

**УДК 37.02:378.046.4**

**ББК 74.00**

**М 52**

**З.К. Меретукова**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: zara.meretukova.00@mail.ru*

**А.Р. Чиназирова**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Адыгейского государственного университета; E-mail: Chinara1966@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ АСПИРАНТОВ К КОМПЛЕКСНОМУ АНАЛИЗУ ПОСЕЩЕННЫХ И ПРОВЕДЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПОД УГЛОМ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ**

*(Рецензирована)*

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость целенаправленной подготовки аспирантов как потенциальных (будущих) преподавателей вузов к комплексному анализу посещенных и проведенных учебных занятий под углом зрения культурологического и компетентностного подходов к образованию. Предпринята попытка комплексного анализа занятия. Сформулированы гипотеза эффективного решения проблемы, условия их реализации, и представлено краткое описание методики организации учебного процесса, направленного на решение указанной проблемы.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, культурологический подход, комплексный анализ учебного занятия, гипотеза, ориентировочная программа комплексного анализа, этапы формирования готовности к анализу учебного занятия.

**Z.K. Meretukova**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of General Pedagogy Department, Adyghe State University; E-mail: ya.zara40@mail.ru*

**A.R. Chinazirova**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Musical Performance Disciplines, Adyghe State University; E-mail: Chinara1966@yandex.ru*

## **FORMATION IN POST-GRADUATE STUDENTS OF READINESS FOR THE COMPLEX ANALYSIS OF THE ATTENDED AND CONDUCTED LESSONS FROM THE POINT OF VIEW OF CULTUROLOGICAL AND COMPETENCE-BASED APPROACHES**

**Abstract.** The paper proves the need to purposefully train post-graduate students as potential (future) teachers of higher education institutions to the complex analysis of the attended and conducted lessons from the point of view of culturological and competence-based approaches to education. The authors define under what points of view it is necessary to carry out the analysis of lessons

in order it be complex. The hypothesis of an effective solution of the problem and conditions of its realization are formulated, and the short description of a technique of the organization of the educational process directed to the solution of the specified problem is given.

**Keywords:** competency, competence, culturological approach, complex analysis of lesson, hypothesis, indicative program of the complex analysis, stages of formation of readiness for the analysis of lesson.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОСЗ+) высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» в перечне требований к результатам освоения программы аспирантуры указываются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Наряду с другими конкретными общепрофессиональными компетенциями в этом перечне выделяются и такие показатели, как способность оценивать образовательный процесс и проводить анализ образовательной деятельности посредством экспертной оценки.

Многолетний опыт проведения лекционных и семинарских занятий по курсу «Педагогика высшей школы» и общего руководства ассистентской и доцентской педагогической практикой аспирантов, анализа их преподавательской деятельности и их отчетов по педпрактике позволяет сделать вывод о том, что без целенаправленной работы субъектов образовательного процесса вуза, включенных в реализацию требований к результатам освоения программы аспирантуры, у аспирантов как потенциальных преподавателей вузов не сформируются развитые формы рефлексии своей деятельности и соответствующего профессионально-педагогическому статусу поведения, стойкая привычка, потребность, способность и готовность к самоконтролю, самоанализу, самооценке. Без этого не представляется возможным формирование педагогической культуры, являющейся многогранной

и включающей, кроме прочих компонентов, и профессионально-педагогическую компетентность преподавателя, в каком бы образовательном учреждении его деятельность не осуществлялась.

В связи с тем, что в педагогической литературе, как показывают наши целенаправленные исследования, наблюдается «неразбериха» с определениями понятий «компетентность» и «компетенция», с их классификацией, а некоторые авторы, нарушая методологические принципы и аксиомы, рассматривают эти понятия как синонимичные, приведем свое определение. Но прежде отметим, что:

– во-первых, существующие определения понятия «компетентность» нарушают правила и требования формальной логики к дефинициям (а формы и законы мышления формальной логики являются одним из важных аспектов методологических основ научного мышления, познания);

– во-вторых, компетентностный подход рассматривается и подается без учета культурологического подхода к проблеме содержания образования и, в частности, культурологической теории содержания образования, являющейся, с нашей точки зрения, самой корректной, инвариантной, системообразующей и холистической из всех ранее известных теорий (а их немало).

При заинтересованном и осмысленном усвоении этой теории можно найти ответы на многие вопросы, к примеру, какие неприменные элементы социокультурного опыта, накопленного человечеством, необходимо включить в содержание образования по каждой учебной

дисциплине, чтобы формировать ключевые компетенции.

В примечаниях мы намеренно указываем ряд работ авторов культурологической теории содержания образования [1–5], чтобы показать, что эта теория была разработана почти на четверть века раньше, чем компетентностный подход, и что в компетентностном подходе ничего нового, кроме самого корректного термина, не содержится. О том, чему учить и как учить для формирования личности **знающей, умеющей, творящей, созидающей**, т.е. компетентной, а также **нравственно-духовной, граждански активной и высокообразованной**, было давно сказано в педагогической науке нашими видными учеными-соотечественниками.

Исходя из этой культурологической теории о четырехэлементном составе содержания образования, можно понятие «компетентность» определить как качество личности, характеризующееся обладанием системой прочных и осмысленных знаний о мире (природе, человеке, обществе, деятельности, о способах деятельности, о назначении человека в этом мире), опытом осуществления способов деятельности (умениями), опытом творческого мышления и творческой деятельности.

Из своего определения мы намеренно исключаем четвертый элемент – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Он, согласно культурологическому подходу, является одним из неперенных элементов содержания образования, предполагающего нравственно-духовные качества личности, ее воспитанность, взгляды и убеждения, добросовестное отношение к миру. С нашей точки зрения, компетентностный подход не вбирает характеристики этого элемента. Понятие «компетентность» вбирает в себя лишь ключевые компетенции, т.е. знания, умения и опыт деятельности (как их ни называй). А опыт эмоционально-ценностного

отношения к миру, являющийся, как уже отмечалось выше, элементом социокультурного опыта, стало быть, согласно культурологической теории содержания образования, неперенным элементом и содержания образования, и предполагающий воспитанность, наличие нравственно-духовной культуры, добросовестное отношение к своей деятельности, не вписывается в понятие «компетентностный подход». Поэтому, как ни изошряться, включить его в понятия «компетентность» и «компетенция» не представляется корректным. Объяснить и понять это не сложно, ибо можно быть очень компетентным человеком и специалистом, но в то же время оставаться с низкими нравственно-духовными качествами. К сожалению, в одном и том же человеке, специалисте, чиновнике могут уживаться хороший опыт, интеллект, умение «со знанием дела» действовать, т.е. могут сосуществовать компетентность и халтурное, корыстное, безответственное, недобросовестное отношение к миру, к человеку. Отсюда вытекает вывод о том, что культурологический подход к содержанию образования является более емким, системообразующим и отвечает принципу холизма (целостности), а компетентностный подход предполагает обладание лишь знаниями, умениями разного характера, опытом разного характера, т.е. высоким профессионализмом. Но одного профессионализма мало.

Вернемся к вопросу формирования готовности аспирантов к анализу учебных занятий в вузе. В педагогической литературе описаны различные подходы к анализу учебного занятия, предложены различные его схемы (Ю.К. Бабанский, Б.Ю. Зотов, Т.И. Ильина, Ю.П. Львова, И.М. Махмутов, Л.Ф. Спирин, Т.И. Шамова и др.). Проблеме подготовки учителя к анализу урока посвящены и диссертационные исследования

(Д. Акмурадова, Н.А. Тураева и др.). Однако в этих работах проблема анализа урока и подготовки учителя к анализу разрабатывалась под углом зрения дидактики средней общеобразовательной школы. В одной из наших работ [6] также предложены методические рекомендации и примерная программа комплексного анализа посещенного и проведенного учебного занятия. Несмотря на то, что они адресованы будущему и уже практикующему учителю школы, деятельность которого направлена на эффективную организацию разных систем развивающего обучения, эти рекомендации могут быть использованы и аспирантами – будущими преподавателями вузов, ибо закономерности обучения, где бы это обучение ни проходило и на кого бы оно ни было направлено (на школьников, студентов, аспирантов), являются инвариантными.

Вышеизложенное выдвигает необходимость специальной разработки методики обучения аспирантов комплексному анализу посещаемых и проводимых ими учебных занятий – лекционных и семинарских.

С нашей точки зрения, провести комплексный анализ учебного занятия в вузе – это значит оценить его под углом зрения инвариантных методологических проблем педагогической науки, а именно:

1) рассмотреть его под углом зрения единства, взаимосвязи и взаимообусловленности ведущих звеньев обучения: цель  $\longleftrightarrow$  содержание  $\longleftrightarrow$  метод  $\longleftrightarrow$  результат;

2) выявить, учтены ли преподавателем (аспирантом) на всех фазах (этапах) усвоения содержания учебного материала психологические и общедидактические основы обучения, а также его частнодидактические особенности;

3) соблюдалось ли единство содержательной и процессуальной сторон обучения;

4) определить, каким образом реализовывалась образовательная,

воспитывающая и развивающая функции обучения;

5) определить, какие компетенции проявлял преподаватель на занятии и какие компетенции сформировал у студентов;

6) соблюдался ли принцип единства культурологического и компетентностного подходов к образованию.

Кроме того, комплексный анализ учебного занятия в вузе предполагает определение и оценивание целесообразности:

1) видов деятельности преподавателя, их характера, соотношения и необходимости;

2) видов и характера деятельности студентов, их содержания, соотношения;

3) выбора и использования форм, методов и приемов обучения и их оптимальности;

4) использования активных и интерактивных форм и приемов обучения;

5) использования информационных технологий.

Наш опыт преподавательской деятельности в вузе позволяет утверждать, что по некоторым учебным дисциплинам эффективнее сначала вычитать лекционный курс по всем темам, а семинарские занятия начинать проводить после. Этот факт является для подготовки профессионально-педагогической деятельности важным, так как на семинарских и практических занятиях каждое педагогическое явление, каждую педагогическую ситуацию – задачу и проблему необходимо подвергнуть анализу и оцениванию под углом зрения всех теоретико-методологических основ педагогической науки, т.е. с учетом всех теорий, рассмотренных на лекционных и семинарских занятиях по учебному курсу «Педагогика и психология высшей школы». К примеру, анализ каждого фрагмента учебного занятия, а тем более целостного учебного занятия или же цикла учебных занятий,

необходимо осуществлять под углом зрения соблюдения и реализованности закономерностей и принципов обучения, осмысленности теории и практики целеполагания. Другими словами, для того чтобы дать корректное психолого-педагогическое обоснование тем или иным педагогическим ситуациям и оценить им и чтобы определить реализованность компетентностного подхода, необходимо сначала осмыслить, осознать, освоить педагогические теории. В противном случае анализ любой педагогической ситуации, любого педагогического явления, а тем более целостного учебного занятия, обречен на фрагментарность, на автономность, на дилетантство, в то время как необходим системный, целостный подход.

Для решения проблемы подготовки аспирантов – будущих преподавателей вузов к анализу и оцениванию посещенных и проведенных учебных занятий нами были выдвинуты следующие вопросы-проблемы:

1. Какие условия способствуют формированию у аспирантов умения анализировать и оценивать учебное занятие в вузе?

2. Какого уровня достигнут аспиранты по завершении изучения педагогики высшей школы и доцентской педагогической практики, если обучать их анализу учебного занятия планомерно и систематически?

**Гипотеза к первому вопросу:** эффективное формирование готовности осуществлять комплексный анализ учебного занятия в вузе возможно, если обеспечить:

а) усвоение аспирантами теоретических основ анализа учебного занятия, а также ориентировочной программы комплексного его анализа;

б) поэтапное формирование умения оперировать этой программой;

в) если указанные условия будут действовать как система.

**Гипотеза ко второму вопросу:** если указанные условия будут созданы, то аспиранты достигнут

следующего уровня анализа учебного занятия в вузе:

а) обладать знанием программы комплексного анализа учебного занятия;

б) осуществлять корректно комплексный анализ учебного занятия (как посещенного, так и проведенного).

Для верификации сформулированных в гипотезе предположений обучение аспирантов методике анализа учебных занятий в вузе осуществляется в четыре этапа:

1. Обеспечение прочного и осмысленного усвоения теоретического материала по проблеме анализа и программы анализа учебных занятий в вузе в рамках лекционных и семинарских занятий.

2. Проведение аспирантами учебных занятий в лабораторных условиях (на семинарских и лабораторно-практических занятиях) и последующее обучение анализу проведенного занятия (искусственный эксперимент).

3. Посещение аспирантами лекционных и семинарских занятий преподавателей по соответствующей дисциплине направления подготовки и последующий (письменный и устный) их анализ.

4. Проведение аспирантами лекционных и семинарских занятий в естественных условиях в период прохождения ассистентской и доцентской педагогической практики и анализ посещенных занятий.

Следует здесь отметить, что аспирантам предлагалась в качестве ориентира разработанная нами «Ориентировочная программа комплексного анализа учебного занятия в вузе», которая подвергалась теоретическому освоению и практическому применению.

Здесь необходимо сделать оговорку о том, что обеспечение усвоения теоретических основ преподавательской деятельности в вузе и, в частности, теоретических основ организации лекционных и семинарских занятий является одним из важных

условий подготовки аспирантов к комплексному анализу учебных занятий. Но это условие является аксиоматическим и реализуется на этапах освоения теоретических знаний. А сформулированные выше гипотезы сопряжены с конкретными задачами, решаемыми на семинарских и лабораторно-практических занятиях. Кроме того, следует подчеркнуть, что в рамках тематики лекционных и семинарских занятий по педагогике высшей школы изучается вопрос теории и методики организации форм обучения в высшей школе. К примеру, изучаются такие вопросы:

1. История возникновения лекции как формы обучения в высшей школе, ее функции и требования к ней.

2. Типы лекций и их сущность.

3. Методика подготовки и проведения разных типов лекционного занятия в вузе.

4. Семинар как форма обучения в высшей школе: общее понятие, задачи, типы.

5. Методика подготовки и проведения семинаров разного типа (реферативного, проблемного, по формированию умений самостоятельной работы с учебной книгой и другими источниками информации).

6. Формы деятельности (работы) студентов на семинарском занятии, их сущность и методика организации.

7. Техника конструктивного общения со студентами, формы и приемы активизации их внимания, интереса и умственной деятельности.

Для корректного комплексного анализа посещенного учебного занятия принципиальное значение имеет умение **наблюдать и фиксировать** ход (процесс) учебного занятия и одновременно подвергать его осмыслению (предварительному). А наблюдение и фиксация (регистрация) представляют собой определенную сложность. Это обусловлено рядом факторов:

а) сложностью наблюдаемых педагогических явлений;

б) определенной сложностью самого метода наблюдения, требующего целостного, многостороннего, объективного отражения конкретного учебного (педагогического) процесса;

в) сложностью синхронного теоретического осмысления наблюдаемых фактов и диалектики целостного педагогического процесса в рамках определенного времени;

г) сложностью охвата взаимосвязи всех структурных элементов учебного занятия и их задач.

Отсюда вытекает необходимость «снабдить» аспирантов таблицей наблюдения и фиксации хода учебного занятия.

Примерная таблица может выглядеть следующим образом (см. таблицу).

Таблица наблюдения и фиксации хода учебного занятия

| Форма обучения                                    | Тема учебного занятия                                   |   |   |   |                | Цель учебного занятия  |                                   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|----------------|--|-----------------------------------|---|---|----|
|   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5              | Четырехэлементный состав содержания образования (учебного занятия) и формируемые компетенции |                                   |   |   | 10 |
| Лекция, семинар, лабораторно-практическое занятие | Задачи этапов учебного занятия, формируемые компетенции | Виды деятельности преподавателя и проявляемые в них компетенции | Виды деятельности студентов, в которые они включаются преподавателем, и формируемые компетенции | Принцип обучения, реализуемый тем или иным видом деятельности | 6              | 7  | 8                                 | 9   | Используемые методы, приемы, формы, средства обучения, их целесообразность и направленность на формирование компетенций |    |
|   |   |   |   |   | знать (знания) | уметь (умения)   | творить (творческая деятельность) | хотеть (эмоционально-ценностное отношение к миру) |   |    |

Необходимо обратить особое внимание будущих преподавателей на выявленную нами закономерность обучения, игнорирование которой обрекает образовательный процесс на заведомую неэффективность. Речь идет о закономерной связи между целенаправленной перцептивной деятельностью преподавателя, предполагающей его наблюдательность и чуткость, и качеством оперативной обратной связи. На первый и поверхностный взгляд, может показаться незначительным факт направленности внимания преподавателя в ходе предъявления информации (учебного материала) на лица обучаемых, на внешние их проявления, на выражение их лиц. Но это кажущаяся мелочь. Об этом приходится говорить, так как целенаправленные наблюдения показывают, что нередко преподаватели, аспиранты и просто докладчики на конференциях в процессе общения с аудиторией смотрят куда угодно (в окно, в сторону, вверх, вниз и т.д.), только не на слушателей. Их взгляд не

целенаправлен. Этот элемент педагогической техники (т.е. взгляд в процессе педагогического общения как один из элементов кинесики) при ненаправленности на восприятие информации слушателем, на его рецептивную деятельность, препятствует установлению психологического контакта со слушателем, нивелирует эффективность живого, бинарного общения, т.е. прерывается сигнал оперативной обратной связи в учебном процессе.

С нашей точки зрения, незнание и игнорирование вышеуказанной закономерности отрицательно сказывается на решении такой важной задачи обучения, как имплицирование предъявляемых знаний в ценностно-смысловую сферу личности обучаемых, ибо «нейтральный», отрешенный взгляд педагога в потолок, в окно, в текст, но не на реципиентов, не «включает» их в проживание, переживание обсуждаемых вопросов, ибо прерывается невидимая связующая нить в педагогическом взаимодействии, которую не так легко и не так просто «протянуть».

#### Примечания:

1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
3. Теория содержания общего среднего образования и пути его построения / под ред. В.В. Краевского. М., 1978.
4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
5. Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. 288 с.
6. Меретукова З.К. Теория и практика подготовки учителя к развивающему обучению. Майкоп: Изд-во АГУ, 1997. 244 с.

#### References:

1. Lerner I.Ya. Didactic bases of teaching methods. M.: Pedagogika, 1981. 186 pp.
2. Lerner I.Y. Problem learning. M.: Znanie, 1974.
3. Theory of the content of general secondary education and ways of its construction / ed. by V.V. Kraevsky. M. 1978.
4. Theoretical basis of the learning process in the Soviet school / ed. by V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner. M.: Pedagogika, 1989. 320 pp.
5. Modern didactics: theory for practice / ed. by I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravlev. M.: Publishing House of the ITP and MIO RAO, 1993. 288 pp.
6. Meretukova Z.K. Theory and practice of training teachers to developing learning. Maikop: ASU Publishing house, 1997. 244 pp.