, связанные с исследованием среднего профессионального образования, рассматривались в работах П. Ф. Анисимова, Н. Н. Булынского, Л. И. Гурье, О. А. Гогуа, Г. И. Ибрагимова, Н.А. Моревой, В.С.Суворова [157, 47, 45,108].

Среднее профессиональное образование является фундаментом, который способствует становлению личности специалиста среднего звена и дает ему возможность для дальнейшего личностного и профессионального роста. Оно является вторым звеном в системе профессионального образования России с исторически сложившимися традициями, структурой и содержанием, так как имеет ярко выраженную практико-ориентированную направленность в подготовке кадров. Сущность и значение среднего профессионального образования в системе общероссийского образования сложно переоценить: специалисты среднего звена составляют значительную часть рабочих и служащих в системе общегосударственного производства и управления. Это позволяет осуществлять подготовку специалистов, способных выполнять широкий спектр функций практико-ориентированного характера, а также осуществлять интеллектуальную деятельность, требующую самостоятельного принятия решений по вопросам, возникающим в профессиональной деятельности.

К основным целям современного профессионального образования можно отнести следующие положения: 1) подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, профессионально мобильных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных на деятельность в смежных областях, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту; 2) удовлетворение потребностей личности в получении образования; 3) выполнение требований современного рынка труда[108, с.19].

Среднее профессиональное образование (СПО) является самостоятельным уровнем системы профессионального образования, занимающим значительное место в удовлетворении образовательных потребностей личности и общества.

Существует мнение, что среднее профессиональное образование – удел неудачников и что только вуз дает человеку возможность устроиться на хорошую престижную работу, сделать карьеру. На самом деле это не что иное, как предубеждение, обусловленное недостатком информации. Выпускник СПО знаком не только с теоретическими основами профессии, но и готов сразу после окончания обучения приступить к интересной работе. Почти 80% выпускников СПО считают, что полученные ими практические навыки и умения соответствуют или в основном соответствуют требованиям работы.

Работодатели также отмечают, что у специалистов, получивших среднее профессиональное, а затем и высшее образование, профессиональный рост происходит значительно быстрее. Не случайно многие люди, ставшие успешными руководителями крупных предприятий и организаций, проходили все ступени производства, начиная с простого рабочего или специалиста среднего звена. Некоторые это делали вполне осознанно.

Успешная работа любого учебного заведения невозможна без постоянного совершенствования его деятельности, нацеленной в первую очередь на

улучшение качества образовательных услуг. Именно качество подготовки специалистов, способность к осуществлению инновационной деятельности определяют имидж любого учебного заведения системы среднего профессионального образования в общественном мнении, его конкурентоспособность, возможность создавать необходимые условия для дальнейшего повышения качества профессионального образования.

По итогам изучения психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что большая часть исследований посвящена высшей школе, а специальных исследований проблем становления компетентного выпускника среднего звена недостаточно разработаны. Практически не уделяется внимания изучению возможностей колледжа как образовательной структуры повышенного уровня в деле формирования такого социально значимого качества, как когнитивно-коммуникативная компетенция учащихся на социальном, дидактическом, учебно-исследовательском и общекультурном уровнях.

В Советском Союзе среднее профессиональное образование осуществлялось в учебных заведениях - техникумах. История техникума берет свое начало с 1920-х годов XX века, это средние специальные учебные заведения осуществляющие подготовку специалистов различных отраслей народного хозяйства: здравоохранения, культуры и просвещения (педагогические, музыкальные, театральные и др.). С 1937 года в техникумах преимущественно давалось образование технического профиля (промышленные техникумы, строительные техникумы, сельскохозяйственные техникумы и др.). Специалистов среднего звена нетехнического профиля готовили училища (педагогическое, музыкальное, медицинское и др.) [51, с.365].

Колледж – высшее или среднее учебное заведение в Великобритании, США и ряде других стран [82, с.59]. В истории образования и в сравнительной педагогике обосновывается, что первые колледжи появляются в индустриальных городах Великобритании (Овенс-колледж в 1851г.). В

данных учебных заведениях вводилась иная организация обучения, чем в университетах, так как большинство студентов являлись вольнослушателями (учителя, женщины, представители различных профессий) и лишь меньшая часть студентов оканчивала полный курс обучения. Помимо традиционных специальностей в новых колледжах можно было получить образование по другим специальностям. В итоге в Великобритании образовалась довольно четкая иерархия учебных заведений: Оксфорд и Кембридж как образцы и остальные колледжи [81,с.59]. В зависимости от уровня подготовки различают несколько типов колледжа: 1) ориентированные на подготовку на уровне базового курса высшего профессионального образования; 2) ориентированные на промежуточный тип между высшим и средним профессиональным образованием; 3) ориентированные на подготовку на уровне среднего образования.

В современной России к колледжам относятся некоторые вновь образуемые и реорганизуемые учебные заведения, дающие, как правило, среднее специальное профессиональное образование или начальный цикл высшей школы. Это учреждения среднего профессионального образования, реализующие основные профессиональные образовательные программы СПО базового и повышенного уровня. Образовательное учреждение, такое как колледж, наиболее соответствует современным социально-экономическим условиям. В исследованиях Л. И. Гурье подчеркивается: «Колледжи эффективны как многофункциональные учебные заведения, потому что в зависимости от потребностей региона они могут обслужить различные категории населения, предоставляя различные виды образовательных услуг» [194]. Региональные колледжи удовлетворяют потребности в образовании, не выполняя роли учебного заведения обязательно для какой-либо одной группы населения: они готовят кадры для нужд местного социума, ориентируясь на потребности города, района, края – в этом состоит их особенность.

Например, в Удмуртском государственном университете история СПО ведет отсчет с 1995 года. За это время подготовлено более 8 тысяч специалистов со средним профессиональным образованием, более 70% из которых работают по специальности и продолжают обучение в УдГУ и других вузах по программам высшего образования.

Аккредитация специальностей СПО в УдГУ, прошедшая в 2008 году, позволила сделать вывод о том, что содержание, уровень и качество подготовки выпускников по программам СПО в данном университете соответствует требованиям государственного образовательного стандарта СПО. Это качество обеспечивают ведущие преподаватели вуза, осуществляющие подготовку специалистов, в том числе и по программам СПО. В своей работе они используют новые образовательные технологии, дающие возможность молодым людям быстро овладевать престижными специальностями, достичь уровня квалификации, достаточного для самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с потребностями рынка труда.

*В настоящее время среднее профессиональное образование в УдГУ можно получить по 9 аккредитованным специальностям, которые реализуются в структурных подразделениях Института социальных коммуникаций, Института права, социального управления и безопасности, Института экономики и управления, Факультета информационных технологий и вычислительной техники.*

СПО в вузе можно получить на базе среднего (полного) общего образования (11 классов общеобразовательной школы), начального профессионального образования соответствующего профиля. Форма обучения на СПО может быть очной и заочной, при этом, срок обучения по заочной форме увеличивается на 1 год по сравнению со сроком обучения по очной форме.

Поступление на специальности СПО осуществляется на конкурсной основе по результатам вступительных испытаний, которые проводятся в

сроки, единые как для высшего, так и для среднего профессионального образования. Учебный процесс организован на площадях вуза и в арендованных помещениях образовательных учреждений города.

Уже к окончанию обучения значительная часть выпускников специальностей СПО обеспечиваются рабочими местами на предприятиях, в учреждениях и организациях, на базе которых они проходили практику.

*Главным преимуществом среднего профессионального образования является то, что выпускники знают, что по окончании учебного заведения их ждет успешность в профессиональной деятельности и перспектива карьерного роста.*

Далее остановимся на рассмотрении возрастных и социальных особенностей учащихся колледжа.

В зависимости от возрастного периода процесс обучения в колледже выстраивается и приобретает свои специфические черты, которые адекватны возрастным новообразованиям личности.

Весь процесс развития ребенка в школьный период можно разделить на три этапа: младший школьный возраст (7-11 лет), средний школьный возраст (11-14,15) и старший школьный возраст (14,15–17лет). В данном исследовании учет возрастных особенностей учащихся колледжа является основой учебной успешности в процессе развития когнитивно-коммуникативной компетенции.

Для более полного анализа процесса обучения и развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа охарактеризуем этот возрастной период и рассмотрим особенности его новообразований.

В психологии и педагогике старший школьный возраст относится к периоду ранней юности (с 14 -15 до 17 лет) и рассматривается в трудах таких ученых, как А. С. Белкин, Л. И. Божович, И. С. Дубровина, И. А. Зимняя, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн [15, 18, 136, 68, 84, 85].

Юношеский возраст – это период активного формирования социальных интересов и жизненных идеалов, интеллектуального и физического развития,

профессионального самоопределения, осознанной ориентации на внутреннее регулирование поведения и самооценку.

По определению И. С. Кона, «современная психология ставит вопрос об автономии выросших детей конкретно, разграничивая поведенческую автономию (потребность и право юношей и девушкам самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых)» [84, с.151-164]. Поэтому важным новообразованием данного возраста является то, что обучающийся как субъект процесса обучения специфичен тем, что он уже делает определенный выбор продолжить учение. По мнению ученого [84,85], учащиеся колледжа не просто познают окружающий мир, а вырабатывают о нем свою точку зрения, так как у них возникает потребность выработать свои взгляды на вопросы происходящих явлений в современном обществе, самим разобраться во всех проблемах. В связи с этим принимаемые решения и формируемые мотивы в рассматриваемом возрасте приобретают у учащихся все большую социальную направленность.

Социальную ситуацию развития обучающихся может характеризовать не только новый коллектив, который образуется при переходе в старшие классы общеобразовательной школы или среднего специального профессионального учебного заведения, но и главным образом направленность на будущее: выбор профессии и определение дальнейшего образа жизни. Соответственно, именно в этот период важной для учащегося становится активность по поиску ценностных ориентаций, связанная со стремлением к автономии, правом быть самим собой, личностью, отличающейся от окружающих, даже от самых близких и значимых людей.

Учащиеся старшего школьного возраста сознательно задумываются над выбором профессии и, как правило, стремятся принимать решение об этом

сами. Данное жизненное обстоятельство в наибольшей степени определяет характер его учебной деятельности и развитие когнитивно-коммуникативной компетенции. Это проявляется в выборе учебного заведения, классов с углубленной подготовкой по необходимым предметам, предпочтении и игнорировании учебных предметов того или иного цикла. Последнее определяется уже не тем, что предмет «нравится» или «не нравится», как в подростковом возрасте, а тем, что «нужен» он или «не нужен». В первую очередь обучающиеся уделяют внимание тем предметам, экзамены по которым придется сдавать при поступлении в выбранное высшее учебное заведение. По результатам исследований [15, 18, 136, 68, 84, 85] большинство учащихся старших классов отдают предпочтение тому, чтобы не только знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются ими, чтобы в них специализироваться. Иначе говоря, профилизация обучения в рассматриваемом возрасте соответствует структуре учебно-профессиональных и жизненных установок большинства обучающихся. Проблема заключается как раз в выборе самого направления этого углубления и наличия их соответствующих возможностей в конкретном учебном заведении.

Важным моментом, связанным с самоопределением старшего школьного возраста является изменение учебной мотивации. Обучающиеся, ведущую деятельность которых определяют как учебно-профессиональную, начинают рассматривать учебу как необходимую базу и предпосылку будущей профессиональной деятельности [163, с.57-58]. Главным образом их интересуют те учебные предметы, которые им будут нужны в дальнейшем. У них меняется учебная мотивация, поскольку сама учебная деятельность в учебном заведении важна уже не сама по себе, а как средство реализации жизненных планов на будущее. Если они решили продолжить образование, их снова начинает волновать успешная успеваемость.

Основным внутренним мотивом учебной деятельности для большинства учащихся старшего школьного возраста становится ориентация на результат:

получение способов формирования и развития общеучебных умений и конкретных необходимых знаний; направленность учения на освоение знаний вообще, безотносительно их необходимости, характеризует в этом возрасте очень немногих. Для учащихся данного возраста полученная по «нужному предмету» отметка является показателем уровня имеющихся у него знаний и может сыграть свою роль при дальнейшем поступлении в вуз. Поэтому учащиеся старшего школьного возраста вновь начинают обращать особое внимание на получаемые оценки, в отличие от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое принято среди подростков [163, с.58].

В рассматриваемом возрастном периоде (старшем школьном возрасте) идет рост интеллектуальных сил учащихся. Их мыслительная деятельность характеризуется все более высоким уровнем обобщения и абстрагирования по отношению к учебному материалу, увеличивающейся тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать и доказывать положения, делать обоснованные выводы, связывать изучаемые явления и факты в систему. Интеллектуальная продвинутость позволяет обучающимся осуществлять глубокий анализ материала, вскрывать закономерности, выявлять широкие аналогии, усваивать способы познания общих законов природы и общества[88,с.126]. У учащихся старшей ступени обучения развивается умение пользоваться разнообразными приемами логического запоминания. Существенные изменения наблюдаются в стиле их умственной деятельности, которая приобретает все более активный, самостоятельный и творческий характер.

Основными особенностями в процессе учебной деятельности обучающихся являются организация и систематизация своего жизненного индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации, а также развитие самостоятельности и творческого подхода к решению учебных задач. В целом можно определить, что учащиеся учатся не ради самого учения, а для чего-то более значимого, только ожидаемого в

будущем. Жизненный опыт учащегося – это не только условие и средство его «образовывания», но и механизм развития и саморазвития его индивидуальности [139, с.28].

В своих исследованиях А. С. Белкин [15] отмечает, что личностно значимым и ценным для учащихся становится не только то знание, которое получено от учителя, а лишь то, которое «они познали, прочувствовали, испытали на практике, что хотели бы сохранить в запасниках своей долговременной памяти, т.е. то, что составляет их жизненный опыт: память мыслей, чувств, память действий. Это «основа», определяющая принцип функционирования личностно ориентированного образования. Именно опыт создает то смысловое поле, в котором могут сотрудничать преподаватель и учащийся. Идя навстречу взрослому, учащиеся предлагают этот опыт, а учитель «прочитывает» и интерпретирует его в соответствии с познавательно-воспитательными задачами процесса обучения. Таким образом, происходит обмен опытом, в котором и приобретает ценностный характер педагогическое взаимодействие.

Для учащихся данного возраста общение приобретает особую ценность. В исследовании А. В. Мудрика показано действенное влияние общения на формирование личности старшего школьника, на его самопознание, самосознание, самооценку, моральные установки, стиль жизни [110]. Общение представляет собой очень важный вид деятельности, ставящий цели и влияющий на изменение окружающей среды. Участник общения выступает в двойной субъект-субъектной позиции. Он одновременно и воздействует на другого человека, и воспринимает в своем сознании его идеи, суждения, чувства, вырабатывая ценностное отношение к ним. В общении, в процессе коллективной учебной деятельности осуществляется интеллектуальное развитие учащихся. Поэтому в процессе обучения для развития когнитивно-коммуникативной компетенции на занятиях часто используются коммуникативные методы: беседа, дискуссии, доклады с презентацией, деловые и ролевые игры, моделирование ситуаций

практической деятельности. Обучающиеся в своем большинстве достаточно свободно владеют умениями слушать одноклассников, представлять результаты своей работы перед аудиторией, выстраивать диалог, задавать вопросы.

В период старшего школьного возраста завершается формирование «образа Я», и учащиеся имеют уже более ясное представление о себе, хотя этот образ еще может быть неустойчив, так как во многом зависит от круга общения (значимых людей, чаще всего сверстников) и даже массовой культуры. Из-за этого часто чужие ценности принимаются за свои, и молодые люди серьезно огорчаются, что не имеют шикарной машины, материальных благ, загородного коттеджа или сверхмодной одежды [68,с.179-182].

Самосознание в данном возрастном периоде приобретает качественно-специфический характер, определяемый необходимостью оценить особенности своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений. Также у обучающихся старшей ступени обучения идет рост произвольности психических процессов и совершенствование механизмов саморегуляции. На этой основе развивается потребность в самовоспитании, направленном уже не только на преодоление тех или иных недостатков и приобретение отдельных положительных черт и свойств, но и формирование личности в целом.

Самооценка в периоде ранней юности находится на более высоком уровне, чем в подростковом возрасте, хотя иногда часто бывает еще далека от адекватности. Это обстоятельство связано с верой в себя, повышенным уровнем притязаний, который помогает в юности строить фантастические планы и тратить много сил на их реализацию, но, тем не менее, является определенным двигателем. Важной особенностью является то обстоятельство, чтобы юноши и девушки не опускали руки, если планы не сбываются, а, проанализировав свои ресурсы (внутренние и внешние), действовали более обдуманно.

В конце подросткового возраста у старшеклассников и учащихся средних профессиональных заведений линии онтогенеза жизненного мира в основных своих чертах уже сформировались как сложившиеся и развитые типы. В период ранней юности происходит их окончательное становление, т.к. оно определяется, прежде всего, совершающимся в старшем школьном возрасте мировоззренческим выбором (либо отсутствием такого, что тоже можно считать своеобразным «выбором», характерным для одного из вариантов развития). С мировоззренческими установками непосредственно взаимосвязано профессиональное самоопределение юношей и девушек. Как и на предыдущих возрастных этапах, внутренняя картина мира личности обучающегося получает наибольшее развитие как основополагающий фактор, определяющий содержание их жизни и ведущей деятельности. Решая вопросы профессионального самоопределения, выбора жизненного пути, старшеклассник исходит из складывающихся у него основных убеждений, идеалов, ценностных ориентаций и жизненных установок. Одновременно он «применяет» эти позиции и убеждения, ценности и идеалы к своей будущей жизни и тем самым глубже осознает их. Становление мировоззрения, моральной и профессиональной установок осуществляется в тесном переплетении друг с другом и определяет общую направленность личности в юношеском возрасте.

У старшеклассников с духовно-нравственной и сущностной направленностью (сложным и «как бы легким» сущностным жизненным миром) профессиональное самоопределение происходит на основе ориентаций на сущность связей с миром. Главным критерием выбора профессии является наличие глубокого интереса к ней, в связи, с чем стоит задача определения своего истинного призвания. У большинства представителей этих типов жизненного мира (при сущностном жизненном мире – у всех) в связи с широтой круга интересов проблема профессионального самоопределения облегчается; часть из них находят свое призвание раньше, чем в предыдущих возрастных периодах.

Как уже отмечалось выше, учебная мотивация учащихся старшей ступени обучения определяется рядом специфических факторов:

- задается самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией учебно-воспитательного процесса;
- субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, особенности, самооценка, взаимодействие с другими учениками);
- субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой отношения его к учащемуся и к своему делу;
- спецификой учебных предметов [163,с.58-59].

Таким образом, при развитии когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности преподаватель должен знать и учитывать возрастные и социальные особенности обучающихся. В старшем школьном возрасте могут быть сформированы такие качества, как самоопределение (профессиональное и личностное), взгляды на жизнь с позиций будущего, выбор образа жизни и поиск смысла, умение адаптироваться в новом коллективе колледжа, потребность в диалоге и доверительности, потребность в самовыражении и интерес к внутреннему миру другого человека, построение жизненных планов и интерес к различным сферам жизни и культуры, становление целостного мировоззрения.

## 2.2. Опыт актуализации когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа в процессе учебной деятельности

Современный образовательный опыт актуализации когнитивно-коммуникативной компетенции в процессе обучения разнообразен. Об этом свидетельствует большое количество публикаций на обсуждаемую тему. Анализ опубликованного исследовательского опыта представлен и определяется методами обучения, формами и типами занятий, которые выбираются преподавателями для достижения поставленной цели.

Методы обучения (от греч. *metodos* – путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели[82,с.83]. В настоящее время в педагогике существует достаточно много классификаций методов обучения по самым разным признакам.

В публикации Н. В. Беляевой и О. И. Григорьевой [16,с.349-355] приводится типология, согласно которой все методы обучения делятся на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные и методы проблемного обучения (рис.2).

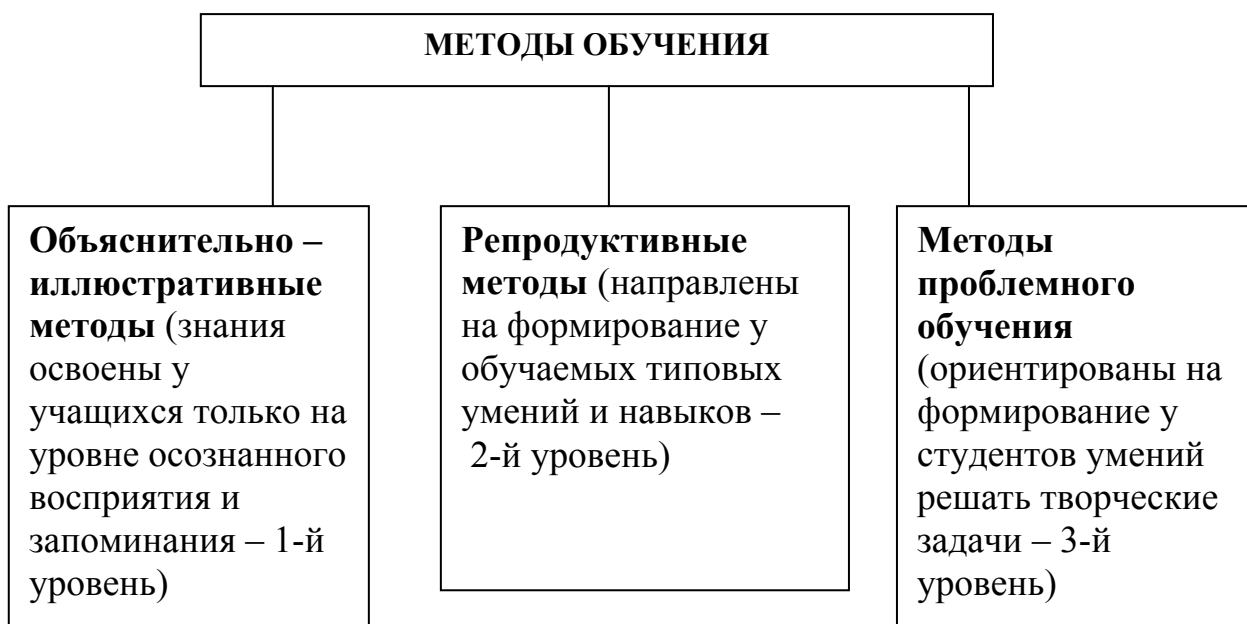


Рис. 2. Классификация методов обучения.

Представленная классификация методов обучения является, с одной стороны, наиболее простой, а, с другой, – информативной и может быть наиболее предпочтительной для развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

Главным критерием выбора методов обучения является цель, которую преподаватель ставит перед собой. Если он предполагает сформировать знания 1-го уровня, то он может подобрать объяснительно-иллюстративные методы: рассказ, объяснение, беседу, лекцию или лекцию, сопровождаемую демонстрациями, которая в настоящее время все чаще используется в процессе обучения.

В публикации Н.В.Беляевой и О.И. Григорьевой [16,с.350] представлена методика разработки лекции, которая сопровождается демонстрациями на примере дисциплины *«Современные проблемы лесовыращивания. Химический и комплексный уход за лесом»*.

В основе такой лекции, как предлагают выше названные авторы, в первую очередь необходимо сформулировать тему, т.е. определить круг вопросов, который будет рассматриваться на занятии. При этом формулировка темы не должна состоять более чем из 10 слов, например, *«Применение гербицидов в лесных питомниках»* или *«Целевое выращивание высокопродуктивных древостоев в системе комплексного ухода за лесом»*.

На следующем этапе разработки лекции необходимо определить ее цель, т.е. установить с какими знаниями должны выйти после лекции обучающиеся. Для упрощения формулировки цели авторами публикации предлагается использовать в качестве вспомогательных следующие тезисы: *«Сформировать у учащихся представление о ...»*, *«Обобщить представления обучаемых о ...»*, *«Систематизировать знания о ...»* и т.д.

Далее, в соответствии с заявленными целями, необходимо выбрать тип лекции.

Классификация лекций включает в себя *вводную, обобщающую, текущую, парную, проблемную, лекцию-консультацию*.

Большое значение имеет *вводная лекция*. Именно на ней преподаватель дает общую характеристику учебного предмета, объясняет цели, которые должны быть достигнуты при изучении данного курса, решает мотивационные задачи.

Индикатором степени усвоения обучающимися учебного материала является *обобщающая лекция*. При подготовке лекции данного типа важно продумать деятельность самих учеников, т.е. разработать приемы, которые позволяют вовлечь учащихся в активную умственную работу. Достичь этого возможно, используя вопросы определенного вида, например, *на выявление основных свойств природных объектов; на установление значения того или иного явления в жизни леса; на доказательство гипотезы; на установление закономерностей протекания процессов в лесных биогеоценозах; на сравнение различных видов лесохозяйственной деятельности*[16,с.350].

Не менее важным педагогическим приемом, который привлекает и активизирует внимание обучающихся, является решение практических задач по прослушанному материалу. Например, по окончании лекции на тему *«Применение гербицидов в лесных питомниках и теплицах»* учащимся предлагается выполнить следующее задание: *«Дайте обоснование технологии применения гербицидов....»*

Предложенные приемы позволяют, во-первых, разрядить обстановку, часто возникающую во время лекции, когда учащиеся вынуждены долгое время записывать за преподавателем необходимую информацию, а во-вторых, способствует запоминанию основных положений читаемой дисциплины. Кроме того, с их помощью можно повторить и закрепить пройденный учебный материал.

Самым распространенным типом лекции является *текущая лекция*, которая позволяет изложить ту или иную информацию. В такой лекции могут сочетаться элементы других типов лекций и педагогические приемы, которые были упомянуты выше. Таким образом, текущая лекция приобретает черты *проблемной лекции*. В данном типе лекции могут содержать в себе

определенные разбираемые проблемные вопросы и противоречия, специально обоснованные преподавателем. В процессе проведения такого типа лекции учащиеся вовлекаются в активную самостоятельную интеллектуальную учебную деятельность.

Иногда текущая лекция читается двумя преподавателями, где каждый играет определенную роль. Так, в курсе *«Современные проблемы лесовыращивания»* один педагог читает модуль по химическому методу, а другой – по комплексному уходу за лесом. Такой тип лекции носит название *парная лекция*.

Особое место занимает в учебном процессе *лекция-консультация*. Обычно она проводится по предварительно сформулированным вопросам обучающихся и используется перед экзаменом или зачетом.

Таким образом, современная эффективная лекция должна включать в себя элементы всех типов лекций. В противном случае это будет всего лишь передача информации от одного источника (преподавателя) к другому (учащимся).

Важным моментом в подготовке лекции является составление ее плана, т.е. последовательность изложения учебного материала. Например, план лекции по теме: *«Целевое выращивание высокопродуктивных древостоев в системе комплексного ухода за лесом»* может быть следующим: 1) История развития комплексного ухода за лесом. 2) Задачи комплексного ухода за лесом. 3) Преимущества комплексного ухода. 4) Технология комплексного ухода за лесом. 5) Эффективность комплексного ухода за лесом».

Развивать когнитивно-коммуникативную компетенцию учащихся как основы их учебной успешности преподаватель может, применяя на занятиях технологию *метода проектов* [60, с.75-78]. С педагогической точки зрения, технология метода проектов – это творческая учебная деятельность. Проектное обучение отличается от традиционного (репродуктивного) тем, что следует целям опережающего развития, приобретения учащимися самостоятельности и автономии.

Однако на практике при применении проектной методики в изучении гуманитарных дисциплин учителя и обучающиеся испытывают определенные трудности. Не всегда учащиеся готовы обсуждать тему занятия на должном уровне: не могут найти информации; подать собранный материал: не хватает знаний, умений и навыков. Поэтому ознакомление учащихся с методом проектов было начато следующим образом:

1) Работа над темой (это активизация учебного материала в виде задания «мозгового штурма»: какую ассоциацию вызывает определение или понятие темы занятия);

2) Обсуждение темы будущего проекта (разработка плана проекта, обсуждение учащимися его альтернатив, выбор оптимального варианта, то есть создание на уроке проблемной ситуации);

3) Формирование творческих групп. Деление на такие группы осуществлялось по следующим критериям: уровень обученности, коммуникабельность, инициативность, работоспособность, познавательные интересы. В учебном коллективе было образовано несколько творческих групп, работающих по одной теме, но с разными учебными заданиями. Распределение заданий между членами группы было поручено самим учащимся: одни рисовали плакат, другие собирали материал о возникновении определения, искали информацию о выдающейся личности эпохи;

4) Привлечение дополнительной информации (учащиеся могут использовать не только текст учебника, но и документы (кодексы, законы), газеты, публикации, энциклопедии, интервью);

5) Оформление проекта (рисунки, плакаты, схемы, таблицы). Некоторые наглядные пособия оформлялись самостоятельно дома, другие, требующие помощи со стороны преподавателя, создавались в классе. Для преподавателя главное – не подавлять инициативу учащихся, с уважением относится к любой идее и предложению; помогать, но не диктовать и не навязывать свою точку зрения;

6) Презентация проекта. Этот этап работы всегда должен быть праздником для учащихся. Вместе с тем, это ответственный этап, потому что отобранный, творчески оформленный материал ярко и эмоционально преподносился, что вызывало интерес однокурсников, для которых чужой проект – сюрприз;

7) Подведение итогов работы. На этом этапе учащимся была дана возможность выразить свое мнение, обменяться впечатлениями. Каждый проект заслуживает похвалы: в него вложен труд и результат творчества. Ответы учащихся были направлены на содержательную сторону высказывания. Возможные ошибки незаметно записывались на карточках, систематизировались и рассматривались позднее.

В своей педагогической практике при обучении гуманитарным дисциплинам мы используем информационные, игровые, исследовательские, творческие виды проектов. Подбираются значимые и интересные темы проектов, они должны усложняться в зависимости от уровня обученности слушателей. [61,с.78].

Так, на занятии на тему «Государство: возникновение, признаки, теории происхождения» (дисциплина «Обществознание») учащимся было предложено сделать краткосрочный информационный проект «Обоснование» теорий происхождения государства».

Обучающиеся разделились на группы, использовали информационные карточки, заранее подготовленные преподавателем. Защита проекта заключалась в предъявлении группой разработанного обоснования различных теорий происхождения государства.

В ходе освоения дисциплины «Педагогика» по теме «Урок: его структура и типы» учащиеся выполняли творческий проект с применением компьютерных технологий. Работа над проектом была завершена презентацией фрагментов разных типов уроков, разработанных учащимися.

Анализ проведенной работы показал, что применение на занятиях по гуманитарным дисциплинам технологии метода проектов развивает

когнитивно-коммуникативную компетенцию учащихся колледжа как основу их учебной успешности, что выражается:

- в повышении познавательной и творческой активности учащихся;
- эмоциональной включенности в совместную деятельность по решению учебных целей и задач урока;
- в повышении мотивации и развитии познавательных интересов;
- в снижении тревожности у «слабых» учащихся, что способствует успешному продвижению их в изучении нового учебного материала.

В процессе исследования установлено, что для развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся как основы их учебной успешности можно использовать *интегрированные инновационные типы и формы уроков*[59,с.35-36]:

- урок - путешествие;
- урок - аукцион;
- урок - ролевая игра;
- уроки защиты проектов;
- урок - анализ исторических событий;
- урок- презентация.

Задачи педагога, планирующего интегрированный урок, – научить учащихся мыслить абстрактными категориями, сопоставлять обобщенные выводы с конкретными учебными ситуациями, вырабатывать собственную оценку на изучаемые явления. С этой целью обучающиеся проделывают на занятии следующие мыслительные операции: проводят аналогии, обобщают и систематизируют учебный материал, выдвигают гипотезы, самостоятельно формулируют выводы, полученные из наблюдений, моделируют все обобщенные мыслительные операции.

Таким образом, можно предположить, что на интегрированных занятиях идет развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

Например, интегрированный урок был проведен на основе двух учебных предметов: «История родного края» и «Английский язык» (урок-путешествие, который был посвящен 450-летию Удмуртии). На уроке история родного края была рассмотрена и изучена тема: *«Архитектурные памятники столицы Удмуртии»*. Сначала деятельность обучающихся носила репродуктивный характер, затем они выполняли задания, которые требовали владения обобщенными умениями и элементами переноса знаний и способов деятельности в новые ситуации. На данном этапе использовалась дифференцированно групповая форма обучения. Обучающиеся разделились на микро-группы, составляли рассказ о конкретном объекте – памятнике архитектуры: арсенале, заводской башне, генеральском саде и др. Затем в конце урока творчески предъявляли групповое задание в классе.

На занятии английского языка по теме: *«Родной город и его достопримечательности»* учащиеся изучали лексику и соответствующие грамматические структуры, позволяющие рассказать об исторических памятниках родного города. На интегрированном уроке учащиеся выступали в роли путешественников, гидов, составляли небольшой рассказ на английском языке и предъявляли его в классе.

Интересно и творчески было проведено интегрированное занятие «История - Английский язык» по теме: *«Социально-экономическое развитие России в первой половине XIX века»*. Подготовка к уроку началась задолго до его проведения. На уроках истории учащиеся изучали социально-экономическое положение сословий России в первой половине XIX века (дворянства, духовенства, купечества, мещан, крестьян, знакомились с их бытом и родом занятий, одеждой и т. д.). На занятии английского языка изучалась тема: *«Одежда и ее элементы»*. Затем был подготовлен и проведен интегрированный урок – презентация, на котором обучающиеся представляли виды одежды сословий и рисунки, некоторые представляли их в виде коллажей; активно использовали английскую лексику, обменивались сведениями по истории костюма. При подготовке к уроку использовались

компьютерные технологии, учащиеся участвовали и в подготовке презентации по данной теме.

Анализ проведения интегрированных уроков в учебном процессе показал следующие результаты: качественное усвоение учащимися гуманитарных дисциплин, формирование у учащихся положительного отношения к своим учебным действиям и своих однокурсников, развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся как основы учебной успешности, адекватной самооценки.

### **2.3. Характеристика педагогических условий и авторская программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности**

Под педагогическими условиями мы понимаем комплекс тех факторов, предпосылок или обстоятельств которые наиболее обуславливают эффективность развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности. Они включают в себя:

- 1) установление субъект-субъектных взаимоотношений между преподавателем и обучающимися;
- 2) создание в учебном заведении рефлексивно-познавательной среды на учебных занятиях обеспечивающей учебную успешность учащихся;
- 3) организации презентационной деятельности учащихся учебного характера;
- 4) включение обучающихся в «квазипрофессиональную» и реальную практическую деятельность, осуществляемую за рамками формального образования.

Рассмотрим данные педагогические условия более подробно.

1). *«Установление субъект – субъектных взаимоотношений между преподавателем и обучающимися»* заключается в том, что характерной

чертой является признание человека субъектом активной учебно – познавательной деятельности и общения, действующим в объективном мире, познающим и преобразующим этот мир и себя. В процессе обучения учащийся решает как познавательные задачи (учебно - познавательная деятельность), так и задачи тренировочного характера, смысл которых состоит в том, чтобы развивать у них умения, являющиеся основой компетенций. Главная задача преподавателя – поставить обучающегося в позицию активного субъекта учебной деятельности, организовать ее таким образом, чтобы он все более активно и самостоятельно овладевал научными фактами и законами, формировал убеждения, совершенствовал умения и навыки.

Условие субъектности в процессе обучения ориентирует преподавателей на создание для каждого обучающего определенных условий, которые способны обеспечить целостность и результативность процесса его личностно-профессионального развития. При этом организационная структура, технология конструирования и реализации образовательного процесса приобретает гуманистическую направленность, обеспечивает осуществление обучающимися своих возможностей в соответствии со своими способностями в освоении различных видов деятельности и социальных отношений.

Понятие «субъект» в его основном значении определяется как «носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом» [71, с. 30].

Субъект (учащийся) – это самоутверждающаяся, самореализующаяся в учебном процессе колледжа личность, способная к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков на занятиях [191, с.49].

Субъектность – это системное качество обучающегося, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-

психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества[7,с.49]. Субъектность учащегося проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании. Она характеризует достигаемый обучающимся уровень продуктивности и успешности в реализуемых им видах деятельности, который отражает его возможности в достижении целей и решении конкретных задач. Во внутри-личностном плане для учащегося ощущение субъектности заключается в осознании значимости собственной роли в достижении успешности в учебе и общении.

Анализ сущностных характеристик субъекта и субъектности позволяет в качестве основных функций учащегося, как субъекта деятельности выделить следующие: самопознание (рефлексивная мыследеятельность, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью), самореализация (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта), самооценка (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности)), саморегуляция (управление своим собственным развитием), самодетерминация («формирование смысловой системы представлений о себе», самоактуализация («полное использование своих способностей и возможностей»)) [62, с. 76].

Становление субъектности учащегося в учебном процессе, понимается как взаимодействие двух развернутых во времени процессов: внутренне детерминированного личностно-профессионального развития (самодвижения, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи) и внешнего по отношению к личности обучающегося [2, с. 72].

Идея становления субъектности в учебном процессе заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (когнитивного, аксиологического, коммуникативного, творческого). Задача преподавателя заключается в том, чтобы, создавая соответствующие условия, помочь обучающимся осознать потребность в самосоздании, инициировать самодвижение, устремленность к самосовершенствованию.

Личностно-профессиональное развитие обучающегося в колледже непосредственно связано с процессом обучения и становится возможным при наличии взаимодействующих субъектов. Следует заметить, что в современной педагогике обучение понимается как «расширение возможностей развития личности» [81; с.43], как управление процессом развития личности, а не как воздействие на нее.

В исследовании Г. В. Сороковых отмечается: «Существует процесс развития личности, который регулируется, корректируется, обогащается <...> педагогически организованными деятельностями и общением (индивидуальными, групповыми, коллективными, массовыми), это и есть обучение» [153; с.75].

Следовательно, обучение можно рассматривать как механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования учащихся. В традиционном понимании «управление» является деятельностью преподавателей по организации, координации, регулированию, контролю над деятельностью обучаемых. В ряде исследований управление обосновывается как влияние, взаимовлияние, совместная деятельность субъектов (обучающихся и преподавателей), которая обеспечивает целенаправленность, организованность, согласованность усилий и действий, а также распределение ответственности за результаты личностно-профессионального развития обучающихся между всеми участниками образовательного процесса. Общим принципом педагоги-

ческого управления должен стать перевод учащихся из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности [145;с.89].

Исходя из анализа психолого-педагогических исследований, можно выделить три аспекта становления субъектности обучающихся в учебном процессе:

1. Социально-профессиональный: идентификация с социокультурным и профессиональным окружением, принятие его ценностей, осмысление социального и профессионального значения обучения как инструмента, способствующего усвоению общественного опыта, норм, правил, традиций;

2. Индивидуально-ценностный: раскрытие и развертывание «самости» учащегося в деятельности, его содержательно-результативных и процессуально-динамических характеристик;

3. Операционально-деятельностный: достижение гармоничного сочетания социально-профессионального и индивидуально-ценностного, синхронизация педагогической деятельности преподавателя и личностно-профессионального развития учащихся через совокупность способов, форм организации их взаимодействия.

Таким образом, становление субъектности обучающихся представляет собой процесс и результат возрастания их самоорганизации, самоутверждения и самореализации в социокультурной среде учебного заведения. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается как средство и условие субъектного преобразования его участников (учащихся и преподавателей) в едином пространстве взаимодействия.

2). *«Создание в учебном заведении рефлексивно – познавательной среды на учебных занятиях обеспечивающей учебную успешность учащихся»* понимается, как способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать свою деятельность, переосмысливать основания и обосновывать правильность своих действий.

В методологии рефлексия рассматривается как обобщенный тип реальности, который проявляется в различных видах мыслительной и творческой активности, предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и нормативную сторону деятельности [122, с.504].

С помощью рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельное нахождение новых форм деятельности. Речь идет не только и не столько о «наращивании» знания (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма), а также о воспроизводстве культурных ценностей, об обеспечении творческой составляющей развития личности.

В ряде публикаций (В.А.Метаевой и др. исследователей) [106] рефлексия квалифицируется как дидактический метод, который служит основой для создания рефлексивных методик. Однако существенным препятствием, влияющим на эффективность дидактических методов и их соответствие методам познания, становится недостаточный уровень разработанности рефлексии как типа познания. Во многих классификациях рефлексивный метод не упоминается. Вместе с тем в педагогической практике прочно закрепились понятия рефлексивной методики, как интерактивной формы обучения: это диалоговые и коммуникативные методики, посредством которых реализуется рефлексия.

Взаимодействие субъектов обучения при рефлексивном методе носит дискуссионный характер. Следовательно, основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации. В современной дидактике представлены исследовательские, эвристические методы. Их отличие от рефлексивных методов, по мнению исследователей, заключается в том, что каждый из них опирается на отдельные элементы рефлексии: в исследовательском методе, например, определяется анализ; в эвристическом методе – нормативная мыслительная деятельность, выходящая за рамки прежней культурной нормы, в то время как

рефлексивный дидактический метод включает и анализ, и критическую реконструкцию, и нормирование. Его особенность состоит в специфической коммуникативной составляющей, что обеспечивает понимание. Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут служить методики, активно разрабатывавшиеся в 1980-е гг. в рамках инновационных парадигм, например, в диалогической (М. М. Бахтин, В. С. Библер) [146;с.76], культурологической (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) [146,с.77] и др.

Если опираться на известную классификацию методов Ю. К. Бабанского [11,с.19], то рефлексивный метод можно отнести к группе, названной им методами осуществления учебных действий и операций (подгруппа гностических методов, направленных на организацию и осуществление мыслительных операций). Учет этого дает возможность осуществления на основе рефлексивных процедур проблемно-поисковой и эвристической деятельности. Если же опираться на общепринятые основания классификации методов (по функциям, по источникам познания, по воздействию на личность и др.), то рефлексивный метод может занимать то положение в классификации, где основанием является методологическая рефлексия в научной и учебной работе.

В процессе развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся как основы их учебной успешности рефлексивно-познавательная среда на занятии характеризуется наличием проблемно-конфликтной ситуации. Проблемной ситуация является потому, что имеющиеся у учащихся знания и умения здесь могут быть и не востребованы. Чтобы они стали полезными, их нужно преобразовать для нахождения творческого решения. Проблемной (конфликтной) ситуация является потому, что от учащихся потребуются активные усилия для достижения успеха в процессе занятия.

Рефлексивно-познавательная среда на занятии характеризуется определенными особенностями: наличием полилога, проблемностью, рефлексивностью, личностным подходом.

При построении полилога важную роль играет постановка проблемы, мастерство преподавателя в выстраивании беседы с группой учащихся, представление учащихся о теме занятия в целом, также как и представление о возникновении исторического явления или определения, об исторической личности, о причинах и последствиях деятельности людей, рассматриваемых на занятиях исторических событиях, которые трансформируются в результате их активного переосмысления.

Равенство в процессе общения на занятии, его открытость и реализация обратной связи, воплощение интересов открывают новые смыслы в познании исторических явлений и создают смысловое поле, в результате чего рождается интенсивный полилог (высказывание мыслей, чувств, эмоций).

Очень важным при создании рефлексивно-познавательной среды на занятии является организация пространства и времени с целью «проживания» того времени или эпохи. При этом рамки занятия как бы раздвигаются.

Все перечисленное выше и предполагает создание рефлексивно-познавательной среды на занятиях, которая способствует развитию когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, совершенствованию навыков общения, развитию творческого мышления и воображения.

3). *«Организация презентационной деятельности учащихся учебного характера»* подразумевает то, что исходя из самого определения презентации – это процесс и способы представления учебного материала, «подачи себя» окружающим, которые могут в разной степени осознаваться индивидом [83,с.98]. Процесс презентации является процессом коммуникации, который взаимосвязан с представлением подготовленного сообщения учащимся для всей группы, и по своему содержанию он является интерактивным процессом. Это ярко выраженная форма трансляции специально подобранной, нужной и важной информации. Основная задача учащегося в процессе презентации – вызвать интерес и желание глубже

познакомиться с предлагаемым содержанием (объектом, исторической личностью, историческим фактом, социальным явлением). Для ее достижения необходимо хорошее знание и учет реальной информационно-образовательной конъюнктуры аудитории, ее предыдущего опыта в данной предметной области, т. е. максимальная адресность обращения.

Презентации свойственно полимодальное представление содержания с использованием разнообразных коммуникативных средств, что иногда может создавать некоторое психологическое давление при подаче учебного материала [193]. Но в данном случае (на занятии) важна не глубина проникновения в суть, а привлечение внимания аудитории к предмету презентации и следование строго продуманной заранее логике его представления. В презентации проявляется четкое обозначение «авторской позиции» учащегося, своего индивидуального стиля и показ в качестве примеров своих работ, а также осуществляется процесс развития когнитивно - коммуникативной компетенции учащихся как основы их учебной успешности.

4). *«Включение обучающихся в «квазипрофессиональную» и реальную практическую деятельность, осуществляемую за рамками формального образования»* сущность состоит в том, что обучающиеся воспроизводят профессиональную деятельность в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер (при выполнении действий и операций, которые отражают лишь наиболее существенные ее черты). А.А.Вербицкий определяет эту деятельность как «квазипрофессиональную», так как она является проходной от учебной к профессиональной, учащиеся не выполняют собственно профессиональную деятельность, а лишь имитируют или моделируют ее [31;с.27].

В работах М. Л. Катаевой, Л. Г. Семушиной, Н. Г. Ярошенко и других исследователей [142;с.218] моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе выступает как специфическая технология обучения. Ее сущность состоит в том, что обучающиеся воспроизводят профессиональную

деятельность в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер (при выполнении действий и операций, которые отражают лишь наиболее существенные ее черты). В учебно-воспитательном процессе, особенно на ступени среднего профессионального образования, преподавателям, как показывает опыт, необходимо использовать такие формы занятий и методы обучения, которые направлены на ознакомление с целостной профессиональной деятельностью и приобретение обучающимися не только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных умений, а также на формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций в процессе обучения. Такие занятия должны давать возможность как бы «препарировать» процесс квазипрофессиональной деятельности с выделением ее характерных сторон на разных этапах, с дальнейшим самоанализом выполненной работы. Это означает, что для реализации учебных целей на занятии можно использовать не реальную профессиональную деятельность, а упрощенный вариант, сохраняющий ее основные черты, т.е. модель.

В основе практического осуществления моделирования «квазипрофессиональной» реальной практической деятельности, как определяется выше названными авторами [142;с.218], заложена модель профессиональной деятельности обучающегося, предполагающая следующие элементы: выделение всех составляющих элементов деятельности и установление их полного состава; определение значимости этих составляющих для протекания учебного процесса; установление взаимосвязей между ними, характеризующих структуру целостной деятельности.

Например, наиболее результативным при изучении дисциплины «Обществознание» оказалось применение на занятиях ситуационно-ролевых игр. Ролевые игры – это специально созданные моделирующие реальность ситуации, из которых обучающимся предлагается найти выход. При

изучении темы: «Функции государственной власти в РФ» разыгрывалось импровизированное заседание Государственной думы. Учащиеся выступали в роли политических деятелей, депутатов, перечисляли виды власти и ее функции, демонстрировали знание Конституции РФ. В ходе такого занятия не только закреплялись полученные на лекциях знания и умения, но и развивался интерес к общению, способность помогать и поддерживать однокурсников, прислушиваться к их высказываниям, критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания своих товарищей и преподавателя[61,с.57-61].

Таким образом, для реализации данного педагогического условия «включения обучающихся в «квазипрофессиональную» и реальную практическую деятельность, осуществляемую за рамками формального образования» на занятиях можно использовать: имитационные упражнения по образцу (алгоритму), анализ производственных ситуаций, решение ситуационных задач, ролевые и деловые игры, практические задания.

Обосновав педагогические условия развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, мы разработали авторскую программу. В основе авторской программы по развитию когнитивно-коммуникативной компетенции содержится теоретическая модель развития когнитивно-коммуникативной компетенций учащихся колледжа, которая включает в себя цель, принципы, педагогические условия, основные этапы и содержание, результаты, критерии (см. рис. 3).



Рис.3. Структурно-содержательная модель развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности

Далее, представим описание каждого этапа реализации авторской программы более подробно.

### I этап - Установочно-ориентационный

|                           |                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Цели и задачи</b>      | Формирование ориентировочной основы когнитивно-коммуникативных (умений) - компетенций                                                                                                              |
|                           | Формирование способов эффективного взаимодействия между участниками дидактического процесса.                                                                                                       |
|                           | Приобщение к социально – значимой информации                                                                                                                                                       |
| <b>Содержание задания</b> | Сообщение темы занятия преподавателем: «Государство: определение, признаки, теории происхождения» и формулирование проблемного вопроса: какую ассоциацию вызывает у вас определение – государство? |
|                           | Обмен знаниями, взглядами и мнениями по теме: «Реформы Петра I».                                                                                                                                   |
|                           | Тема занятия: «Система Государственной власти в РФ».                                                                                                                                               |
| <b>Методы и формы</b>     | Метод проблемного обучения (изложения): «мозговая атака».                                                                                                                                          |
|                           | Частично – поисковый (эвристический): групповая дискуссия, эвристическая беседа. Коммуникативные методы.                                                                                           |
|                           | АМО: ситуационно – ролевая игра, импровизированное заседание Государственной Думы.                                                                                                                 |
| <b>Средства</b>           | Наглядные пособия, схемы, плакаты, видео материалы, Интернет ресурсы.                                                                                                                              |
|                           | Сравнительная таблица, карточки – задания, материалы из СМИ.                                                                                                                                       |
|                           | НПА – Конституция РФ, схемы, плакаты, видеоматериалы.                                                                                                                                              |

*Схема 1. Дидактическая карта реализации структурно-содержательной программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности*

## II этап - Обучающий



*Схема 2. Дидактическая карта реализации структурно-содержательной программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности*

### III этап – Рефлексивно - оценочный



*Схема 3. Дидактическая карта реализации структурно-содержательной программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности*

В процессе обучения авторская программа по развитию когнитивно – коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности включает в себя три основных этапа: установочно – ориентационный, обучающий и рефлексивно – оценочный. В основе этих

этапов выделяются определенные цели и задачи, соответствующее содержание заданий, методы и формы обучения, средства обучения.

Необходимость включения *установочно - ориентировочного этапа* обусловлена наличием следующих причин: недостаточно полное представление учащихся о сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности, рациональности процесса обучения, недостаточной сознательной самоорганизации (целеопределения, планирования, выполнение деятельности, самоконтроля) на занятии. Со стороны преподавателя данный этап характеризуется правильным выбором методов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на занятиях по истории и общественным дисциплинам, адекватных уровню развития их индивидуально-психологических и когнитивных особенностей.

Установочно-ориентировочный этап определяет психолого-педагогическую готовность к обучению, включает в качестве слагаемых такие цели и задачи, как развитие ориентировочной основы когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности, формирование способов эффективного взаимодействия между участниками дидактического процесса, приобщение учащихся к социально-значимой информации.

На данном этапе мы опираемся на методологию когнитивно-коммуникативного подхода к обучению. В центре внимания данного подхода находятся знания и приемы, обеспечивающие процесс познания и формирование навыков и элементарных общеучебных умений с последующей реализацией в процессе коммуникации, в то время как в центре внимания когнитивно-коммуникативного подхода находится идея обучения общению при сообщении определенного запаса знаний (хронологического, культурного, социального, картографического характера).

Установочно-ориентационный этап предполагает овладение учащимися умениями и навыками самостоятельной работы, умениями рациональной

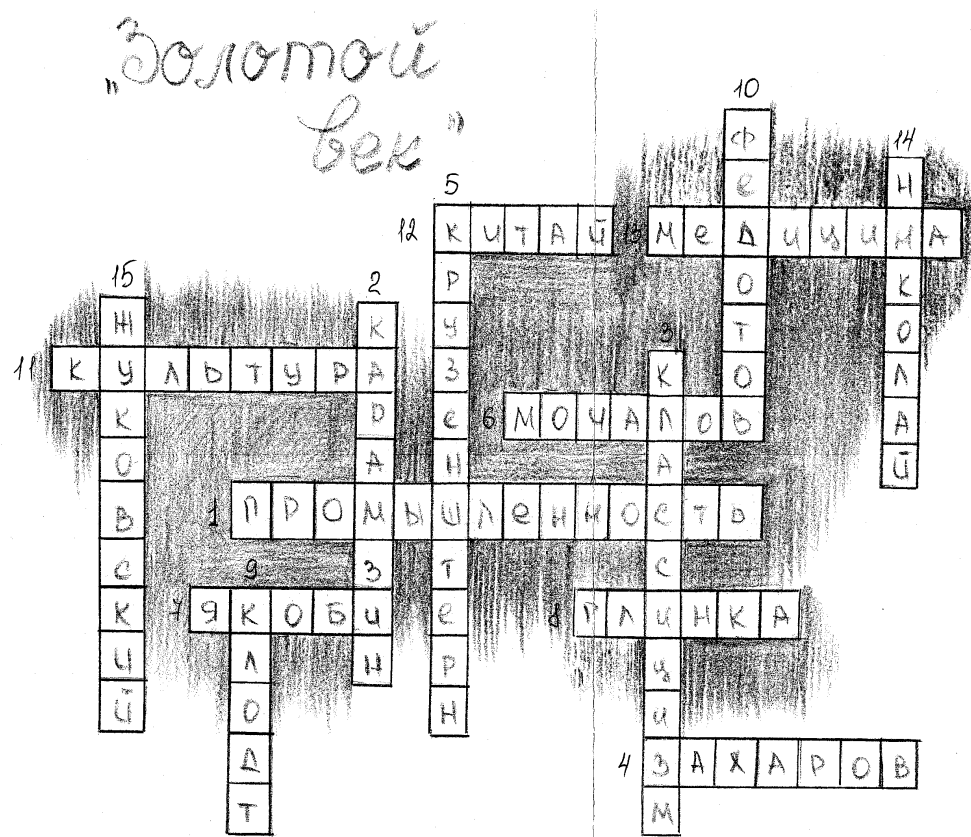
организации учебного труда, что свидетельствует о формировании культуры умственного труда, которая включает культуру мышления, проявляющуюся в умениях анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в новые условия познания; в формировании устойчивого познавательного интереса к истории и общественным дисциплинам; умения и навыки творческого решения когнитивно-коммуникативных задач, умение сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах; рациональных приемах и методах самостоятельной работы по поиску знаний, владение устной и письменной речью; умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

**Обучающий этап** имеет своей целью обеспечение готовности учащихся колледжа к активному получению учебной информации, использования полученной информации во всех видах учебных работ, как то: выполнение проблемного задания на уроке, выполнение всех видов учебной работы (историческое эссе, составление кроссвордов, проверочные работы, тестовое задание, разработка опорных конспектов и их художественное оформление) и правильную их организацию. В ходе выполнения данных заданий учащиеся мобилизуют и актуализируют имеющиеся знания, приобретают самостоятельно новые, которые им необходимы для раскрытия «своей» темы, учатся сопоставлять их со своим жизненным опытом, четко определяют свою жизненную позицию.

Обучающий этап имеет направленность на формирование положительной мотивации к учебному труду, создаёт мотивы рациональной учебной деятельности и развивает когнитивно-коммуникативную компетенцию учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

Далее приводятся фрагменты учебных заданий выполненных обучающимися.

Например, выполнение кроссворда по теме:



XIX в.

2023.РР. ТУКАРЕВА М



Симанов Георгий. 22.4.р

### Историческое эссе.

Иванов Иван Иванович (1530-1584) - великий князь всея Руси с 1533г., русский царь с 1547г.

В его царствование сформировалось централизованное Русское государство с единой самодержавной властью. Складывалась поместно-дворянская служба, происходила централизация крестьянства. В 1565г. Иван IV создал из мелких служилого дворян особую феодально-отрицательную, подчиняющуюся централизованной самодержавной строгой дисциплине боярскую думу, боярство и их мелкопоместного окружения. Иван IV развил путь для выхода русского и окрепшего Русского государства на мировые пути: западное - через Балтику, и восточное - через морские Волги. В 1558г. - 1583гг. вел Ливонскую войну, которая привела к уничтожению кельмского Ливонского ордена. Завоевал Казанское и Астраханское татарские ханства, объединил всей Волгой, подчинил Казань Косовскому Оуду, Себеурское ханство, присоединил к Русскому государству ряд народов на Северном Кавказе. Одновременно велась война с Польшей, Литвой, Швецией, крымскими татарами. Для укрепления своих земель создал новые, стрелецкое войско и всемерно отстраивал крепости. Для укрепления внутреннего состава армии провел значительную реформу, реформировал государственное управление, создал новые ведомства (приказы) нового административного, судебного. Значительное развитие при нем получили ремесло, внутренняя и внешняя торговля, промышленность.

Фрагмент исторического эссе на тему: «Отечественная война 1812 года и наш край».

### Надежда Дурова



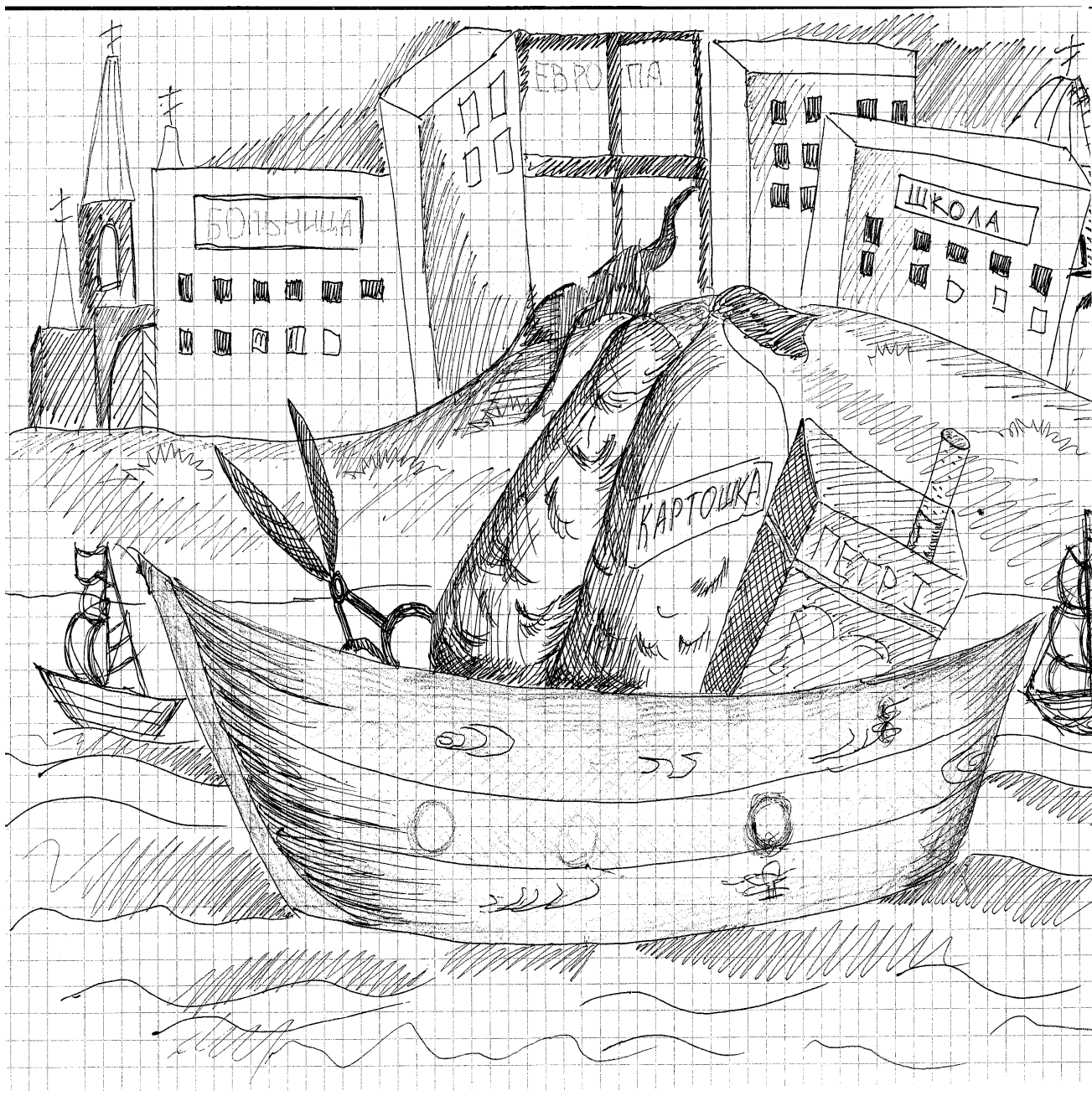
(1783-32.04.1866гг)  
Россия

В 1808 году юный молодой человек вступил на службу в Конногвардейский уланский полк, отличился в сражениях с французами, получил из рук императора за храбрость Георгиевский крест и в том же году был произведен в офицеры. Впоследствии он продолжал свою службу так же ревностно, как начал. Это было делом обыкновенным, однако юность надвинула широкую обрешетку, породила много хлопот и привнесла сильное впечатление из-за одного нечаянно открывшегося обстоятельства: молодой человек оказался девушкой. Ее звали Н. Дурова.

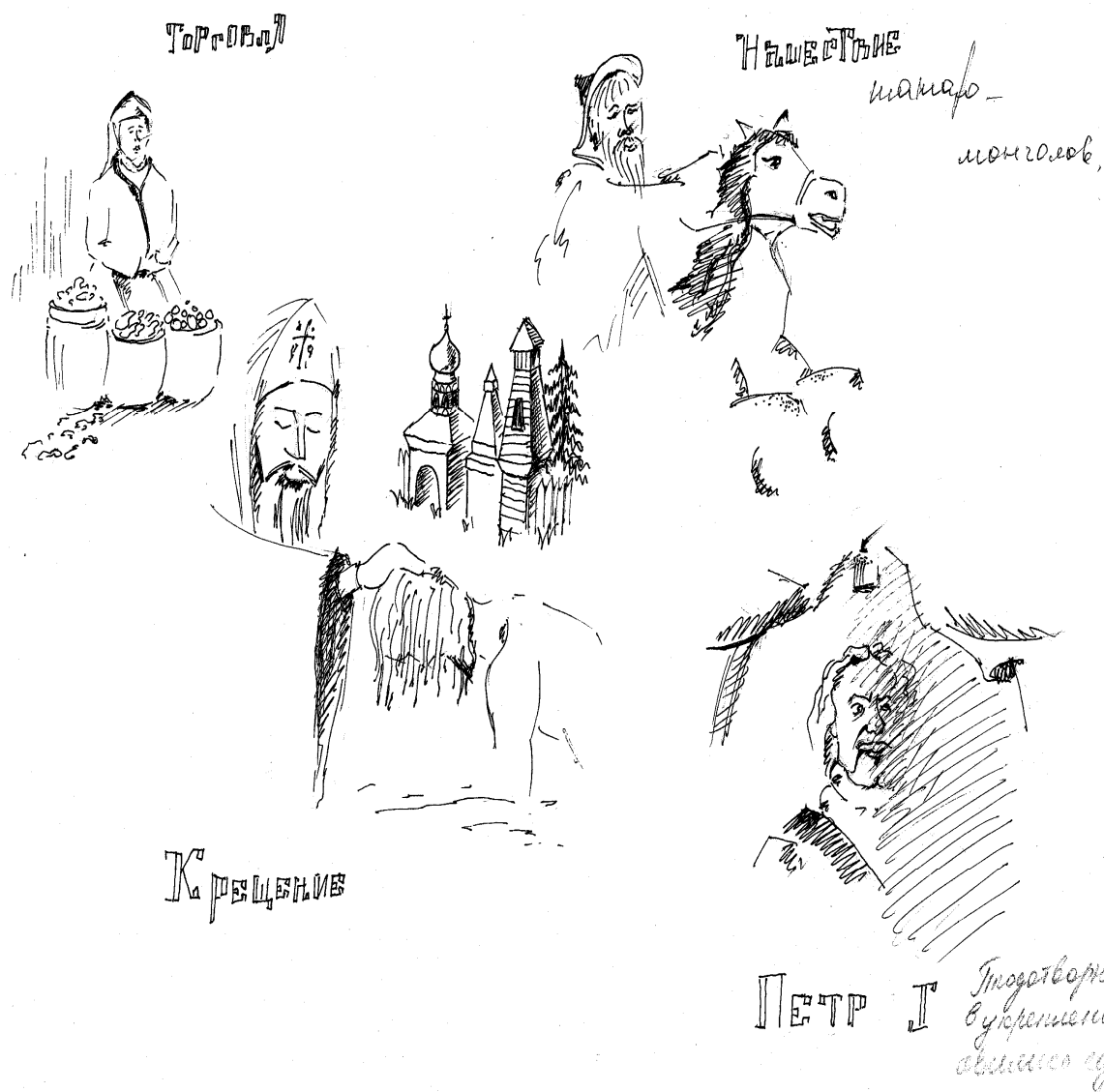
Родилась эта удивительная особа в 1783 году в семье ухарского офицера, владельца одной-единственной деревушки в Саратовской

губернии губернии Андрея Ивановича Дурова. Мать, Надежда Ивановна, родилась красавица - получила из семьи богатых украинцев помещиков, Александровичей. Родители ее были против этого брака. Отец требовал, "... чтобы она вышла из пансиона, а особенно военного". Так, что удивительного отца невероятно, многого нехватало мате. Но очень скоро эта красавица попала в свои конюшни. Привыкла к коням и рыцарям, она могла критически оценить жизнь и много армейской жизни...

Фрагмент опорного конспекта по теме: «Эпоха петровских преобразований».



Опорный конспект по теме: «Основные вехи в истории Русского государства»

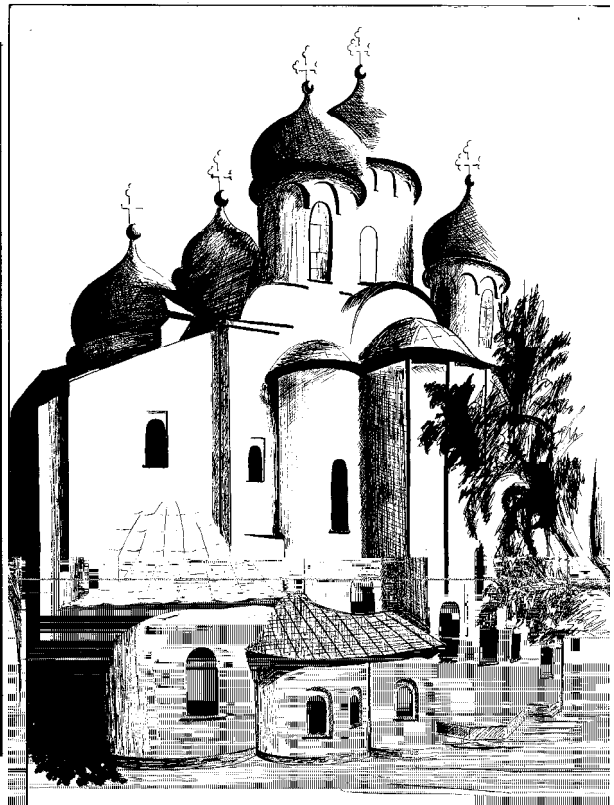


Как и как зародилось Русское государство?

## Итоговое тестовое задание по истории России

### ТЕСТ

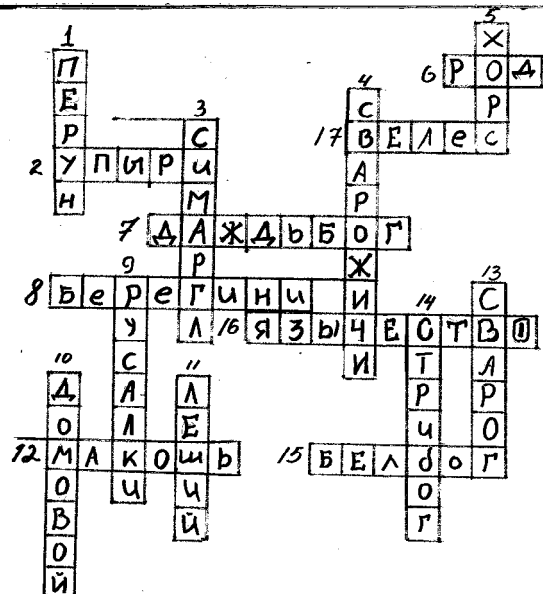
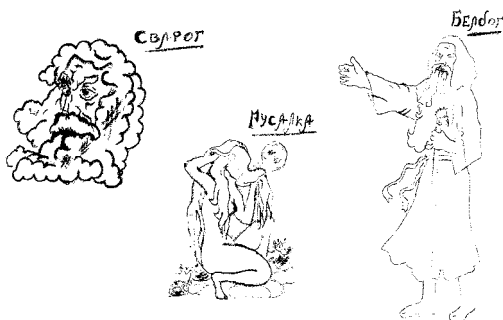
1. В каком году славяне призвали быть своим князем Рюрика?  
а) 862 г. б) 978 г. в) 939 г.
2. Когда князь Олег объединил Новгород и Киев?  
а) 912 г. б) 882 г. в) 873 г.
3. В каком году погиб князь Игорь?  
а) 945 г. б) 973 г. в) 960 г.
4. Когда произошло крещение Руси?  
а) 988 г. б) 996 г. в) 990 г.
5. В каком году умер князь Ярослав Мудрый?  
а) 1054 г. б) 1032 г. в) 1004 г.
6. Когда состоялся Любечский съезд князей?  
а) 1103 г. б) 1034 г. в) 1099 г.
7. В каком году Владимир Мономах возшёл на престол в Киеве?  
а) 1113 г. б) 1118 г. в) 1111 г.
8. Когда Иван Грозный взят Казань?  
а) 1524 г. б) 1438 г. в) 1552 г.
9. В каком году началась и закончилась Ливонская война?  
а) 1494-1516 г. б) 1558-1583 г. в) 1590-1615 г.
10. Когда к власти на Руси пришёл Борис Годунов?  
а) 1604 г. б) 1590 г. в) 1598 г.
11. В каком году к власти пришёл первый из Романовых?  
а) 1613 г. б) 1660 г. в) 1609 г.



### Кроссворд по теме «Славянская мифология»

# КРОССВОРД

## СЛАВЯНСКАЯ МИФОЛОГИЯ



Фрагмент сочинения (Изинидовой Кристины 541 группы) по теме: "Роль учителя в современном обществе"

свои творческий потенциал, стать личностью и достойным гражданином.

Роль учителя в современном обществе велика:

- педагог закладывает нравственные основы в человеке;
- формирует человека как личность;
- открывает учащимся новый мир;
- объясняет, помогает понять новую материал.

Учителю должен понять каждого ребенка и помочь ему, должен обладать такими качествами, как терпение, справедливость, доброта и ответственность.

Современный учитель должен знать не только свои предмет, но и быть в курсе всего, что происходит вокруг.

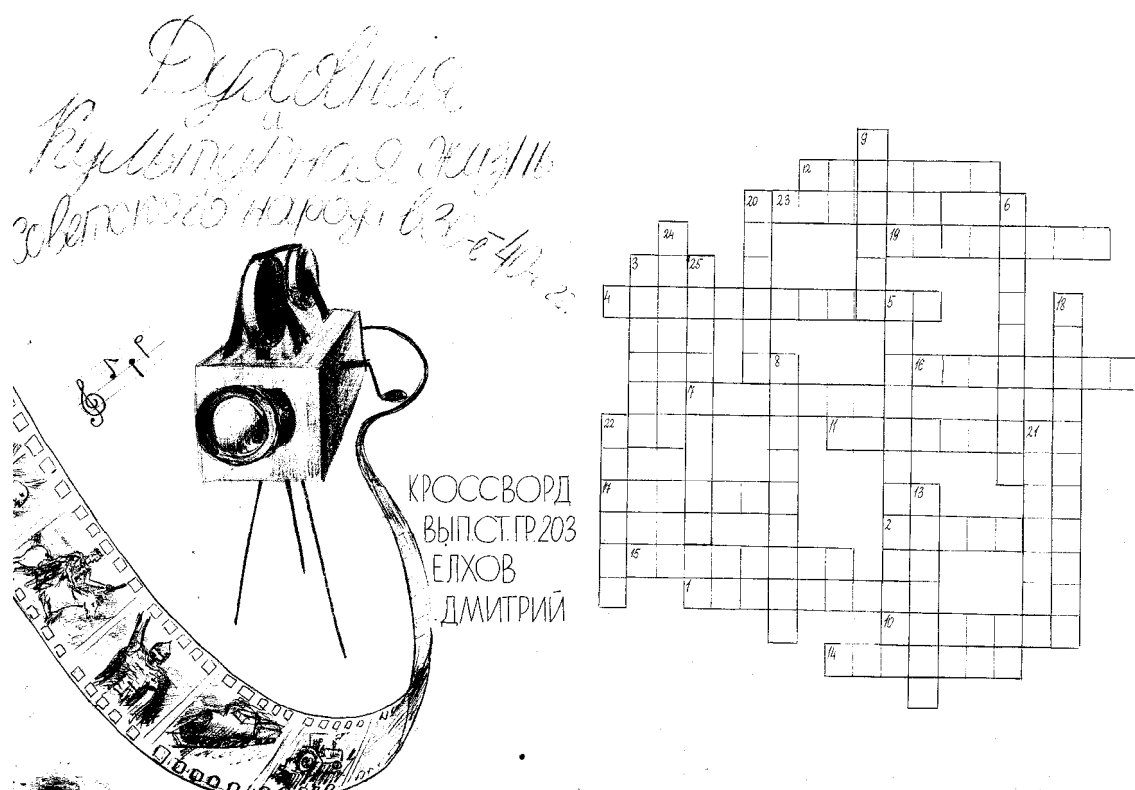
Грамотный и дружелюбный он смо-

жет ответить на любой вопрос.

Такие учителя должны иметь возможность обратиться к учителю не только за знаниями, но и за советом. Самые необходимые качества, которые должны сочетаться в учителе - строгость (в меру) и справедливость.

## ИТОГОВОЕ ТЕСТОВОЕ ЗАДАНИЕ

- ① Подчеркнули под краем Рюри?   
 а) 911 б) 988 в) 945 г) 1054
- ② Расположите в хронологической последовательности правившие Киевские князья   
 а) Ярослав Мудрый б) Владимир Мономах   
 в) Олег г) Владимир Святославич
- ③ Когда произошел Любечский съезд князей?   
 а) 1052 б) 1111 в) 1097 г) 1242
- ④ Битва, где встретились князь Р. Рюрик и татарский хан мамый называется:   
 а) Медовое побоище б) Куликовская битва   
 в) битва на р. Калке г) Воровское сражение
- ⑤ Когда началось реформирование «Убранной рады»?   
 а) 1547 б) 1613 в) 1550 г) 1581
- ⑥ «Сурьезное» - это:   
 а) торговля   
 б) княжеские управления   
 в) скупленные земли, восстановленные поповские велье   
 г) казачество
- ⑦ Подчеркнули дату окончательного закрепощения крестьян.   
 а) 1497 б) 1550 в) 1606 г) 1649
- ⑧ Английской стороной старообрядческой церкви   
 а) Филарет б) Никон в) Аввакум г) Пётр
- ⑨ Восстание под предводительством С. Разина было?   
 а) 1656 - 1657 б) 1601 - 1603   
 в) 1662 - 1663 г) 1671 - 1677
- ⑩ Юрьев день - это день, когда зависимый крестьянин:   
 а) мог не работать на феодала   
 б) мог продать без согласия феодалов   
 в) должен был заплатить церкви «десятина»   
 г) мог перейти от одного феодала к другому.



На данном этапе происходит дальнейшее ознакомление и углубление учебных знаний об основных понятиях, исторических процессах, фактах и явлениях, с деятельностью знаменитых личностей. Учащиеся осваивают структуру, стратегию и тактику формирования и развития умений организации учебного труда на занятиях по гуманитарным дисциплинам.

На обучающем этапе опытно-экспериментальной работы по развитию когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности характеризуется степень развитости таких умений, как самостоятельное усвоение и отработка учебного материала: умение читать и декодировать данное посредством текста содержание; умение перерабатывать и уяснять смысл и содержание текста; умение выводить содержание конкретного материала из общих положений; умение уяснять смысл информации путём самостоятельного поиска в условиях организации учебного материала; умение отрабатывать и осваивать учебный материал (непосредственно и опосредованно); выявлять причинно-следственные связи между причиной и следствием определенных явлений, событий и фактов. Перечисленные когнитивно-коммуникативные умения составляют структуру

когнитивно-коммуникативной компетенции и в силу своей специфики определяют подготовленность обучающихся к самостоятельному совершению познания. Качество реализуемой учебной работы зависит от уровня содержательной (владение специальными предметными знаниями) и операционной подготовки (обладание приёмами усвоения материала, его обработки и применения).

**Рефлексивно - оценочный этап** имеет своей целью совершенствование навыков общения, развитие учебно-познавательной и коммуникативной компетенций обучающихся, формирование у учащихся навыков самопрезентации, представление учащимися своих успехов в учебной деятельности. К таким умениям можно отнести: овладение способами управления своей учебной деятельностью; целеполагание и разумное планирование собственной самостоятельной учебной работой; формы работы с учебником и с научной литературой (выполнение языковой деятельности, составление плана текста, цитирование, аннотирование, рецензирование и т.д.); владение способами чтения (просмотровое, беглое, внимательное, глубокое и т.д.).

Выполняя специально разработанные задания и упражнения, учащиеся проявляют интерес к приемам творческой деятельности, стремятся анализировать, синтезировать, обобщать; учатся рефлексировать свою учебную деятельность посредством карты эффективности урока. В ходе выполнения заданий по рефлексии обучающимся необходимо оценить собственную деятельность на занятии (посредством карты эффективности урока). Таким образом, ученики осознают себя субъектами учебной деятельности. А преподавателю необходимо установить, совпадает ли оценка учащимися своей подготовленности с результатами работы на занятии и каков уровень его самооценки и степень его самокритичности.

Далее по тексту прилагаются примеры «карты эффективности урока» заполненные учащимися.

Степановой Елены 231-ур

### Карта эффективности урока

1. Ваше отношение к уроку (подчеркнуть):

- А) отличный, интересный, захватывающий  
Б) хороший, содержательный, заставляющий работать  
В) нормальный, обычный  
Г) скучный, работа без интереса  
Д) бесполезный, совсем неинтересный.

2. Вспомните (как можно точнее) тему урока: Урок: его типы и структура

3. Какая цель стояла на уроке: познакомиться со структурами и типами.

4. Какие факты, закономерности, явления, правила вы усвоили на занятии: что все идет друг за другом

5. Что нового вы узнали на уроке: структуру урока, классификация типов уроков.  
хар-ка типов уроков (дидакт)

6. О чем вы думали на уроке (главные мысли): интересный, новый мат-л, нужно как можно больше запомнить, все бы уроки проходили так ярко

7. Какие ранее полученные знания вы использовали на уроке: формы организации текущей уч-ой работы

8. Эффективность урока с вашей точки зрения: 98 %

Райтисевой Натии 231-ур

### Карта эффективности урока

1. Ваше отношение к уроку (подчеркнуть):

- А) отличный, интересный, захватывающий  
Б) хороший, содержательный, заставляющий работать  
В) нормальный, обычный  
Г) скучный, работа без интереса  
Д) бесполезный, совсем неинтересный.

2. Вспомните (как можно точнее) тему урока: Урок: его структура и типы

3. Какая цель стояла на уроке: Узнать какая структура и типы уроков и разобраться с

4. Какие факты, закономерности, явления, правила вы усвоили на занятии: Структура урока, классификация типов уроков

5. Что нового вы узнали на уроке: Узнала структуру урока, классификацию типов уроков, закреплена структура типов уроков

6. О чем вы думали на уроке (главные мысли): Узнать материал

7. Какие ранее полученные знания вы использовали на уроке: Знание плана ответов, знание про урок

8. Эффективность урока с вашей точки зрения: 100 %

Важно отметить, что значимыми для данного этапа являются ведущие положения теории личностно - деятельностного подхода, а именно: «идеи о формирующем и развивающем значении деятельности, а также о моделировании в образовательном процессе» практической деятельности учащихся [3. с.12-14].

Представленный этап включает в себя следующее: владение системой специально-предметных знаний и развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы учебной успешности (умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения в процессе обучения; умение анализировать психическое состояние своих однокурсников; умение задавать вопросы и ответить на реплику; умение обосновывать содержание учебного материала и отрабатывать его под руководством преподавателя; самостоятельное изучение и осознание учебного материала; умение составлять выступления и выступать перед аудиторией).

## **2.4. Описание эмпирического исследования по проверке эффективности реализации программы экспериментального обучения и ее итоги**

После организованного теоретического анализа проблемы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности и реализации педагогических условий был разработан план эмпирического эксперимента, включающего этапы:

**1) Подготовительный этап:** анализ базы исследования на примере экспериментальной и контрольной группы, выбор методов исследования;

**2) Констатирующий этап:** проведение диагностики по показателям развитости когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся как основы их учебной успешности в контрольной и экспериментальной выборке, разработка модели развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся при соблюдении педагогических условий; составление сравнительных таблиц, выявления статистически значимых отличий уровня развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности между ЭГ и КГ;

**3) Формирующий этап:** разработка и использование авторской программы экспериментального обучения по развитию когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, использование в учебной работе методов направленных на развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся (работа в микро-группах, моделирование ситуаций практической деятельности, дискуссий, ролевых и дидактических игр, учебных экскурсий, использование технологии метода проектов);

**4) Контрольно-обобщающий этап:** проведение контрольного эксперимента по показателям развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в контрольной и экспериментальной группе, сравнительный анализ данных и выявление статистически значимых отличий после организации

эксперимента между контрольной и экспериментальной группами, формулировка выводов и рекомендаций.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе БОУ Удмуртского Республиканского Социально-Педагогического колледжа г. Ижевска Удмуртской республики.

В эксперименте приняло участие 300 студентов первого, второго, третьего и четвертого курсов обучающихся по образовательной программе, принятой в данном учебном заведении.

Далее остановимся на характеристике экспериментальной и контрольной выборки представленной в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика базы исследования на основе анализа документов колледжа

| Группа учащихся           | Специальность                          | Количество учащихся, возраст  | %<br>Успеваемости и<br>качество знаний |
|---------------------------|----------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------|
| Экспериментальная<br>(ЭГ) | Преподавание<br>в начальных<br>классах | 25<br>учащихся<br>(16-17 лет) | 92 %<br>72%                            |
| Контрольная<br>(КГ)       | Социальная<br>педагогика               | 25<br>учащихся<br>(16-17 лет) | 96%<br>76%                             |

Далее по тексту следует (см. рис.4) комплекс педагогических условий развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, основными из которых являются создание в учебном заведении рефлексивно-познавательной среды на учебных занятиях обеспечивающей учебную успешность учащихся; организации презентационной деятельности учащихся учебного характера и др. Они определяют реализацию модели, показатели развития когнитивно-коммуникативной компетенции и средства педагогической диагностики.



Рис.4. Комплекс педагогических условий, определяющих реализацию модели, показатели развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности и средства педагогической диагностики

Целью *констатирующего этапа* эмпирического исследования является диагностика исходного уровня развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа, поэтому остановимся на диагностических методиках более подробно.

1. Для определения позитивного отношения к учебной деятельности в колледже был проведен опрос в виде анкетирования «Моя учеба». Анкета разработана автором данного исследования (содержание анкеты приводится в приложении 2).

Анкетирование учащихся показало следующие результаты: на вопрос «Мне нравится учиться» 68% учащихся ответили положительно; не нравится учиться – 32%; при ответе на вопрос «Что для тебя означает учеба», учеба – это познание нового ответили 72% обучающихся, а 28% считают учебу обременительным занятием. При ответе на вопрос «Я считаю, что успешность обучения определяется» интересом (мотивацией к учебе) ответили 74% респондентов; умением взаимодействовать с преподавателем и однокурсниками 18%; хорошей успеваемостью 8% обучающихся.

Серьезными препятствиями в учебном процессе, по мнению студентов, являются следующие (исходя из ответов студентов): «Что мешает мне достичь успеха на занятии и в полной мере реализовать свой творческий потенциал» были ответы обучающихся: личные и семейные проблемы – 28%, отсутствие интереса (мотивации) к изучаемому предмету – 20%, неподготовленность к занятию – 12%, психологический климат в группе – 40%. Поэтому закономерно, что многие учащиеся на вопрос: «Я люблю на уроке быть в центре внимания» положительно ответили только 8%, не люблю быть в центре внимания – 48%, и ответ «иногда» подчеркнули 44%.

Одновременно с этим на вопрос: «Я люблю участвовать в учебной дискуссии» 52% респондентов ответили «да», 48% ответили «нет». Ответы на вопросы «Мне легко высказывать свою точку зрения» положительно ответили 56% учащихся, 44% учащихся ответили отрицательно; «Я легко нахожу аргументы в защиту своего собеседника»: «иногда» – 68%, «да» –

22%, 10% ответили «нет»; «Я всегда выслушиваю точку зрения своего собеседника» положительно ответили 40% респондентов, 8% – отрицательно, 52% отвечали «иногда».

Очень часто преподавателю приходится сталкиваться с проблемой неумения учащихся позитивно принимать материал занятия и форму его организации. Таким образом, 44% учащихся предпочитают лекции педагога, а не поиск информации в самостоятельном режиме: работу в микрогруппе 24%; другие формы занятий (деловые и ролевые игры, защиту проектов, моделирование ситуаций и др.) предпочитают 24%, семинары – 8%.

Результаты проведенного анкетирования показали противоречивое отношение обучающихся к учебному процессу, недостаточное развитие когнитивно-коммуникативной компетенции как основы их учебной успешности.

Исходя из результатов анкеты можно констатировать, что на занятиях гуманитарных и общественных дисциплин необходима реализация модели и программы по развитию когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности и развития творческого потенциала компетентного специалиста.

2. Методика «Диагностирование развитости коммуникативно-гностических (умений) – когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся».

Используемый метод: факторный опрос.

Авторы: Г. И. Михалевская, Г. С. Трофимова.

Цель: определение уровня развитости когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

Инструкция к применению и содержание опросника представлены в (приложении 3).

Интерпретация результатов: обработка результатов осуществляется по ключу, где подсчитываются отдельно каждое умение из составляющих когнитивно-коммуникативную компетенцию: опыт применения знаний

механизмов общения и средств коммуникации; опыт применения знаний индивидуально-типологических особенностей; умение анализировать психическое состояние; умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения в процессе обучения; умение задавать вопросы и ответить на реплику; умение диагностировать характер усвоения отобранного материала; умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения; умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении; умение дифференцировано оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку; умение поменять стиль работы и поведение; умение прогнозировать поведение свое и других.

3. Методика, определяющая направленность личности «Ориентировочная анкета».

Используемый метод: тестовый опросник.

Авторы: В. Смейкал, М. Кучер.

Цель: позволяет выявить три вида направленности личности: на себя, на взаимодействие и на задание (деловая направленность).

Направленность «на себя» отражает, в какой мере испытуемый описывает себя как человека, ожидающего прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем он выполняет. В представлении такого человека группа является «буквально театром», в котором можно удовлетворить определенные общие потребности, показать свои личные трудности, приобрести достоинство, уважение или общественный статус, быть агрессивным или господствовать. Такой человек интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих его людей. Он занимается преимущественно собой, игнорирует людей или работу, которую обязан выполнять.

Направленность «на взаимодействие» отражает интенсивность, с которой человек старается поддержать хорошие взаимоотношения. Но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Такой человек проявляет большой

интерес, когда речь идет о коллективной деятельности, но, по сути, сам не вносит никакого вклада в осуществление трудовых заданий группы.

Направленность «на задание» отражает интенсивность, с которой человек выполняет задание, решает проблемы, и то, в какой мере он заинтересован выполнять свою работу как можно лучше. Несмотря на свои личные интересы, такой человек будет охотно сотрудничать с коллективом, если это повысит эффективность группы. В коллективе он стремится отстаивать свое мнение, которое считает полезным для работы.

Инструкция к применению и содержание методики представлены в (приложении 4).

Интерпретация результатов: обработка результатов осуществляется по ключу в соответствии с тремя основными измерениями направленности личности: на себя, на взаимоотношения, на задание. Учащимся предлагается ряд неоконченных предложений (утверждений), по каждому из них возможны три варианта окончания (ответа) обозначенные буквами а, б, в.

4. Методика измерения уровня развития самооценки учащихся «Изучение общей самооценки».

Используемый метод: тестовый опросник.

Автор: Г. Н. Казанцева.

Инструкция к применению и содержание тестового опросника представлены в (приложении 5).

Интерпретация результатов: обработка результатов производится по ключу, подсчитывается количество согласий «да» под четными номерами, затем – количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +10. Результат от -10 до -4 свидетельствует о низкой самооценке. Результат от -3 до +3 свидетельствует о средней самооценке. Результат от +4 до +10 свидетельствует о высокой самооценке.

В каждой выборке (ЭГ и КГ), мы исследовали развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной

успешности через вышеописанные диагностические методы, результаты которых представлены на рисунках 5, 6, 7.

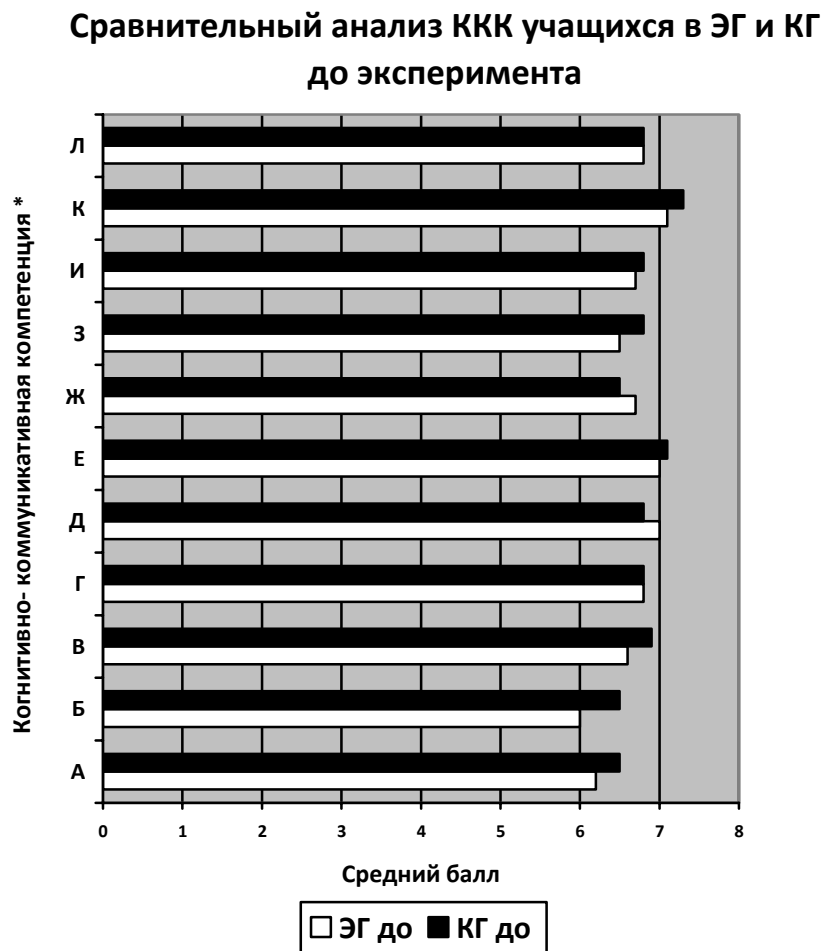


Рис. 5. Уровень развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в ЭГ и КГ до экспериментального обучения

Когнитивно-коммуникативная компетенция:

А) опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации;

Б) опыт применения знаний индивидуально-типологических особенностей;

В) умение анализировать психическое состояние;

Г) умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения;

Д) умение задавать вопросы и ответить на реплику;

Е) умение диагностировать характер усвоения отобранного материала;

Ж) умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения;

- З) умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении;
- И) умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку;
- К) умение поменять стиль работы и поведение;
- Л) умение прогнозировать поведение свое и других.

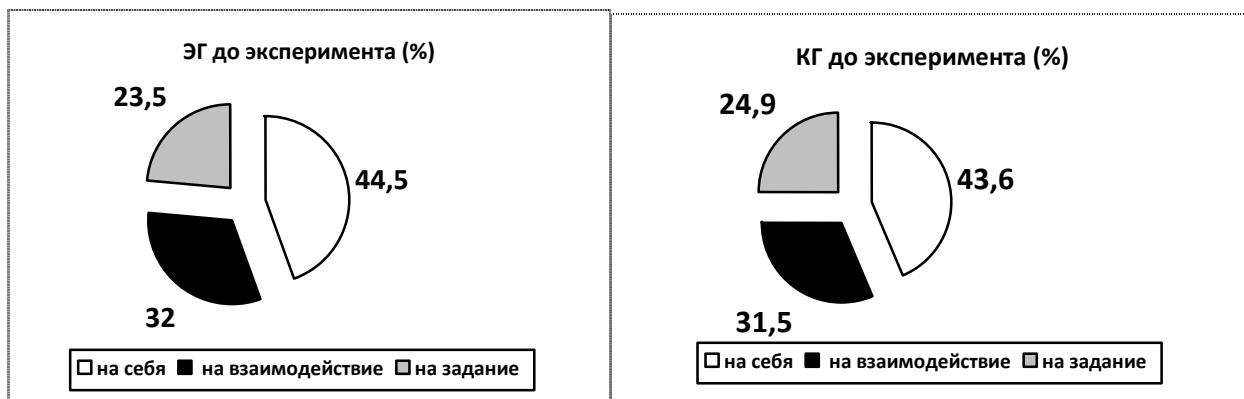
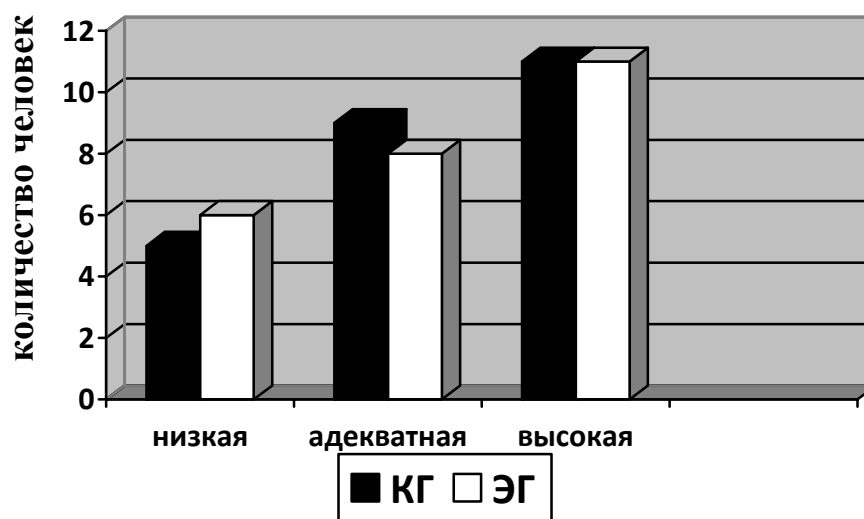


Рис. 6. Показатели направленности личности учащихся в ЭГ и КГ до проведения экспериментального обучения

#### Самооценка учащихся (до эксперимента)



#### Уровни самооценки

Рис. 7. Уровень определения самооценки учащихся в ЭГ и КГ до проведения экспериментального обучения

На общем фоне развитости когнитивно-коммуникативной компетенции выделяются: умение диагностировать характер усвоения отобранного материала, которые характеризуются тем, что учащиеся могут обрабатывать

учебный материал, умеют его находить и ориентироваться в информационном пространстве; умение поменять стиль работы и поведение в учебной работе, т.е. обучающиеся умеют представлять учебный материал в виде схем, рисунков и таблиц; могут регулировать свое поведение в учебном процессе. Остальные виды компетенций: опыт применения знаний, механизмов общения и средств коммуникации; опыт применения знания индивидуально-типологических особенностей; умение анализировать психическое состояние; умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения; умение задавать вопросы и ответить на реплику; умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения; умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении; умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку; умение прогнозировать поведение свое и других в настоящее время находятся на недостаточном уровне развития.

По «Методике направленность личности установлено, что направленность личности «на себя» составляет в ЭГ – 44.5% и КГ – 43.5%; направленность личности «на взаимодействие» в ЭГ – 32% и КГ – 31.5%; направленность личности «на задание» в ЭГ составляет 23.5% и КГ – 24.9%.

Анализ показателей сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности «изучение самооценки» позволяет отметить, что в ЭГ адекватную самооценку имеют – 32% (8 человек), в КГ – 36% (9 человек); в ЭГ низкую самооценку – 24% (6 человек), в КГ – 20% (5 человек); высокую самооценку как в ЭГ, так и в КГ имеют 44% (11 человек).

Все полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11.5 for Windows. Использовались методы непараметрической статистики, т.к. они не зависят от характера распределения данных, – непараметрический тест Манна-Уитни. Проведенный сравнительный анализ показателей сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы

их учебной успешности в ЭГ и КГ выборках по тесту Манна-Уитни (до проведения эксперимента) не выявил значимых различий по изучаемым показателям.

Таблица 4

Достоверность различий показателей развитости когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в ЭГ и КГ выборках до проведения эксперимента (при уровне значимости  $p = 0,05$ ;  $U = 227$ )

| Показатели развитости когнитивно-коммуникативной компетенции         | Интервал значений | Средние ранги |       | Среднее значение |      | Критерий достоверности |                    |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|-------|------------------|------|------------------------|--------------------|
|                                                                      |                   | ЭГ            | КГ    | ЭГ               | КГ   | U – Манна-Уитни        | уровень значимости |
| 1. Опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации. | от 1 до 5         | 23,58         | 27,42 | 3,4              | 3,56 | 264,5                  | $p > 0,05$         |
| 2. Опыт применения знаний индивидуально-типологических особенностей. | от 1 до 5         | 23,9          | 27,1  | 3,4              | 3,56 | 272,5                  | $p > 0,05$         |
| 3. Умение анализировать психическое состояние.                       | от 1 до 5         | 24,02         | 26,98 | 3,64             | 3,8  | 275,5                  | $p > 0,05$         |
| 4. Умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения.     | от 1 до 5         | 25,5          | 25,5  | 3,72             | 3,72 | 312,5                  | $p > 0,05$         |
| 5. Умение задавать вопросы и ответить на реплику.                    | от 1 до 5         | 26,38         | 24,62 | 3,84             | 3,76 | 290,5                  | $p > 0,05$         |
| 6. Умение диагностировать характер усвоения отобранного материала.   | от 1 до 5         | 24,58         | 26,42 | 3,84             | 3,92 | 289,5                  | $p > 0,05$         |
| 7. Умение поставить диагноз ошибки,                                  | от 1 до 5         | 26,84         | 24,16 | 3,68             | 3,56 | 279                    | $p > 0,05$         |

|                                                                                                       |               |       |       |       |       |       |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| понять ход мысли, затруднения.                                                                        |               |       |       |       |       |       |         |
| 8.Умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении.                                           | от 1 до 5     | 21,1  | 26,9  | 3,6   | 3,72  | 277,5 | p> 0,05 |
| 9.Умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку. | от 1 до 5     | 24,68 | 26,32 | 3,68  | 3,72  | 292   | p> 0,05 |
| 10.Умение поменять детали в работе и в поведении.                                                     | от 1 до 5     | 23,9  | 27,1  | 3,88  | 4,04  | 272,5 | p> 0,05 |
| 11.Умение прогнозировать поведение.                                                                   | от 1 до 5     | 25,04 | 25,96 | 3,72  | 3,76  | 301   | p> 0,05 |
| 12.Самооценка                                                                                         | от -10 до +10 | 24,94 | 26,06 | 1,72  | 2,12  | 298,5 | p> 0,05 |
| 13.Направленность личности «на себя».                                                                 | от 0 до 30    | 26,1  | 24,9  | 13,36 | 13,08 | 297,5 | p> 0,05 |
| 14.Направленность личности «на взаимодействие».                                                       | от 0 до 30    | 25,4  | 25,6  | 9,2   | 9,44  | 310   | p> 0,05 |
| 15.Направленность личности «на задание».                                                              | от 0 до 30    | 24,62 | 26,38 | 7,04  | 7,48  | 290,5 | p> 0,05 |

Таким образом, отсутствие статистически значимых различий ставит учащихся в контрольной и экспериментальной выборках в одинаковые условия и дает возможность объективно оценить эффективность внедрения теоретической структурно-содержательной модели и авторской программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности.

На *формирующем этапе эксперимента* была реализована авторская программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся

колледжа как основы их учебной успешности (подробно рассмотренная в параграфе 2.3.)

Сравнительный анализ результатов эксперимента позволяет судить об успешности (неуспешности) внедрения модели развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, о сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся и реализации педагогических условий, обозначенных в гипотезе и описанных (в параграфе 2.3.)

Сравнительный графический анализ показателей развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности приведен на рис. 8, 9, 10, 11, 12, 13.

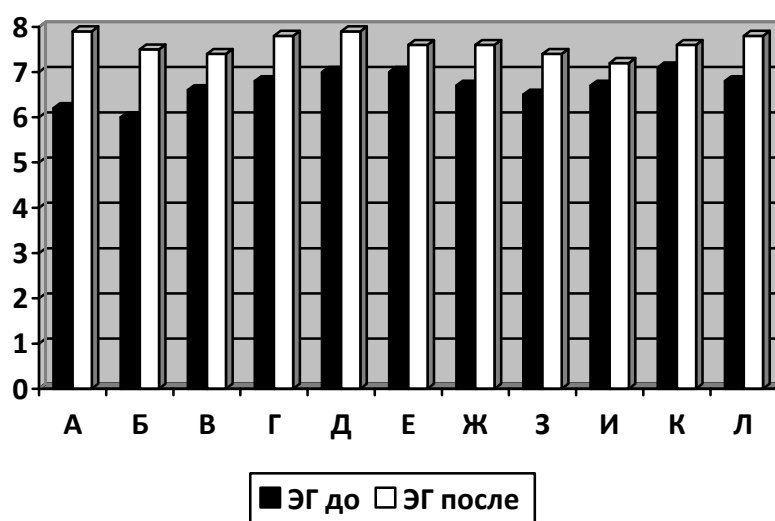


Рис.8. Сравнительный анализ показателей развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в ЭГ до и после проведения экспериментального обучения

Когнитивно-коммуникативная компетенция:

А) опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации;

Б) опыт применения знаний индивидуально-типологических особенностей;

В) умение анализировать психическое состояние;

Г) умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения;

- Д) умение задавать вопросы и ответить на реплику;
- Е) умение диагностировать характер усвоения отобранного материала;
- Ж) умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения;
- З) умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении;
- И) умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку;
- К) умение поменять стиль работы и поведения;
- Л) умение прогнозировать поведение свое и других.

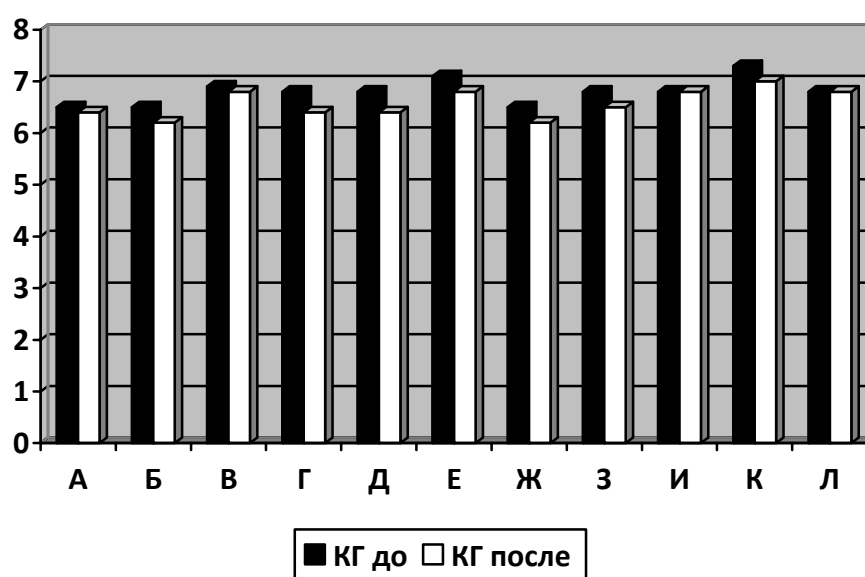


Рис.9. Сравнительный анализ показателей развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в КГ до и после проведения экспериментального обучения

После внедрения в образовательную практику программы экспериментального обучения сравнительный анализ развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в экспериментальной выборке определил следующие результаты (см. рис.8): показатель опыта применения знания механизмов общения и средств коммуникации возрос на 22%; применение знания индивидуально-типологических особенностей возросло на 20%; умение анализировать психическое состояние возросло на 11%; умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения изменилось на 13%; задавать вопросы и ответить на реплику на 11%; умение

диагностировать характер усвоения отобранного материала возросли на 8%; умения поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения, исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении изменились на 12%; умение дифференцировано оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку на - 7%; умение поменять стиль работы и поведения – на 7%; умение прогнозировать поведение свое и других на - 13%.

В контрольной выборке (рис.9) по тем же показателям уровень развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности остался на том же уровне, который был в начале экспериментального обучения.

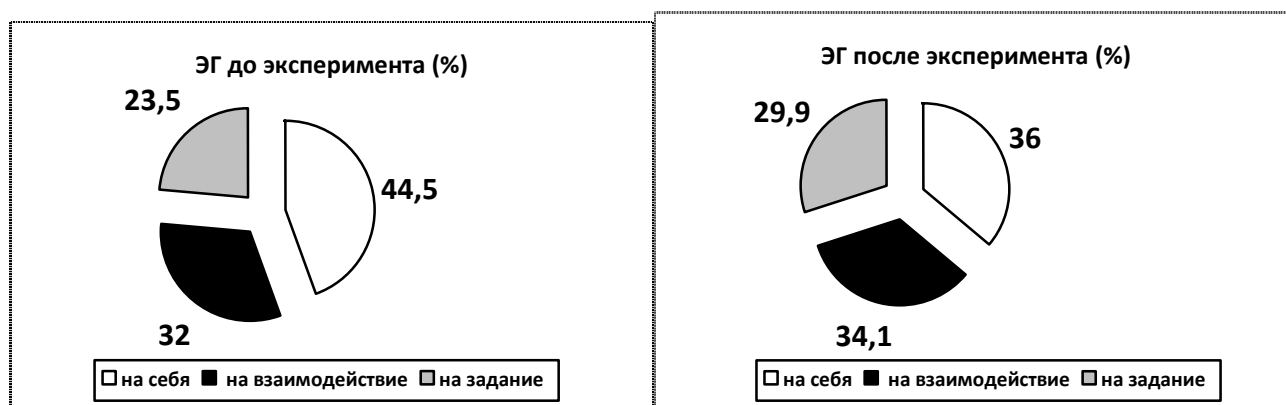


Рис. 10. Сравнительный анализ показателей направленности личности в экспериментальной выборке (до и после проведения экспериментального обучения)

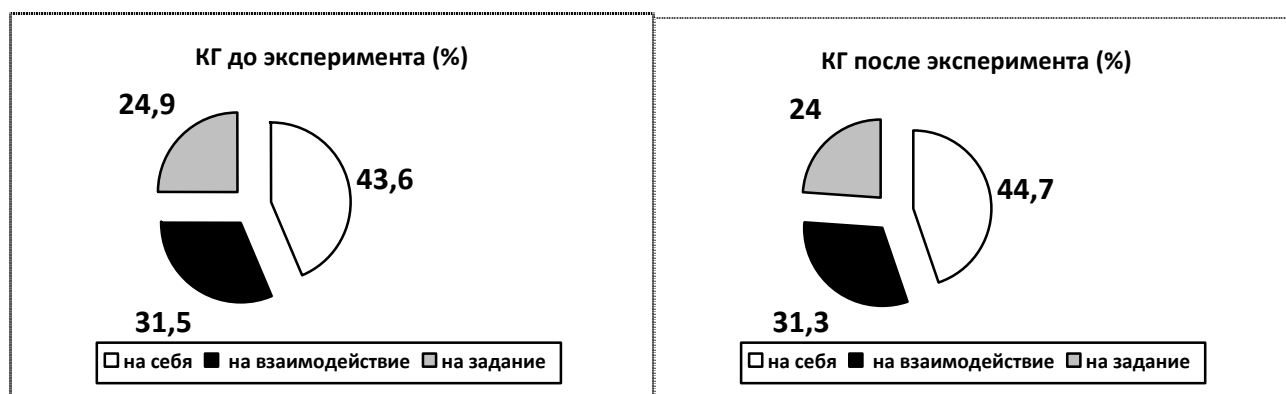


Рис. 11. Сравнительный анализ показателей направленности личности в контрольной выборке (до и после проведения экспериментального обучения)

По «Методике определения направленности личности» (рис.8) в ЭГ по показателю направленность «на себя» уровень снизился на 19%; по показателю направленность личности «на взаимодействие» произошло увеличение на 6%; по показателю направленность личности «на задание» установлено повышение на 21%.

В КГ (рис.10) по тем же показателям отсутствует позитивная динамика: по показателю направленность личности «на себя» увеличение на 2%; «на взаимодействие» снизился на 1%; «на задание» снизился на 4%.

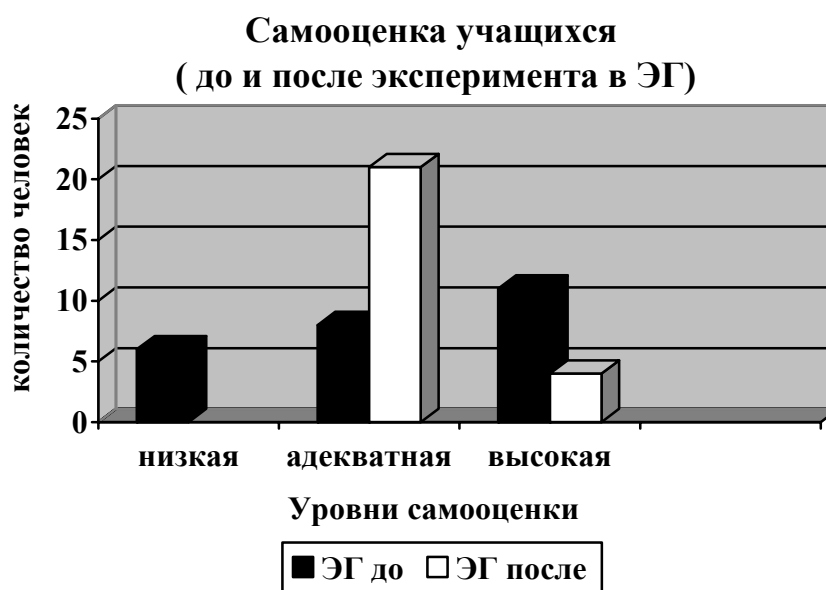


Рис.12. Сравнительный анализ показателей по уровням самооценки в экспериментальной выборке (до и после проведения экспериментального обучения)

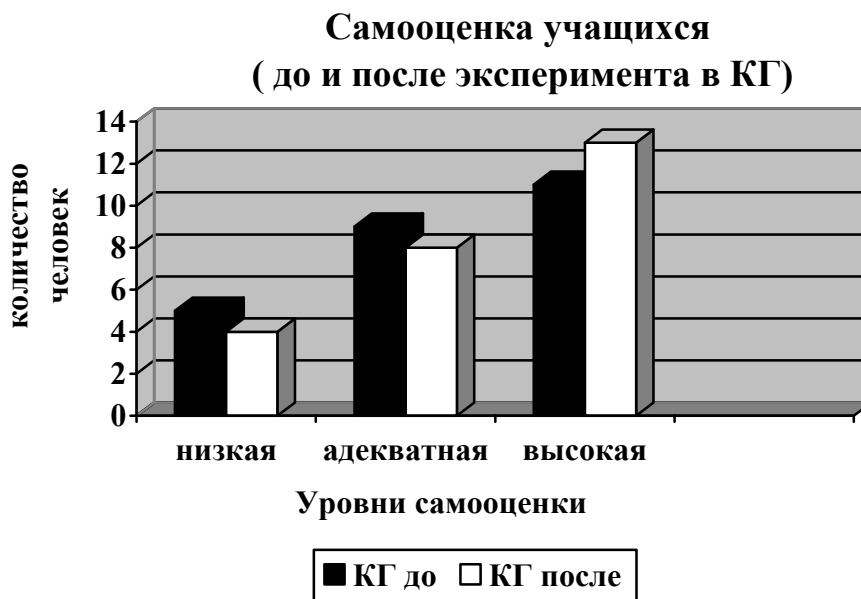


Рис.13. Сравнительный анализ показателей по уровням самооценки в контрольной выборке (до и после проведения экспериментального обучения)

Сравнительный анализ по методике «изучение самооценки» (рис.12) в ЭГ показал значительные изменения: уровень низкой самооценки учащихся уменьшился на 24% после использования программы экспериментального обучения и показал, что самооценка стала адекватной и возросла на 52%, снизился уровень высокой самооценки у обучающихся на 28%.

В КГ (рис.13) по методике «изучения самооценки» произошли незначительные изменения: уровень низкой самооценки у респондентов снизился на 4%, уровень адекватной самооценки у учащихся снизился на 4%, показатель высокой самооценки обучающихся вырос на 8%.

После проведенного эмпирического наблюдения был проведен сравнительный анализ изучаемых показателей в экспериментальной выборке до и после проведения программы экспериментального обучения по развитию когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа (критерий Вилкоксона).

По критерию Вилкоксона (таблица 5) были получены достоверно значимые сдвиги по показателям когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся: опыт применения знаний механизмов общения и средств

коммуникации, опыт применения знания индивидуально-типологических особенностей, умение анализировать психическое состояние, умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения, умение задавать вопросы и ответить на реплику, умение диагностировать характер усвоения отобранного материала, умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения, умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении, умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку, умение прогнозировать поведение.

По Методике определения «направленность личности» были получены достоверно значимые изменения по показателям: направленность личности «на себя» и направленность личности «на взаимодействие».

Таблица 5

Динамика изменения показателей когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в экспериментальной выборке до и после проведения программы экспериментального обучения (при уровне значимости  $p=0,05$ :  $T_{кр.} = 100$ )

| Показатели когнитивно-коммуникативной компетенции                    | Среднее значение |       | уровень значимости |
|----------------------------------------------------------------------|------------------|-------|--------------------|
|                                                                      | до               | после |                    |
| 1. Опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации. | 3,4              | 4,36  | $p < 0,05^*$       |
| 2. Опыт применения знаний индивидуально-типологических особенностей. | 3,4              | 4,16  | $p < 0,05^*$       |
| 3. Умение анализировать психическое состояние.                       | 3,64             | 4,08  | $p < 0,05^*$       |
| 4. Умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения.     | 3,72             | 4,32  | $p < 0,05^*$       |
| 5. Умение задавать вопросы и ответить на реплику.                    | 3,84             | 4,36  | $p < 0,05^*$       |
| 6. Умение диагностировать характер усвоения отобранного материала.   | 3,84             | 4,32  | $p < 0,05^*$       |

|                                                                                                        |       |       |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|----------|
| 7. Умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения.                                     | 3,68  | 4,2   | p< 0,05* |
| 8. Умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении.                                           | 3,6   | 4,08  | p< 0,05* |
| 9. Умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку. | 6,38  | 4     | p< 0,05* |
| 10. Умение поменять стиль работы и поведение.                                                          | 3,88  | 4,2   | p> 0,05  |
| 11. Умение прогнозировать поведение свое и других.                                                     | 3,72  | 4,16  | p< 0,05* |
| 12. Самооценка                                                                                         | 1,72  | 1,8   | p> 0,05  |
| 13. Направленность личности «на себя».                                                                 | 13,36 | 8,96  | p< 0,05* |
| 14. Направленность личности «на взаимодействие».                                                       | 9,2   | 10,8  | p< 0,05* |
| 15. Направленность личности «на задание».                                                              | 7,04  | 10,24 | p> 0,05  |

\*- обозначены значимые различия

В контрольной выборке после сравнительного анализа изучаемых показателей когнитивно-коммуникативной компетенции обучающихся до и после реализации программы экспериментального обучения по тесту Вилкоксона достоверных сдвигов не выявлено (таблица 6).

Таблица 6

Динамика изменения показателей развитости когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в контрольной группе до и после проведения программы экспериментального обучения (при уровне значимости  $p=0,05$ :  $T_{кр.}=100$ )

| Показатели развитости когнитивно-коммуникативной компетенции         | Среднее значение |       | уровень значимости |
|----------------------------------------------------------------------|------------------|-------|--------------------|
|                                                                      | до               | после |                    |
| 1. Опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации. | 3,56             | 3,52  | p> 0,05            |
| 2. Опыт применения знания индивидуально-типологических особенностей. | 3,56             | 3,44  | p> 0,05            |
| 3. Умение анализировать психическое состояние.                       | 3,8              | 3,76  | p> 0,05            |

|                                                                                                        |       |      |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|---------|
| 4. Умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения.                                       | 3,72  | 3,6  | p> 0,05 |
| 5. Умение задавать вопросы и ответить на реплику.                                                      | 3,76  | 3,52 | p> 0,05 |
| 6. Умение диагностировать характер усвоения отобранного материала.                                     | 3,92  | 3,76 | p> 0,05 |
| 7. Умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения.                                     | 3,56  | 3,44 | p> 0,05 |
| 8. Умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении.                                           | 3,72  | 3,56 | p> 0,05 |
| 9. Умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку. | 3,72  | 3,72 | p> 0,05 |
| 10. Умение поменять стиль работы и поведение.                                                          | 4,04  | 3,84 | p> 0,05 |
| 11. Умение прогнозировать поведение свое и других.                                                     | 3,76  | 3,75 | p> 0,05 |
| 12. Самооценка                                                                                         | 2,12  | 1,68 | p> 0,05 |
| 13. Направленность личности «на себя».                                                                 | 13,08 | 13,4 | p> 0,05 |
| 14. Направленность личности «на взаимодействие».                                                       | 9,44  | 9,4  | p> 0,05 |
| 15. Направленность личности «на задание».                                                              | 7,48  | 7,2  | p> 0,05 |

## Итоги опытно-экспериментальной работы

### Сравнительный анализ ККК учащихся в ЭГ и КГ после эксперимента

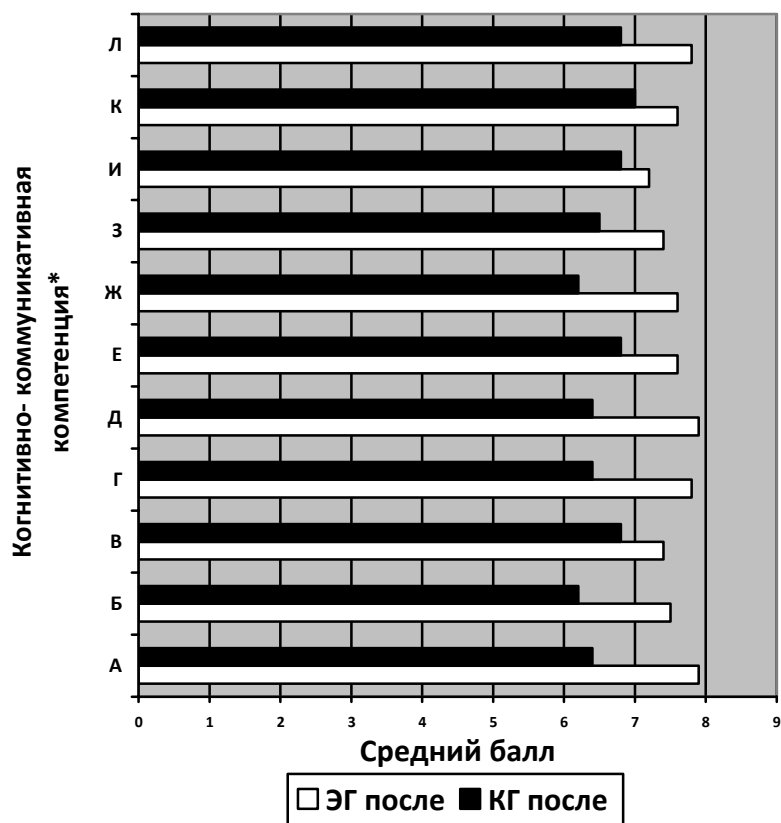


Рис. 14. Уровень показателей развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся в ЭГ и КГ после проведения экспериментального обучения

Когнитивно-коммуникативная компетенция:

- А) опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации;
- Б) опыт применения знания индивидуально-типологических особенностей;
- В) умение анализировать психическое состояние;
- Г) умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения;
- Д) умение задавать вопросы и ответить на реплику;
- Е) умение диагностировать характер усвоения отобранного материала;
- Ж) умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения;
- З) умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении;

И) умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку;

К) умение поменять стиль работы и поведения;

Л) умение прогнозировать поведение свое и других.

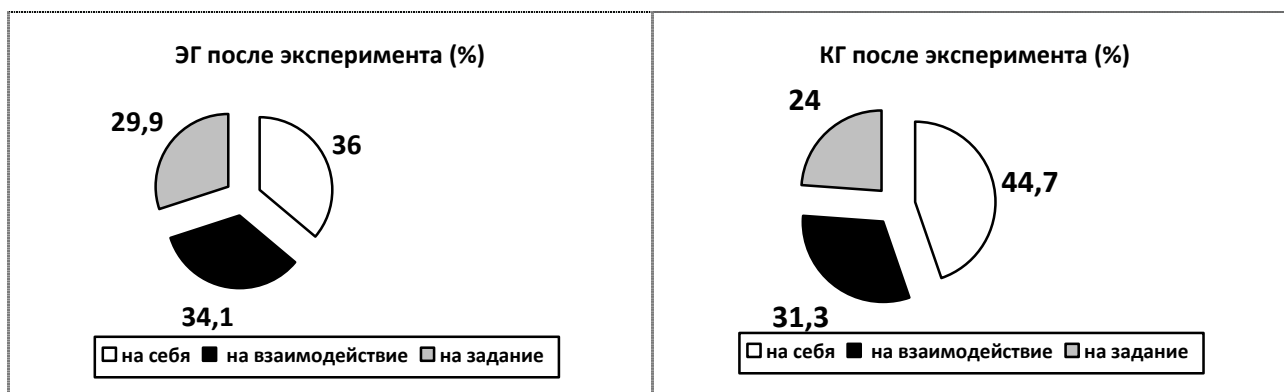


Рис. 15. Уровень показателей определения направленности личности учащихся в ЭГ и КГ после проведения экспериментального обучения

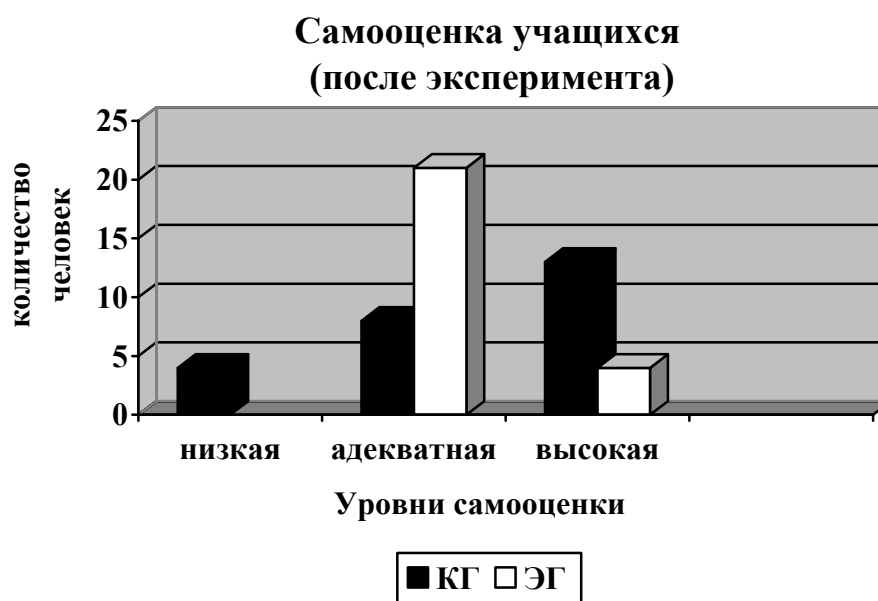


Рис. 16. Уровень показателей степени самооценки учащихся в ЭГ и КГ после проведения экспериментального обучения

Таблица 7

Достоверность различий показателей развитости когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в ЭГ и КГ выборка после проведения экспериментального обучения (при уровне значимости  $p = 0,05$ ;  $U = 227$ )

| Показатели развитости когнитивно-коммуникативной компетенции        | Интервал значений | Средние ранги |       | Среднее значение |      | Критерий достоверности |                    |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|-------|------------------|------|------------------------|--------------------|
|                                                                     |                   | ЭГ            | КГ    | ЭГ               | КГ   | U – Манна-Уитни        | уровень значимости |
| 1.Опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации. | от 1 до 5         | 32,52         | 18,48 | 4,36             | 3,52 | 137                    | $p < 0,05^*$       |
| 2.Опыт применения знаний индивидуально-типологических особенностей. | от 1 до 5         | 32,4          | 18,6  | 4,16             | 3,44 | 140                    | $p < 0,05^*$       |
| 3.Умение анализировать психическое состояние.                       | от 1 до 5         | 28,82         | 22,18 | 4,08             | 3,76 | 229,5                  | $p < 0,05^*$       |
| 4.Умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения.     | от 1 до 5         | 32,08         | 18,92 | 4,32             | 3,6  | 148                    | $p < 0,05^*$       |
| 5.Умение задавать вопросы, умение ответить на реплику.              | от 1 до 5         | 33,66         | 17,34 | 4,36             | 3,52 | 108,5                  | $p < 0,05^*$       |
| 6.Умение диагностировать характер усвоения отобранного материала.   | от 1 до 5         | 31,1          | 19,9  | 4,32             | 3,76 | 172,5                  | $p < 0,05^*$       |
| 7.Умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли,                | от 1 до 5         | 32,93         | 18,14 | 4,2              | 3,44 | 128,5                  | $p < 0,05^*$       |

|                                                                                                       |               |       |       |       |      |       |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------|-------|------|-------|--------------|
| затруднения.                                                                                          |               |       |       |       |      |       |              |
| 8.Умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении.                                           | от 1 до 5     | 30,52 | 20,48 | 4,08  | 3,56 | 187   | $p < 0,05^*$ |
| 9.Умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку. | от 1 до 5     | 28,1  | 22,9  | 4     | 3,72 | 247,5 | $p > 0,05$   |
| 10.Умение поменять стиль работы и поведение.                                                          | от 1 до 5     | 29,14 | 21,86 | 4,2   | 3,84 | 221,5 | $p < 0,05^*$ |
| 11.Умение прогнозировать поведение свое и других.                                                     | от 1 до 5     | 29,74 | 21,26 | 4,16  | 3,75 | 206,5 | $p < 0,05^*$ |
| 12.Самооценка                                                                                         | от -10 до +10 | 24,04 | 26,96 | 1,8   | 1,68 | 276   | $p > 0,05$   |
| 13.Направленность личности «на себя».                                                                 | от 0 до 30    | 15,75 | 35,24 | 8,96  | 13,4 | 69    | $p < 0,05^*$ |
| 14.Направленность личности «на взаимодействие».                                                       | от 0 до 30    | 28,84 | 22,16 | 10,8  | 9,4  | 229   | $p > 0,05$   |
| 15.Направленность личности «на задание».                                                              | от 0 до 30    | 31,72 | 19,28 | 10,24 | 7,2  | 157   | $p < 0,05^*$ |

\* -обозначены значимые различия

На этапе *контрольного эксперимента* была проведена повторная оценка показателей развитости когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности по тем же методикам и в тех же условиях.

Проведенный сравнительный анализ показателей по тесту Манна-Уитни в экспериментальной и контрольной выборках после внедрения авторской программы обучения в экспериментальной выборке выявил значимые различия по изучаемым показателям: опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации; опыт применения знаний индивидуально-

типологических особенностей; умение анализировать психическое состояние; умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения; умение задавать вопросы и ответить на реплику; умение диагностировать характер усвоения отобранного материала; умение поставить диагноз ошибки, понять ход мысли, затруднения; умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении; умение поменять стиль работы и поведения; умение прогнозировать поведение свое и других; направленность личности «на себя»; направленность личности «на задание».

### **Выводы по второй главе:**

1. Определены и обоснованы возможности колледжа как новой образовательной структуры повышенного уровня в отечественной педагогике.

2. Центральными новообразованиями старшего школьного возраста являются самоопределение (профессиональное и личностное), взгляды на жизнь с позиций будущего, выбор образа жизни и поиск смысла, умение адаптироваться в новом коллективе колледжа, потребность в диалоге и доверительности, потребность в самовыражении и интерес к внутреннему миру другого человека, построение жизненных планов и интерес к различным сферам жизни и культуры, становление целостного мировоззрения.

3. На основе анализа современного образовательного опыта актуализации развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа можно судить, что он представлен и определяется методами обучения, технологией метода проектов, формами и типами интегрированных занятий, которые выбираются преподавателем для достижения поставленных целей.

Теоретический анализ существующих теоретических моделей позволил разработать теоретическую структурно-содержательную модель развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа при реализации следующих педагогических условий: установление субъект-субъектных взаимоотношений между преподавателем и обучающимися; создание в учебном заведении рефлексивно-познавательной среды на учебных занятиях обеспечивающей учебную успешность учащихся; организации презентационной деятельности учащихся учебного характера; включение обучающихся в «квазипрофессиональную» и реальную практическую деятельность, осуществляемую за рамками формального образования.

4. На основе теоретической структурно-содержательной модели развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа (в ее структуре выделяются: цель, принципы, педагогические условия, этапы реализации, результаты и критерии) была разработана авторская программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа. Создана дидактическая карта реализации программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа для каждого этапа: установочно-ориентационного, обучающего и рефлексивного - оценочного (включающая цели и задачи этапа, содержание заданий, методы и формы обучения, средства обучения).

5. На констатирующем этапе эксперимента при анализе уровня развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности, на основе выделенных критериев: позитивное отношение учащихся к учению; высокий уровень сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся; направленность личности учащихся на взаимодействие и учебную деятельность (задачу); адекватный уровень самооценки учащихся. Анализ полученных данных позволил сформулировать вывод о начале экспериментальной работы.

6. В основу формирующего эксперимента положена разработанная теоретическая структурно-содержательная модель развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа и программа экспериментального обучения на основе гипотетически выделенных условий.

7. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного эксперимента позволил выявить значительные изменения по показателям развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа в экспериментальной выборке.

8. В контрольной выборке значимых сдвигов не подтверждается.

9. Эмпирические данные по эффективности реализации авторской программы обучения были подвергнуты статистической обработке по

критерию Вилкоксона и Манна-Уитни. Были выявлены качественные сдвиги в реализации данной экспериментальной программы, что подтвердило выдвинутую гипотезу проведенного эксперимента.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщение и анализ результатов теоретического и экспериментального исследования позволил считать его завершенным и сформулировать следующие выводы.

Ретроспективный анализ работы позволяет судить о том, что овладение когнитивно-коммуникативной компетенцией обеспечивает учебную успешность учащихся колледжа.

Когнитивно-коммуникативные умения учащихся традиционно являются составляющими в структуре общеучебных умений учащихся, но в контексте компетентностного подхода в образовании мы используем термин когнитивно-коммуникативная компетенция как составляющая учебно-познавательной компетенции учащихся.

Компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, ориентированный на способность и готовность личности учащегося к решению разного рода проблем, к основным видам деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, подразумевают способности решать сложные реальные задачи в учебной, профессиональной и социальной деятельности. Общеобразовательные компетенции являются базой для организации и основы успешной учебной деятельности учащихся, так как они предполагают усвоение обучающимися не отдельных знаний и умений, а овладением комплексной процедурой, в которой каждому выделенному направлению соответствует совокупность образовательных компонентов.

В ходе данного исследования установлено, что развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа соотносится с их учебной успешностью, в которой выделяются объективные и субъективные критерии: академическая успеваемость, учебные достижения, внешняя оценка результатов учебной деятельности учащихся со стороны

преподавателей, родителей и однокурсников, направленность личности на учебную деятельность (задачу), адекватная самооценка.

В данном исследовании представлена характеристика колледжа как образовательного учреждения нового типа, обладающего возможностями формировать у учащихся такое социально значимое качество, как когнитивно-коммуникативная компетенция на социальном, дидактическом, учебно-исследовательском и общекультурном уровнях.

Центральными новообразованиями старшего школьного возраста являются самоопределение (профессиональное и личностное), взгляды на жизнь с позиций будущего, выбор образа жизни и поиск смысла, умение адаптироваться в новом коллективе колледжа, потребность в диалоге и доверительности, потребность в самовыражении и интерес к внутреннему миру другого человека, построение жизненных планов и интерес к различным сферам жизни и культуры, становление целостного мировоззрения.

На основе анализа современного образовательного опыта актуализации развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа можно судить, что он представлен и определяется методами обучения, технологией метода проектов, формами и типами интегрированных занятий, которые выбираются преподавателями для достижения поставленных целей. Теоретический анализ существующих моделей позволил разработать структурно-содержательную модель развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа при реализации следующих педагогических условий: установление субъект - субъектных взаимоотношений между преподавателем и обучающимися; создание в учебном заведении рефлексивно-познавательной среды на учебных занятиях обеспечивающей учебную успешность учащихся; организация презентационной деятельности учащихся учебного характера; включение обучающихся в «квазипрофессиональную» и

реальную практическую деятельность, осуществляемую за рамками формального образования.

На основе теоретической структурно-содержательной модели развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа (в структуре выделяются: цель, принципы, педагогические условия, этапы реализации, результаты и критерии) была разработана авторская программа развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа. Создана дидактическая карта реализации программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности (для каждого этапа: установочно-ориентационного, обучающего и рефлексивно-оценочного; включающая цели и задачи этапа, содержание заданий, методы и формы обучения, средства обучения).

На констатирующем этапе эксперимента при анализе уровня развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа на основе выделенных критериев: позитивное отношение учащихся к учению; высокий уровень сформированности когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся; направленность личности учащихся на взаимодействие и учебную деятельность (задачу); адекватный уровень самооценки учащихся. Анализ полученных данных позволил сформулировать вывод о начале экспериментальной работы.

В основу формирующего эксперимента положена теоретическая структурно-содержательная модель развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа, на основе гипотетически выделенных условий.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного эксперимента позволил выявить значительные сдвиги по показателям развития когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основы их учебной успешности в экспериментальной выборке. В контрольной выборке значимых изменений не подтверждается.

Эмпирические данные по эффективности реализации авторской программы обучения были подвергнуты статистической обработке по критерию Вилкоксона и Манна-Уитни. Были выявлены качественные сдвиги в реализации данной экспериментальной программы, что подтвердило выдвинутые гипотезы проведенного эксперимента.

Таким образом, обобщенный анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о достижении цели, решении поставленных задач и доказательства гипотезы эксперимента и наметить перспективы дальнейших направлений исследования:

- *в возрастном аспекте:* использование авторской программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся на различных ступенях обучения школьного обучения;
- *в организационно-методическом аспекте:* разработка программ повышения квалификации педагогов для использования авторской программы развития когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа;
- *в социально-партнерском аспекте:* создание системы сотрудничества с родителями по развитию когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся колледжа;
- *в институциональном аспекте:* развитие когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности учащихся осуществляемой в процессе обучения в специализированных учебных заведениях;
- *в аспекте непрерывности образования:* разработка системы взаимосвязи и преемственности разных ступеней образования при развитии когнитивно-коммуникативной компетенции как основы учебной успешности обучающихся.

## Библиографический список литературы

1. Агапов, И.Г. Теоретические основы обеспечения развития общих компетенций обучающихся в школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / И.Г.Агапов. - М., 2001. - 21с.
2. Айсмонтас, Б.Б.Педагогическая психология [Электронный ресурс]: электронный учебник / Б.Б.Айсмонтас.- М.:МГППУ, 2005.-с.176.1.электрон. отп. диск (CD-R): зв., цв.
3. Айсмонтас, Б.Б. Теория обучения: схемы и тесты/ Б.Б.Айсмонтас.- М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.-176.
4. Алексашина, Л.Н. Курсы истории: информационное пространство и методология познания / Б.Б.Алексашина // Педагогика. – 2007. №7. - с.12-18.
5. Алексеев, С.В. Методология компетентного подхода в системе экологического образования / С.В.Алексеев// Окружающая среда, безопасность и здоровье человека: сб. науч. тр. / под ред. С.В.Алексеева. – СПб.: СПбАППО, 2008. – с. 159 – 169.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания/ Б.Г.Ананьев. – 2-е изд. – СПб.: Питер. 2001. – 260 с.- (Мастера психологии.)
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г.Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер. 2001. – 282 с. – (Мастера психологии.)
8. Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете/ В.П.Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова// Педагогика - 2006. №8. - С.57-62.
9. Артасов, И.А. ЕГЭ по истории: станет ли эффективней третья часть проверочной работы. / И.А.Артасов // ОКО: оценка качества образования. - 2008. – №3. - С.18 -27.
10. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

11.Бабанский, Ю.К.Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект)/ Ю.К.Бабанский. - М. : Педагогика, 1977. – 256с.

12. Барамзина, С. А. Активизация учебной деятельности школьников в условиях личностно ориентированного обучения: дис. ...канд. пед. наук / С. А.Барамзина. – Киров, 2004. – 183 с.

13.Баранов, П. П. Профильное обучение истории: характер, объекты, содержание внутришкольного контроля / П.П.Баранов // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2010. - С.41-48.

14. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии/ В.П.Беспалько. - М.: Просвещение, 1989. – 122с.

15.Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.С.Белкин. – М: Академия, 2000.- 192 с.

16. Беляева, Н. В., Григорьева О. И. Лекция с демонстрацией – перспективный метод обучения в современной высшей школе / Н.В.Беляева, О.И.Григорьева// Актуальные проблемы развития высшей школы. Проблемы качества подготовки специалистов. Эдукология – новая наука об образовании: материалы междун. научн.-метод. конф./ С. – Петерб. гос. лесотехн. акад., Межвуз. учеб. – науч. – метод. центр «Эдуколог», Фил. исслед. центра пробл. качества подгот. спец. – СПб., 2009. - С.349 – 355.

17. Бодалев, А. А. Личность и общение/ А.А.Бодалев. - М.: Педагогика, 1983. - 271 с.

18. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психол. исслед. / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. - 464 с.

19. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования/ Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997.- № 4. - С.11 -17.

20. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие/ Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – М.: Ростов-н/ Д: Учитель, 1999. 558с.

21. Борзова, Л. П. Дидактические игры как одна из форм организации познавательной деятельности учащихся при изучении нового материала на уроках истории (на материале истории России XIX века): автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Л.П. Борзова - М.,2000. -17 с.
22. Борисова, Ю. В. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика./ Ю.В.Борисова, И.В.Гребенев// Народное образование - 2003. – №7. - С. 38-46.
23. Брушлинский, А. В. Культурно – историческая теория мышления: философ. проблемы психологии): исслед. Л.С.Выготского и С.Л.Рубинштейна/ А.В.Брушлинский. – М. : 1968. – 104 с.
24. Булатова, О.С. Искусство современного урока: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2006. - 256 с.
25. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
26. Бурова, А. В.Формирование когнитивных умений учащихся основной школы при выполнении домашней работы по физике: дис. ...канд. пед.наук/ А.В.Бурова.- Курск, 2010. - 200с.
27. Буряк, В.К. Активность и самостоятельность в познавательной деятельности / В.К. Буряк // Педагогика – 2007. - № 8. – С. 71 – 78.
28. Бушуева, Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: дис. ...канд. пед. наук /Г.М.Бушуева. – Калининград, 2003. - 206с.
- 29.Величковский, Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания. В 2 т. Т.1/ Б.М.Величковский. - М.: Смысл: Академия, 2006. - 448с.
30. Вербицкий, А. А.Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/ А.А.Вербицкий. - М. : Высш.шк., 1991.- 345с.
31. Вершинина, Л. В. Метод проектов в преподавании физики/ Л.В.Вершинина// Среднее Профессиональное Образование.- 2011.- №5. С.68-76.

32. Ворожцова И. Б. Культурологическая основа личностно – позиционно – деятельностной модели обучения: монография/ И.Б.Ворожцова. - Ижевск: УдГУ, 2001. – 47с.

33. Ворожцова, И.Б., Черезова В.Ю., Щенина Н.А. Школа культуры общения. Концепция, технологии и практика образовательной программы для начальной школы: эссе/ И.Б.Ворожцова, В.Ю.Черезова, Н.А.Щенина. Ижевск: Удмурт. ун.- т: ERGO, 2006. - 150 с. - (Сер. Probatum est).

34. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студентов высш. учеб. заведений/ Е.Е.Вяземский, О.Ю.Стрелкова.- М.: ВЛАДОС,2003.-384с.

35. Вязова, Е. В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебной действий на примере обучения математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук./ Е.В.Вязова. – Екатеринбург, 2007. -22с.

36. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений / Т.В.Габай. – М.: МГУ, 1988. – 256 с.

37. Ганаева, Е.А. Формирование когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности: дис. ...канд. пед. наук/Е.А. Ганаева. – Оренбург, 1999. – 218с.

38. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника: интеллект, воспитание учащихся/ Э.Г.Гельфман. – СПб.: Питер, 2006. – 383 с.

39. Гершунский Б.Г. Философия образования для XXI века/ Б.Г.Гершунский. - М.: Смысл, 1997. -128 с.

40. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов/ С.И.Гессен. - М.: Смысл, 1997. - с.128.

41. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт пед. когнитологии / В.И.Гинецинский. – Л.: ЛГЦ, 1989. – 142с.

42 .Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие / В.И.Гинецинский. – СПб: СПбГУ, 1992. – 154 с.

43. Гинецинский, В.И. Пропедевтический курс общей психологии: учеб. пособие/ В.И.Гинецинский. – СПб: СПбГУ, 1997.- 137 с.
44. Глухарева, С.А. Планирование усвоения учащимися знаний и способов деятельности на уроках информатики. / С.А.Глухарева // Информатизация образования, 2007. -№1. – С.26 – 36.
45. Гогуа, О.А. Колледж в современной системе профессионального образования Великобритании: автореферат дис. ...канд. пед. наук./О.А.Гогуа - Йошкар-Ола, 2003.- с.26.
46. Гребенюк, О.С. Теория обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384с.
47. Гурье, Л.И. Начальное профессиональное образование во Франции (проблемы и тенденции развития): автореф. дис. ... д-ра пед.наук./ Л.И.Гурье – Казань,1993. - 36с.
48. Дашкин. М.Е. Коммуникативные умения специалистов системы «Человек – человек» как предметное содержание их подготовки: дис. ... канд. пед. наук./ М.Е.Дашкин.- М.,1999. -134с.
49. Дахин, А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника?// Народное образование. - 2007. - №7. - с.145-146.
50. Дельгас, И.А. Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода: автореферат. дис. ...канд. пед. наук./ И.А.Дельгас – Пермь, 2007. – 27с.
51. Джуринский, А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.- 400с.
52. Дендебер, С. Диагностика общеучебных и специальных умений школьников. / С. Дендебер, О.Ключникова // Коррекционно – развивающее образование. - 2010. - №2. - С. 26 – 31.
53. Дик, Н.Ф. Как стать лучшим учителем / Н.Ф. Дик. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.- 320 с.

54. Динерштейн, Е.Е. Проблема понимания учениками текста/ Е.Е.Динерштейн // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2009. - №5. - С.54-60.

55. Долгополова, Н.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета: дис. ... канд. пед. наук./ Н.Ф.Долгополова. – Оренбург., 1998.- 188с.

56. Елисеева, Л.В. Формирование когнитивных умений курсантов в процессе работы с текстом на занятиях по иностранному языку/ Л.В.Елисеева //Актуальные проблемы развития высшей школы. Проблемы качества подготовки специалистов. Эдукология – новая наука об образовании: материалы междунар. науч.- метод. центр «Эдуколог», Фил. исслед. центра пробл. качества подгот. спец. - СПб., 2009. - С.294 -297.

57. Елманова, В.К. Вопросы адаптации студентов к условиям обучения в вузе /В.К.Елманова // Психологические и социально – психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973. – С. 20 - 21.

58. Елманова, В.К. Высшее образование за рубежом/ В.К.Елманова. Л.: ЛГУ, 1989. - 49 с.

59. Емельянова, Н.С. Интегрированные уроки (на примере учебных дисциплин «история-английский язык»)/ Н.С.Емельянова, И.Н.Титова// Междисциплинарный подход к изучению языка специальности// Материалы межвуз. науч.- практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2009.- С.35-38.

60. Емельянова, Н.С. Использование метода проектов как средства формирования когнитивно-коммуникативных умений учащихся/ Н.С.Емельянова// Качество образования в сфере преподавания иностранных языков: проблемы. Критерии и методы оценивания: материалы межвуз. науч. – практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2008. – С.75-78.

61. Емельянова, Н.С. Формирование коммуникативной компетенции студентов колледжа (на основе АМО на занятиях о гуманитарным дисциплинам) /Н.С. Емельянова//Проблемы повышения профессиональной компетентности преподавателя в контексте инновационных процессов в

образовании: Сб. материалов и тезисов науч. – практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2007. – С.57-61.

62. Емельянов, Ю.Н. Активное социально – психологическое обучение/ Ю.Н.Емельянов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.- 165 с.

63. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг/ Ю.М.Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.

64. Забродина, И.В. Формирование когнитивно-коммуникативных умений учащихся подросткового возраста: (на примере гуманитарных дисциплин): автореф. ... дис. канд. пед. наук. / И.В.Забродина. – Челябинск, 1996. – 16с.

65. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация/ В.И.Загвязинский. - М.: Академия, 2001. - С.187.

66. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: монография / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: Изд - во Урал. гос. проф.-пед.ун-та, 2000. - с.121.

67. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности, как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А.Зимняя. – М.: Исследов. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.- (Серия: труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

68. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие/ И.А.Зимняя. – Ростов н / Д: Феникс, 1997. - 480 с.

69. Зимняя, И.А. Мазаева, И.А. Коммуникативная культура студента (к проблеме формирования)/ И.А.Зимняя, И.А.Мазаева. – М.; Ижевск: Удмурт. ун-т, 2002. – 42 с.

70. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых/ С.И.Змеев – М.: ПЕРСЭ, 2007. -272с.

71. Знаков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы/ В.В.Знаков. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.

72. Ильясов, И.И. Структура процесса учения/ И.И.Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 245с.
73. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе/ Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190с.
74. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии: учебное пособие/ И.Б.Ительсон – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000 – 896с.
75. Каган, М.С. Философия культуры/ М.С.Каган. - СПб.: Петрополис, 1996. – 416с.
76. Кан – Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А.Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987 –190 с.
77. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. - 180 с.
78. Карпов, А.О. Когнитивно-культурный полиформизм образовательных систем/ А.О.Карпов //Педагогика. 2006. - №2. - С.13-21.
79. Карпов, А.О. Становление новой научно-познавательной парадигмы при обучении школьников/ А.О.Карпов // Народное образование. 2007. - №5. - С.133-136.
80. Когнитивные исследования: сб. науч. тр. Вып.1 / Ин-т психологии РАН, Казан. гос. ун-т, Ассоц. Когнитивных исслед.; отв. Ред. В.Д.Соловьев. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 240с. - (Когнитивные исследования).
81. Когнитивная психология материалы финско – советского симпозиума/ ред.: Б.Ф.Ломов [и др.] - М.: Наука, 1986. – 206 с.
82. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
83. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // И.А. Колесникова; /под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

84. Кон, И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей/ И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1980. – с.181.
85. Кон, И.С. Психология ранней юности/ И.С.Кон. – М.: Просвещение,1989. -320с.
86. Кондрашова К.В., Тумалев А.В. Диалог в английском языке. // Труды СПб ГЛТА. Актуальные проблемы развития высшей школы. Проблемы качества подготовки специалистов. Эдукология – новая наука об образовании: материалы междунар. учеб.-науч.-метод. конф./ С.-Петерб. Гос. лесотехн. акад., Межвуз. учеб.-науч.-метод. центр «Эдуколог», Фил. исслед. центра пробл. качества подгот. спец. - 2009.- С.283 -287.
87. Короткова, М.В. Наглядность на уроках истории: практ. пособие для учителей/ М.В.Короткова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с. – ( Библиотека учителя истории).
88. Короткова М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. пособие для учителей/ М.В.Короткова, М.Т.Студеникин. – М.: ВЛАДОС, 1999.- 192с.
89. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.:Академия, 2008. - 352 с.
90. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. - 127с.
91. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В.Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
92. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие / Науч. – исслед. центр развития творчества молодежи; Н.В.Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск: Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.
93. Кулагина, Г.А. Сто игр по истории: пособие для учителя/ Г.А.Кулагина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.

94. Кучерук, И.В. Учебные игры как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории СССР (VIII класс): автореф. дис. ... канд. пед наук/ И.В.Кучерук. - М., 1991.- 15 с.
95. Леднев, В.С.Содержание образования: сущность, структура, перспективы/ В.С.Леднев. - М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.
96. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения/ И.Я.Лернер. - М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
97. Лернер, И.Я.Процесс обучения/И.Я.Лернер// Педагогическая энциклопедия: в 2т./ гл. ред.В.В.Давыдов. - М.,1999. - Т.2 - С.217.
98. Лернер, И.Я. Содержание и методы обучения истории в V – VI классах: вечерней (сменной) школы/ И.Я.Лернер. - М.: Изд-во Академия пед. наук., 1963. – 392с.
99. Лернер, И.Я. Содержание образования/ И.Я.Лернер// Педагогическая энциклопедия: в 2 т./ гл. ред. В.В.Давыдов. - М., 1999.- Т.2. - с.349.
100. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения/ М.И.Лисина. - М.: 1986. – с.143.
101. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб.пособие для вузов/ Б.Т.Лихачев. -2-е изд., испр. и доп.- М.: Прометей,1996. - с.462.
102. Лошкарева, Н.А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть учебно-воспитательного процесса: автореф. дис.... канд. пед. наук/ Н.А.Лошкарева. - М.,1990. – 33 с.
103. Маркова, А.К.Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96с.
104. Мартемьянова, Т.Ю. Логико – дидактический подход к конструированию школьного учебника: автореф. дис.... канд. пед. наук./ Т.Ю.Мартемьянова. СПб., 2004.- 24 с.
105. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избр. психол. тр./ Н.А.Менчинская. - М.: 1989.- с.218.

106. Метаева, В. А. Методическое обоснование рефлексивных методик/ В.А.Метаева // Педагогика.- 2006. - №7. - с.38 – 44.
107. Михалевская, Г.И. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: науч.- метод. пособие/ Г.И.Михалевская, Г.С.Трофимова. - Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1995.- 92с.
108. Морева, Н.А. Место колледжей в современной системе непрерывного образования/ Н.А.Морева// Среднее профессиональное образование. – 2009. - №5. - С.16-18.
109. Мрякина, Ю.В. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения: дис. ... канд. пед. наук./ Ю.В.Мрякина. Самара: Ин-т развития личности РАО, 1998. – 133с.
110. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение/ А.В.Мудрик. - М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
111. Найденова, И.С. Современные стандарты обучения истории в школах США/ И.С.Найденова// Преподавание истории и обществознания в школе. -2009. -№5. - С.61-64.
112. Неижмак, В.В. Формирование профессиональной компетентности выпускника высшего военного учебного заведения: на примере общепрофессиональных дисциплин: автореф. дис.... канд. пед. наук./ В.В.Неижмак. – Ульяновск, 2004. – 21с.
113. Никитенко, В.Н. Образование как социально-педагогическая и междисциплинарная категория/ В.Н.Никитенко//Педагогика. – 2010. - №10.- С.21-25.
114. Новые педагогически и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров // Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеев, А.Е. Петров; под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2003 -272 с.
115. Орлов, А.А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов/ А.А.Орлов// Педагогика. – 2010. - №5. -С.88-95.

116. Орлов, В.И. Знания, умения и навыки как результат обучения/ В.И.Орлов// Среднее Профессиональное Образование. – 2005. - №3. - С.38 – 42.
117. Орлов, В.И. Компетентность и профессионализм в контексте знания, умения и навыка/ В.И.Орлов // Среднее Профессиональное Образование.- 2011. -№6. -С.3-15.
118. Основы вузовской дидактики: материалы к лекциям/ сост. Г.С.Трофимова. – Ижевск. - 2007. - 69с.
119. Основы дидактики. / под ред. Б.П.Есипова. - М.: Просвещение. 1967.- 472 с.
120. Павицкая, З.И. Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения: дис. ... канд. пед. наук./ З.И. Павицкая. - Казань, 1999. – 175с.
121. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений/ Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова; под ред. Т.С.Паниной. -3- изд., стер.- М.: Академия, 2007. - 176с.
122. Педагогика: Большая современная энциклопедия/ сост. Е.С. Рапацевич – Минск: Соврем. слово, 2005. – 720с.
123. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: РПА, 1995. – 635с.
124. Перминова, Л.М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений /Л.М.Перминова// Педагогика. – 2010. - №4.- С.26-32.
125. Перминова, Л.М. Логико – дидактический подход к обучению Л.М.Перминова// Педагогика. 2004. - №1. - С.23-28.
126. Перминова, Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: дис....док. пед. наук/ Л.М.Перминова. - М.,1995. - 415с.

127. Перминова, Л.М. Формирование общеучебных умений и навыков: логико – дидактический подход / Л.М.Перминова, А.Н.Николаева // Педагогика. -2009. -№2. - С.18 – 25.

128. Петров, П.К. Математико-статистическая обработка результатов педагогических исследований: учеб. пособие / П.К.Петров// УдГУ. Ижевск, 2006.- 86с.

129. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания: первая книга учителя/ П.И.Пидкасистый, М.Л.Портнов. – 2-е изд. - М.: Пед. о-во России, 1999. – 212 с.

130. Пидкасистый, П.И. – Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие/ П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров. – М.: МПУ, 1996г. – 269 с.

131. Пистунова Н.Н. Пути формирования компетентности студентов колледжа в области безопасности/ Н.Н.Пистунова//Среднее Профессиональное Образование. -2011 - №3. - С.3-10.

132. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учеб. для студентов пед. вузов. В 2 кн. Кн.1. Общие основы. Процесс обучения/ И.П.Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. - 576 с.: ил.

133. Познавательные процессы и способности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. ин –тов/ В.Д.Шадриков, Н.П.Анисимова, Е.Н. Корнеева[и др.]; под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

134. Покотилова,Т.Е.Формирование ключевых компетенций в условиях подготовки учащихся выпускных классов к ЕГЭ по истории/ Т.Е.Покотилова, И.В.Нахаева// Преподавание истории и обществознания в школе. 2010. - №4. - С.47-52.

135. Практикум по возрастной психологии: учеб.пособие/ Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – Спб.: Речь,2006.- 688с.

136. Практическая психология образования: учеб. для студентов высш. и сред. учеб. заведений. / под.ред. И.В.Дубровиной: – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528с.

137. Ремезова, И.И. Проблема человека в философии образования/ И.И.Ремезова, Т.П.Анишина// Философия образования для XXI в. М., Логос, 1992.- С.149.

138. Рубинштейн, С.Л. Проблема учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Л.Рубинштейн; под ред. В.А.Сластенина.- М.: Академия, 2004. – 176 с.

139. Свинина, Н.Г.Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования/ Н.Г.Свинина// Педагогика. – 2001. - №7.- С.27-31.

140. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие/ Г.К.Селевко. - М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

141. Семина, В.В. Понятия «компетенция» и «компетентность» в Российской образовательной парадигме/ В.В.Семина // Среднее профессиональное Образование. – 2010. - №4. - С.7-8.

142. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие/ Л.Г.Семушина., Н.Г.Ярошенко. - М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

143. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. / В.В.Сериков. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 1994. – 152с.

144. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений// В.В.Сериков; /под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. – М.: Академия, 2008. - 256с.- (Профессионализм педагога).

145. Скаун, В.А. Организация и методика профессионального обучения: учеб. пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2007.- 336 с.: ил. – (Профессиональное образование).

146. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. - 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. - 576 с.

147. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.Д.Смирнов. 2 – е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
148. Советова, Е.В. Эффективные образовательные технологии / Е.В.Советова. – Ростов н\Д : Феникс, 2007. – 285 с.: ил. – (Здравствуй, школа!).
149. Соковнин, В.М. Человеческое общение как философская и психологическая проблема: автореф. дис. ... канд. философ. наук/ В.М.Соковнин. - Фрунзе, 1968. - 24 с.
150. Соколов, А.Б. Историческое образование в школе: современные вызовы и стратегия развития /А.Б.Соколов// Преподавание истории и обществознания в школе – 2010. - №2 - С.61-68.
151. Солдатченко, А.Л. Система формирования коммуникативности старшеклассников общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук./ А.Л. Солдатченко. Магнитогорск, 2001. – 186 с.
152. Сорокина, Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания./ Т.М.Сорокина.// Начальная школа. – 2004. – №2. - с. 110 – 114.
153. Сороковых, Г.В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе иностранного языка в неязыковом вузе/ Г.В.Сороковых.- М.: НВИ-ТЕЗАУРУС,2004.-108с.
154. Степанищев, А.Т. История России: Преподавание в школе: учеб. пособие/ А.Т.Степанищев. – М.: Гардарики, 2001. – 557 с.
155. Стрезикозин, В.П. Руководство учебным процессом/ В.П.Стрезикозин// Школьные технологии. – 2004. - № 9. - С.131 -138.
156. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений/ М.Т.Студеникин. – М.: ВЛАДОС, 2002.- 240с.
157. Суворов, В.С. Теория и технология управления качеством многоуровневой подготовки специалистов в системе среднего

профессионального образования: Автореф. дис.... на соиск. учн. степ. д-ра пед. наук./ В.С.Суворов. Ижевск, 2005.-37с.

158. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений, /Н.Ф.Талызина. – 4-е изд., стр. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

159. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний/ Н.Ф.Талызина. – М.: МГУ, 1983. – 343 с.

160. Татьянченко, Д.В. Организационно – методологические условия развития общеучебных умений школьников/ Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиков//Школьные технологии. – 2002. -№5. - С.42 – 55.

161. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М.: 1983. -352

162.Титова, И.Н. Активизация учебной деятельности школьников на основе метода портфолио: автореф. дис....канд. пед. наук. / И.Н.Титова. Ижевск, 2010г.- с.25

163. Ткачева, М.С. Педагогическая психология: конспект лекций/ М.С.Ткачева. – М.: Высшее образование, 2008.- 192 с.

164. Толстой, Л.Н. Воспитание и образование/ Л.Н.Толстой //Пед. сочинения// Л.Н.Толстой. - М.,1989.- с.205-232.

165. Третьякова, С.В. Естественнонаучные проекты как средство формирования учебно-информационных умений у учащихся при обучении физике: дис. ... канд. пед. наук./ С.В.Третьякова. - М., 2004.- 206с.

166. Трофимова, Г.С.Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: автореф. дис....д-ра пед. наук/ Г.С.Трофимова. - СПб.,2000 – 21с.

167. Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): монография/ Г.С.Трофимова.2-е изд., испр. и доп. - Ижевск.: Купол, 2000.- 90с.

168. Троянская, С.Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования: монография/ С.Л.Троянская. - Ижевск, 2004. – 100 с.

169. Узнадзе, Д.Н. Психологические мотивации поведения человека/ Д.Н.Узнадзе. - М.: Мысль, 1969. – 261 с.
170. Утехина, А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика/ А.Н.Утехина. - Ижевск:Удмурт. ун-т, 2000.- 247с.
171. Федорова, М.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Ю.Федорова.- 2-е изд., стр.-М.:Академия, 2009.-192с.
172. Филиппова, Г.Л. Теоретические основы разработки модели профессионально компетентного специалиста/ Г.Л.Филиппова// Методист. – 2010. - №3. - С.47-50.
173. Фомина, Т.Ю. Проблемы формирования исследовательских навыков учителя истории/ Т.Ю.Фомина // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2009. - №5. - С.45-53.
174. Харин, А.П. Развитие информационных умений учащихся на уроках физики./ А.П.Харин// Первое сентября. Физика. - 2003. - №33. - С.12-15
175. Харламов, И.Ф. Педагогика/ И.Ф.Харламов. - М.: Юристъ, 1997. - 506 с.
176. Харьковская, Н.И. Предметная неделя истории в школе: конкурсы, викторины, олимпиады /Н.И.Харьковская.- Изд. 3-е – Ростов н/Д.: Феникс,2007. – 205с.-(Библиотека учителя).
177. Ходырева, Т.С. Педагогическое сопровождение развития умений работы с письменным текстом у младших школьников: автореф. дис.... канд. пед наук/ Т.С.Ходырева. - Ижевск, 2010.-25с.
178. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. / М.А.Холодная. - Спб: «Питер», 2004. - 245с.
179. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя/ А.В. Хуторской.- М.: ВЛАДОС- ПРЕСС,2005. - 383с.
180. Хуторской, А.В.Соотношение деятельности и содержания образования/ А.В.Хуторской// Школьные технологии – 2007. - №3. -С.10-17.

181. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие/ М.А. Чошанов. - М.: Нар. образование, 1996.- 93с.
182. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения/ М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. - №2. -С.21-29.
183. Черненко, М.В. Компетентностный подход в преподавании общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. / М.В.Черненко // Среднее Профессиональное Образование. 2011 - №7. - С.43-47.
184. Чурсина. А.Д.Формирование коммуникативно- познавательных умений у студентов средствами новых информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук./ А.Д. Чурсина. - Челябинск, 2002. – 207с.
185. Швырев, В.С. Научное познание как деятельность/ В.С.Швырев – М.: Политиздат, 1984.-232с.
186. Шемет, О.В.Пространственная организация компетентностно ориентированного образовательного процесса в вузе / О.В.Шемет //Педагогика. -2010. - №6. - С.40-44.
187. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе /С.Е. Шишов, В.А.Кальней. М.: Пед. об-о России, 1999. – 320 с.
188. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. вузов/ Е.Н.Шиянов, И.Б.Котова. – М.: Академия, 2000. - 288с.
189. Шпакова, И.В. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении истории./ И.В.Шпакова // Среднее Профессиональное Образование. – 2011. - №8. - С.48-55.
190. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/И.С. Якиманская. М.:Сентябрь,1996.- 96с.
191. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учебное пособие./ В.А.Якунин// Европейский ин-т экспертов. Спб.: Изд-во «Полиус», 1998. – 693 с.

### Интернет-ресурсы

192. Знание. Понимание. Умение [Электронный ресурс] : информ. гуманитар.портал. – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/TishchenKo-VA/>.
193. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/>.
194. Среднее профессиональное образование: журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portalspo.ru/>.
195. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jurnal.org/>.
196. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/>.
197. Когнитивные образовательные технологии XXI века / М. Е. Бершадский. – Режим доступа: [http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja\\_obrazovatel'naja\\_tekhnologiga/0-27](http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatel'naja_tekhnologiga/0-27).

### Литература на иностранном языке:

198. Kosar, K. R. Failing Grades: The Federal Politics of Education Strandarts / K. R. Kosar. – Rienner, 2005. – 259 p.
199. Seelye, H. N. Teaching culture : strategies for intercultural communication / H. N. Seelye. – 3rd ed. – Lincolnwood, Ill. : National Textbook Co., 1993. – 336 p.
200. Tyack, D. Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society / D. Tyack. – Cambridge : Harvard University Press, 2003 – 237 p.

**Ценностно-смысловые компетенции.** Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами учащегося, го способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучающегося в ситуациях учебной и иной деятельности.

**Общекультурные компетенции** включают в себя круг вопросов по отношению, к которым учащийся должен быть хорошо осведомлен. Это опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

**Учебно-познавательные компетенции.** Это совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. По отношению к изучаемым объектам учащийся должен овладевать креативными навыками продуктивной деятельности: самостоятельным добыванием знаний, эвристическими методами решения проблем.

**Информационные компетенции** реализуются с помощью реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, интернет) формируются умения самостоятельно искать, отбирать и анализировать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности обучающихся по отношению к информации, содержащейся в учебных дисциплинах и образовательных областях.

Умение добывать, понимать, использовать, передавать, обрабатывать информацию является основным умением современного человека.

**Коммуникативные компетенции** включают знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями. Для этого можно использовать в учебной деятельности работу обучающихся в парах и микро-группах. На занятиях (гуманитарным и общественным дисциплинам) учащиеся могут осваивать различные социальные роли в коллективе, которые требуют знания этики гражданских и трудовых взаимоотношений. В процессе занятия ученики учатся умению слушать оппонентов, представлять себя и свою работу перед аудиторией, умению задавать вопросы, грамотно вести дискуссию.

**Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

**Анкета «Моя учеба»**

Уважаемые студенты колледжа! С целью изучения позитивного отношения учащихся к процессу обучения в колледже. Просим вас объективно и честно ответить на предложенные вопросы.

1. Мне нравится учиться:
  - А) да
  - Б) нет
2. Что для тебя означает учеба:
  - А) познание нового
  - Б) обременительное занятие
3. Я считаю, что успешность обучения определяется:
  - А) интересом (мотивацией к учебе)
  - Б) умением взаимодействовать с преподавателем и однокурсниками
  - В) хорошей успеваемостью
4. На занятии мне мешает достичь успеха:
  - А) личные и семейные проблемы
  - Б) отсутствие интереса (мотивации) к изучаемому предмету
  - В) неподготовленность к занятию
  - Г) психологический климат в группе
5. Я люблю на уроке быть в центре внимания:
  - А) да
  - Б) нет
  - В) иногда
6. Я люблю участвовать в учебной дискуссии:
  - А) да
  - Б) нет
7. Мне легко высказывать свою точку зрения:
  - А) да
  - Б) нет
8. Я легко нахожу аргументы в защиту своего собеседника:
  - А) да
  - Б) нет
  - В) иногда
9. Я всегда выслушиваю точку зрения своего собеседника:
  - А) да
  - Б) нет
  - В) иногда
10. Я предпочитаю следующие формы учебных занятий:
  - А) лекции
  - Б) семинары
  - В) работа в микрогруппе
  - Г) другие формы занятий

**Диагностика когнитивно (гностических) – коммуникативных (умений) – когнитивно-коммуникативной компетенции.**

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| А) опыт применения знаний механизмов общения и средств коммуникации                                   | 5 4 3 2 1 |
| Б) опыт применения знаний индивидуально – типологических особенностей                                 | 5 4 3 2 1 |
| В) умение анализировать психическое состояние                                                         | 5 4 3 2 1 |
| Г) умение анализировать и регулировать складывающиеся отношения.                                      | 5 4 3 2 1 |
| Д) умение задавать вопросы и ответить на реплику                                                      | 5 4 3 2 1 |
| Е) умение диагностировать характер усвоения отобранного материала                                     | 5 4 3 2 1 |
| Ж) умение поставить «диагноз» ошибки, понять ход мысли, затруднения                                   | 5 4 3 2 1 |
| З) умение исправлять ошибку, оказать помощь при затруднении                                           | 5 4 3 2 1 |
| И) умение дифференцированно оценить знания однокурсника, использовать парциальную оценку и самооценку | 5 4 3 2 1 |
| К) умение менять стиль работы и поведение                                                             | 5 4 3 2 1 |
| Л) умение прогнозировать поведение свое и других                                                      | 5 4 3 2 1 |

**(сосчитайте средний балл)**

**Изучение направленности личности.**

Назначение исследования – определение направленности человека: личностной (на себя), коллективистской (на взаимодействие), деловой (на задачу).

1. Больше всего в жизни дает удовлетворение:  
А) высокая оценка твоей работы;  
Б) сознание того, что работа выполнена хорошо;  
В) сознание того, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:  
А) тренером;  
Б) известным игроком;  
В) избранным капитаном команды.
3. Лучшими преподавателями являются те, кто:  
А) имеют индивидуальный подход к учащимся;  
Б) увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему;  
В) создают доброжелательную атмосферу в классе.
4. Учащиеся оценивают как самых плохих преподавателей тех, кто:  
А) не скрывает, что некоторые люди им несимпатичны;  
Б) вызывает у всех дух соревнования;  
В) создает представление о преподаваемом предмете как не интересующем их.
5. Я рад, если мои друзья:  
А) помогают другим при всякой возможности;  
Б) всегда верны и надежны;  
В) интеллигентны, имеют широкие интересы.
6. Лучшими друзьями считают тех:  
А) с которыми складываются хорошие отношения;  
Б) которые могут сделать больше, чем другие;  
В) на которых всегда можно положиться.
7. Я хотел бы быть таким, как те:  
А) кто добился жизненного успеха;  
Б) кто может быть увлеченным человеком;  
В) кто отличается дружелюбием и доброжелательностью.
8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:  
А) научным работником;  
Б) начальником отдела;  
В) опытным летчиком.
9. Когда я был ребенком, я любил:  
А) игры с друзьями;

- Б) успевать во всех своих делах;  
В) когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда:  
А) я встречаю препятствия в своих занятиях;  
Б) ухудшаются дружеские отношения;  
В) меня критикуют.
11. Основная задача школы должна заключаться в:  
А) подготовке учащихся к работе по специальности;  
Б) развитии индивидуальных способностей и самостоятельности;  
В) воспитании в учащихся качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:  
А) недемократичная атмосфера;  
Б) человек теряет индивидуальность в общей массе;  
В) невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:  
А) для общения с друзьями;  
Б) для любимых дел и самообразования;  
В) для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальную отдачу, когда:  
А) работаю с симпатичными людьми;  
Б) для любимых дел и самообразования;  
В) мои усилия достаточно вознаграждаются.
15. Я люблю, когда:  
А) другие ценят меня;  
Б) чувствую удовлетворение от выполняемой работы;  
В) приятно провожу время с друзьями.
16. Если бы обо мне написали в газете, мне хотелось бы, чтобы:  
А) отметили мои успехи в делах;  
Б) похвалили меня за мою работу;  
В) сообщили, что меня часто выбирают в советы коллективов, в депутаты, лидером команды.
17. Лучше всего учиться, когда преподаватель:  
А) имеет индивидуальный подход ко мне;  
Б) стимулирует меня на более интенсивный труд;  
В) вызывает дискуссии по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:  
А) оскорбление личного достоинства;  
Б) неуспех при выполнении важного задания;  
В) потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:  
А) личный успех;  
Б) общую совместную работу;  
В) фактические результаты.

20. Очень мало людей, которые:
- А) действительно радуются выполненной работе;
  - Б) с удовольствием работают совместно;
  - В) выполняют работу по – настоящему хорошо.
21. Я не переношу:
- А) ссоры и споры;
  - Б) неприятие всего нового;
  - В) людей, ставящих себя выше других.
22. Мне хотелось бы:
- А) чтобы окружающие считали меня своим другом;
  - Б) помогать другим в общем деле;
  - В) вызывать восхищение других.
23. Я люблю руководство (начальника), которое:
- А) требовательно;
  - Б) пользуется авторитетом;
  - В) доступно.
24. Желательно, чтобы на работе:
- А) решения принимались совместно;
  - Б) была возможность самостоятельно решать проблемы;
  - В) начальство признавало мои достоинства.
25. Хотелось бы прочитать книгу:
- А) об искусстве хорошо уживаться с другими людьми;
  - Б) о жизни замечательного, известного человека;
  - В) из серии «сделай сам».
26. Если бы у меня были развиты музыкальные способности, то мне бы хотелось быть:
- А) дирижером;
  - Б) солистом;
  - В) композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием я провожу:
- А) увлекаясь детективными фильмами;
  - Б) в развлечениях с друзьями;
  - В) занимаясь своим хобби.
28. При одинаковом финансовом успехе для меня было бы предпочтительнее:
- А) подготовить интересный конкурс;
  - Б) выиграть в конкурсе;
  - В) организовать конкурс и руководить им.
29. Для меня важнее всего знать:
- А) что я хочу сделать;
  - Б) как достичь цели;
  - В) как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
- А) другие были довольны им;
  - Б) выполнить, прежде всего, свою задачу;

В) не нужно укорять го за работу.

**Обработка и интерпретация результатов.**

За каждый ответ в рубрике « больше всего» испытуемый получает – 2 балла, в рубрике « меньше всего» - 0баллов.

Диапазон получаемых в сумме баллов по каждой направленности – от 60 (если испытуемый ставит все буквы в первую рубрику) до 0 (если испытуемый ставит все буквы во вторую рубрику).

Направленности человека (на себя) соответствуют ответы с номерами: 1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6в, 7а, 8в, 9в, 10, 11б, 12б, 13в, 14в, 15а, 16б, 17а, 18а, 19а, 20в, 21в, 22в, 23б, 24в, 25б, 26б, 27а, 28б, 29а, 30в.

Направленности (на взаимоотношения) характеризуется ответами с номерами: 1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7в, 8б, 9а, 10б, 11в, 12а, 13а, 14а, 15в, 16в, 17в, 18в, 19б, 20б, 21а, 22а, 23в, 24а, 25а, 26а, 27б, 28в, 29в, 30а.

Направленность (на задание) определяется по ответам с номерами: 1б, 2а, 3б, 4в, 5в, 6б, 7б, 8а, 9б, 10а, 11а, 12в, 13б, 14б, 15б, 16а, 17б, 18б, 19в, 20а, 21б, 22б, 23а, 24б, 25в, 26в, 27в, 28а, 29б, 30б.

**Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования.**

Методика предложена Г.Н.Казанцевой и направлена на диагностику уровня самооценки личности. Методика построена в форме традиционного опросника.

Инструкция. Вам будут зачитаны некоторые положения. Вам нужно записать номер положения и против него один из трех вариантов ответа: «да» (+), «нет» (-), не знаю (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует вашему собственному поведению, в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь.

**Текст опросника.**

1. Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.
2. Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.
3. Со мной большинство ребят советуются (считаются).
4. У меня отсутствует уверенность в себе.
5. Я примерно так же способен и находчив, как большинство окружающих меня людей (ребят в классе).
6. Временами я чувствую себя никому не нужным.
7. Я все делаю хорошо (любое дело).
8. Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем (после школы).
9. В любом деле я считаю себя правым.
10. Я делаю много такого, о чем в последствии жалею.
11. Когда я узнаю об успехах кого –нибудь, кого я знаю, то ощущаю это как собственное поражение.
12. Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
13. Меня мало беспокоят возможные неудачи.
14. Мне кажется, что для успешного выполнения поручений или дел мне мешают различные препятствия, которые мне не преодолеть.
15. Я редко жалею о том, что уже сделал.
16. Окружающие меня люди гораздо более привлекательны, чем я сам.
17. Думаю, что я постоянно кому -нибудь необходим.
18. Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.
19. Мне чаще везет, чем не везет.
20. Я всегда чего -то боюсь.

**Обработка результатов.**

Подсчитывается количество согласий (ответы «да») с положениями под нечетными номерами, затем – количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +10. Результат от -10 до -4 свидетельствует о низкой самооценке; от -3 до +3 – о средней самооценке; от +4 до +10 – о высокой самооценке.