

Аксиологический подход связан, прежде всего с ценностно-мировоззренческими установками студенческой молодежи на формирование здорового образа жизни. Образовывается уникальный сплав формирования физической культуры личности – органическое единство мотивов, знаний, двигательных умений и навыков. Происходит это в силу возникновения новых разнообразных интересов и потребностей индивида, благодаря вовлечению его в различные виды массовой физкультурной деятельности. Включенность личности в конкретный формат физической культуры означает, что индивид все основательнее заставляет работать на ее "самость" всю внешнюю среду, интериоризирует физкультурные ценности. Осваивая эти ценности, личность самореализуется физически, духовно и психически.

Подводя итог вышеизложенному, понятие самореализации можно определить как один из важнейших мотивов человеческой деятельности, стремление испытать и выявить свои силы и способности в процессе физкультурной деятельности.

Для актуализации самореализации необходимы не только знания, но и двигательные умения и навыки.

Самореализация личности возможна только в процессе активной физкультурной деятельности. Овладение таким видом деятельности и регулярное включение в нее – обязательные условия самореализации личности.

1. Бельский И.В. Системы эффективной тренировки. – Мн.: "Веда – Н", 2002. – 352 с.
2. Бойченко С.Д., Бельский И.В. Классическая теория физической культуры – Мн.: "Лазурек", 2002. – 312 с.
3. Сьманович П.Г. Теоретические основы многолетней подготовки стрелков из лука. – Мн.: БНГУ, 2005. – 170 с.

УДК 378.014.53

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

О.В. Веремейчик

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Беларусь*

Вхождение Республики Беларусь в мировое образовательное пространство и переход на многоуровневую систему обучения требует от системы высшего образования обеспечения такой подготовки высоко-профессиональных специалистов, которая могла бы сочетать в себе готовность решать задачи высокой степени неопределенности с учетом социально-экономических проблем, возникающих в современной действительности.

Традиционная модель образования ориентирована преимущественно на "передачу" от учителя к ученикам необходимого запаса знаний. "Существующее предметно-знаниевое образование может в лучшем случае обеспечить реализацию ориентировочного компонента творческой активности, но не более того" [2, с.11]. Актуально "не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человеком огромных хранилищах информации" [1, с.20].

Альтернативой традиционному подходу, знаниево-ориентированной образовательной модели выступает компетентностный подход, который является предметом исследования целого ряда ученых (О.Л.Жук, И.А.Зимняя,

Е.Я.Коган, О.Е.Лебедев, А.В.Макаров, А.В.Хуторской, и др.). В основе компетентностного подхода лежат идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающего, а его умение разрешать проблемы, возникающие в определенных ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологий; 3) во взаимоотношениях людей; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии; 7) при необходимости разрешения собственных проблем.

Компетентностный подход не противопоставляется утвердившейся в педагогике понятийной триаде знания – умения – навыки. Знания носят практико-ориентированный, межпредметный характер. Компетентностный подход лишь "специально подчеркивает значение опыта, умений, навыков, но сохраняет методологическую и методическую самостоятельность в целеполагании, определении контрольных параметров и приоритетов" [4, с.30].

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. Хуторской А.В. определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, (знаний, умений, навыков) задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность трактуется автором как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету действительности [7, с.5-6]. Компетентность обучаемого, как отмечает А.В. Хуторской, предполагает целый спектр его личностных качеств. "Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка... Оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую" [6, с.14].

В профессиональной сфере различают такие компетенции как:

- специальные, определяющие владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовность к инновациям в профессиональной области;
- ключевые (key competencies) обеспечивающие эффективное решение разнообразных задач и выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства знаний, обобщенных умений и универсальных способностей [3].

На симпозиуме в Берне по программе Совета Европы (27-30 марта 1996 г.) было принято определение пяти ключевых компетенций, которыми "должны быть оснащены молодые европейцы". Это: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [8, с.11].

Анализ источников [1, 2, 3, 5, 7] показывает, что в образовательной практике отсутствует единый подход к проблеме отбора ключевых компетенций в качестве целей-ориентиров современного образования. Российский исследователь, академик РАО И.А.Зимняя выделяет три класса ключевых компетенций выпускника школы и вуза:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека; [5, с. 41].

А.В.Хуторской, рассматривая проблему ключевых компетенций в рамках личностно-ориентированной парадигмы в системе школьного образования, вводит понятие образовательных компетенций. Образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучаемого, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. К ним автор относит ключевые, общепредметные и предметные. Ключевые образовательные компетенции включают: ценностно-смысловую компетенцию; общекультурную компетенцию; учебно-познавательную компетенцию; информационную компетенцию; коммуникативную компетенцию; социально-трудовую компетенцию; и компетенцию личностного самосовершенствования [7, с.8-9]. Образовательные компетенции, по мнению А.В.Хуторского, относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечить комплексное достижение его целей [7, с.7].

О.Л. Жук проведен сравнительный анализ подходов к обоснованию и выделению рядом исследователей группы ключевых компетенций выпускника школы и вуза (табл. 1).

Результатом анализа приведенной автором таблицы стало определение ключевых компетенций выпускника вуза: социальные; профессиональные; коммуникативные; информационные; образовательные.

Как отмечалось выше, особую роль в рамках компетентного подхода играет опыт решения разнообразных задач и выполнения социальных ролей и функций на основе сформированных знаний, универсальных способностей и видов готовности, относящиеся к различным сферам социальной жизни. Такой опыт формируется за счет активных форм и методов обучения, путем включения обучаемых в созданные в целостном учебно-воспитательном процессе ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы, а также благодаря использованию в учебном процессе личностно-развивающих технологий, проектно-исследовательских форм и методов обучения. Это обеспечит вооружение будущих специалистов не только знаниями, но и способами профессионального мышления и деятельности, развитие способностей к решению задач с высокой степенью неопределенности в новой динамично меняющейся экономической и социокультурной ситуации.

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика – 2005. – № 4. – С. 19-27.

Таблица 1

Иерархическая зависимость ключевых компетенций в авторской интерпретации

Сфера деятельности	Авторская позиция				
	А.В.Хуторской	О.С.Таизова	М.Сгобарт	М.Холстед, Т.Орджи	И.А.Зимняя
Социально-личностная	1.Ценностно-смысловая. 2.Общекультурная	2.Социальная	1.Политические и социальные КОМПЕТЕНЦИИ. 2.Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе	5.Работа в команде	2.Ценностно-смысловая. 4.Гражданственная. 1.Здоровье-сбережение
Учебная, трудовая или профессиональная деятельность	3.Учебно-познавательная.	4.Трудовая /профессиональная	–	1.Работа с числом (математика)	3.Интеграция знаний 8.Познавательная задача 9.Предметно-деятельностная
Коммуникация	5.Коммуникативная	5.Коммуникативная	3.Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением	2.Коммуникации	7.Общение
Информационная	4.Информационная	3.Информационная	4.Компетенции, связанные с возникновением общества информации	3.Информационные технологии	10.Информационно-технологическая
Личностное самосовершенствование	7.Личностное самосовершенствование	1.Самостоятельная познавательная деятельность	5.Компетенции, реализующие способность учиться всю жизнь	4.Самообучение и самопрезентации	5.Самосовершенствование, саморазвитие

*В основе приводимого автором перечня ключевых компетенций – их иерархическая зависимость.

2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 9-15.
4. Жук О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41-48.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3-9.
9. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report at the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

УДК 37.01(44)(091)

РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА ФРАНЦИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.А. Галдукевич

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Беларусь*

С целью обеспечения результативности проводимых в системе высшего образования в Республике Беларусь реформ есть необходимость обращения к зарубежному опыту, к истокам одного из прогрессивных в отечественной педагогике направлений по использованию интерактивного обучения в учебном процессе вуза. Идеи и опыт французских педагогов-реформаторов рассмотрены с позиций современной концепции интерактивного обучения.

Одной из актуальных и наиболее перспективных проблем современного образования является проблема интерактивного обучения – одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений дидактики высшей школы, учитывающей реалии современного мира. Основанное на активном взаимодействии участников учебного процесса посредством использования педагогом различных приемов и средств, организации общения, в ходе которого у обучаемых формируются навыки взаимодействия, оно является важнейшим инновационным направлением дидактики высшей школы. В связи с этим возникает необходимость глубокого проникновения в сущность и выявление истоков обозначенного феномена. Интерес представляет опыт педагогов-реформаторов Франции конца (XIX-XX вв.), многие идеи которых явились основополагающими принципами современной концепции интерактивного обучения.

К концу XIX-началу XX века, когда в стране зарождалась идея реформаторского движения, Франция переживала период социальных и политических преобразований. Они были порождены промышленной революцией, которая к тому времени завершилась в европейских государствах. Промышленность стала ведущей отраслью эконо-

мики, окончательно утвердилось индустриальное общество. Появились новые технологии промышленного производства.

В изменившихся экономических условиях развития машинного и фабричного производства наблюдаются кризисные явления, прежде всего, экономического, социального и политического характера. Кризис захватил также и социокультурную сферу, оказал влияние на социально-психологическую атмосферу общества. Огромный потенциал, накопленный человечеством за долгие годы его развития, неожиданно восстал против самих творцов. Именно поэтому на рубеже XIX-XX веков стало бурно развиваться человековедение, все большую актуальность приобретала проблема человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития.

Большое внимание уделялось развитию тех направлений знания, которые обеспечивали изучение обучаемого и выявляли резервы становления его личности. Одним из таких направлений стала реформаторская педагогика – влиятельное педагогическое течение конца XIX – начала XX вв., выступившее против отрыва педагогики от воспитуемого, засилия чрезмерного интеллектуализма в обучении, лишения воспитанника права на самостоятельность, ограничение его деятельности узкими регламентированными рамками. Ее идеи отражали потребность общества в подготовке через школу разносторонне развитых инициативных людей, готовых к активной деятельности в различных сферах экономической, государственной и общественной жизни. Это течение объединило многих педагогов, требовавших радикального изменения организации школы, содержания и методов воспитания и обучения; оно сыграло позитивную роль в развитии педагогической теории и школьной практики в Европе в XX в.

Активными деятелями реформаторской педагогики были А.Феррьер, О.Декроли, Э.Демолен, Г.Литц, Г.Винекен, Дж.Дьюи и многие другие педагоги. Представители реформаторской педагогики считали себя последователями Ж.-Ж.Руссо, выдвинувшего идею естественного воспитания, вследствие чего реформаторскую педагогику иногда называют неоруссоизмом или неофилиантропизмом.

Основными теоретическими положениями, пропагандируемыми педагогами-реформаторами, были:

- принцип развития личности на основе врожденных способностей;
- правильное видение воспитанника, признание своеобразия и самобытности его психики;
- выявление и мобилизация активности обучаемого;
- опора на собственный практический опыт;
- использование внутренних интересов ученика [1, с.18-19].

Глубокое внимание к особенностям психологии воспитанника, стремление преодолеть пороки книжно-вербального обучения, интересные эксперименты в области активизации учебного процесса и применения новых приемов и методов в процессе обучения – таковы общие позитивные аспекты теории и практики реформаторской педагогики. Для Франции, где "педагогический традиционализм" до сих пор сохраняет весьма прочные позиции, инновационные идеи реформаторской педагогики в XIX в. выглядели чрезвычайно революционными.

Теоретики реформаторской педагогики различали умственное развитие и образование, отдавая предпочтение первому, поскольку "приучить ум к ясному, здоровому мышлению, нежели доставлять ему материалы намного лучше" [3, с.8]. Они отрицательно относились к книжному образованию, основанному на запоминании множества фактов, часто не связанных между собой, и считали, что в школе учащимися должна усваиваться система логичес-