

Студенту мышление помогает активно работать с существующим материалом, анализировать, обобщать, пытаясь на основе изложенной изученной информации открыть и разработать что-то новое, что выделило бы его от остальных учащихся. Мышление указывает на получение новых знаний, что так необходимо для обучающегося. Оно помогает проникнуть вглубь полученных сведений, сделать полный анализ, что в дальнейшем способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, и созданию высокопрофессиональной работы, что, несомненно, сказывается на успеваемости в учебной работе, а самое главное, в творческой деятельности.

В итоге, понимается, что мышление – часть дизайнерской деятельности при создании совершенной индивидуальной дизайн-работы.

В настоящий момент выделяют общие и профессиональные качества (компетенции) дизайнера в высшей школе: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятие информации, постановка цели и выбору путей ее достижения; стремление к саморазвитию, повышение своей квалификации и мастерства; способность синтезировать набор возможных решений задач для подходов к выполнению дизайн-проекта; владение рисунком; владение принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка, основами академической живописи; современной шрифтовой культурой; приемами работы с цветом и цветовыми композициями; разработка проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи [7].

Технология обучения проектированию основывается на общей методике преподавания изобразительного искусства, и поэтому базируется на общедоступных дидактических принципах и общих подходах к обучению изобразительному искусству. Но нельзя, ни отметить, что у методики обучения дизайну существует своя специ-

фика, направленная на реализацию первостепенных принципов и средств дизайна, а также на решение проектных задач, поставленных как перед преподавателем, так и студентом, создающий конкретный дизайн-продукт. В настоящий момент процесс обучения дизайнерскому проектированию усиленно развивается в педагогической деятельности. Что сказывается на результатах успеваемости студентов, участие их во всевозможных региональных, всероссийских и международных конкурсах, и в итоге востребованность дизайнеров на рынке труда.

Таким образом, раскрыв сущность профессии «дизайнер», самого понятия «дизайн», студенту проще соотнести его представление о будущей профессии, с образовательными действиями и дидактическими единицами в высшей профессиональной школе, свое место в этом процессе и в дальнейшем, вследствие этого личного успеха как профессионально сформировавшейся личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дизайн интерьера: основы профессии. Учебное пособие/ сост. Н.Н. Лазарева. – М.: Горизонт Консалтинг Лтд, 2000. – 296с., ил.
2. Глазычев В.Л. О дизайне./ М.: 1970.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения/ М.: Академия, 2004. - 304с.
4. Лесняк В.И. Графический дизайн (основы профессии)/ М.: ИндексМаркет, 2011. – 416с., илл.
5. Розенсон И.А. Основы теории дизайна. Учебник для ВУЗов/ СПб.: Питер, 2010. – 219с., ил.
6. В.М.Розин. Современное мышление и проблема творчества/ Полигнозис, 1(29), 2007
7. Стандарт ООП
8. Электронный словарь. – Режим доступа: URL <http://www.moskva-ipoteca.ru/secretslovari>

GOALS AND OBJECTIVES OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE DIRECTION OF GRAPHIC DESIGN IN HIGHER EDUCATION

© 2013

E.S. Levkovskaya, senior lecturer of Design Department, graduate student of pedagogy
Amur state University, Blagoveshchensk (Russia)

B.A. Karev, Doctor of Pedagogic Sciences, professor, head of the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics
Far Eastern State Transport University, Khabarovsk (Russia)

Annotation: This article talks about the concept of the gist of design project, design direction. On what should be oriented student, which learning in higher education? What should be the idea of the future of the profession to the student, the future of the designer? It is necessary to pay attention to the process that helps a creative personality in the creation, development and design of work, thinking. Thinking is an integral part of the project designer. It contributes to the systematization, generalization of information, and helps you create professional projects. This article indicates the basic General and professional qualifications (competence) of the designer in high school.

Keywords: design; designer; graphics; project; profession; efficiency; professional competence.

УДК 37.01/.02 + 378

КОГНИТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ И КЛАСТЕРИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ

© 2013

Е.А. Лодатко, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры охраны труда и инженерной педагогики

Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков (Украина)

Ключевые слова: педагогическая модель, педагогическое моделирование, социокультурный кластер, кластеризация, когнитивная метафора, метафорический образ.

Аннотация: В статье исследуются методологические основы педагогического моделирования, обосновывается сущность и целесообразность кластеризации социокультурного пространства и введения в научное использование понятия когнитивной метафоры как инструмента закрепления семантических универсалий педагогических моделей в условиях множественности их конкретизаций в практике реального применения.

Актуальность. В последнее десятилетие во многих педагогических работах авторы оперируют категориями, продуцируемыми или основывающимися на понятии педагогической модели. В частности, это понятие стало характерным для диссертационных исследований, ста-

тей профессионально-педагогической и методической направленности, в которых анализируются различные стороны проектирования педагогической деятельности или ее формализации в контексте решения поставленных задач.

Однако, если обратиться к таким работам, можно увидеть, что определенная часть авторов не заботится даже о примитивном толковании смысла, вкладываемого ими в понятие педагогической модели, а рассчитывает на интуитивное понимание читателя. Остальные авторы (за редким исключением) прямо или косвенно апеллируют к толкованию модели, практически не отличающемуся от традиционного употребляемого прикладными математиками А. А. Самарским, А. П. Михайловым и другими.

Но этими специалистами понятие модели вводится с целью характеристики идейной и методологической сущности применения математических методов к решению практических задач, что порождает соответствующий «смысловой уклон» и авторы, таким образом, анонсируют привычное для математиков толкование концептуальных понятий.

Модель – «эквивалент» объекта, отражающий в математической форме важнейшие его свойства – законы, которым он подчиняется, связи, присущие составляющим его частям, и т.д. Математическая модель (или ее фрагменты) исследуются теоретическими методами, что позволяет получить важные предварительные знания об объекте [1, с. 7–8] и относительно быстро и без существенных затрат исследовать его свойства и поведение в любых мыслимых ситуациях» [1, с. 6].

В русле этой точки зрения *моделирование* обычно истолковывается как «способ исследования любых явлений, процессов или объектов путем построения и анализа их моделей», что «... является одной из основных категорий теории познания и едва ли не единственным научно обоснованным методом научных исследований систем и процессов любой природы во многих сферах человеческой деятельности» [2, с. 254].

Изложение основного материала. Относительно сказанного никаких возражений не возникает, пока речь не идет о моделировании объектов социокультурной природы. В частности, для педагогических систем и процессов математическая форма отражения свойств исследуемого объекта оказывается практически невозможной хотя бы из соображений нечеткости проявления такого объекта [3] и вероятностного характера условий его функционирования. Например, мы уверены, что между количеством и продолжительностью выполняемых упражнений и достигнутым результатом в учебной деятельности существует зависимость, но в какой степени она может проявляться в различных условиях и для различных систем обучения у нас непосредственных данных нет: мы лишь с определенной вероятностью можем ожидать появления предполагаемого результата.

На эту ситуацию обращали внимание еще С. Л. Блюмин и И. А. Шуйкова, утверждая, что «большинство методов, используемых [исследователями] ... для анализа гуманистических систем, т.е. систем, в которых участвует человек, представляют собой модификации методов, которые в течение длительного времени создавались для механистических систем. Замечательные успехи, достигнутые с помощью этих методов, позволили объяснить многие природные явления и создавать все более и более совершенные устройства. Но эти же успехи вселили широко распространенное убеждение в том, что теми же методами или подобными им можно сравнительно эффективно исследовать и гуманистические системы».

И хотя со временем определенной части исследователей стало понятно, что традиционные методы оказываются малопригодными «... для анализа гуманистических систем именно потому, что они не в состоянии охватить нечеткость человеческого мышления и поведения. Поэтому для действенного анализа гуманистических систем нужны подходы, для которых точность, строгость и математический формализм не является чем-то абсолютно необходимым и в которых используется методологическая схема, допускающая нечеткости и частичные истины» [4, с. 5–6].

К сожалению, часть исследователей, способных к осознанию правильности и смысловой глубины указанной позиции, оказалась не такой уж значительной, чтобы можно было утверждать о сформированности в науке соответствующих методологических позиций при анализе гуманистических систем (в частности, и социально-педагогических [5]) и подходов к моделированию и исследованию социокультурных феноменов. Так как педагогическая деятельность является разновидностью социокультурной практики, то сказанное в полной мере относится и к моделированию педагогических процессов и систем как составляющих частей социокультурного пространства.

Учитывая, что всякий педагогический процесс или педагогическая система:

- *характеризуются* уникальной совокупностью черт, свойств, признаков;
 - *функционируют* в конкретном времени и пространстве (или какой-то его части);
 - *отражают* принципы собственной внутренней организации или особенности функционирования;
 - *направляются* на достижение определенной цели или решение отдельных общественно значимых задач;
 - *воплощаются* в конкретные культурные формы,
- можно определить концептуальные ориентиры для толкования понятия педагогической модели [6] в соответствии с методологическими подходами, применяемыми при исследовании социально-педагогических систем.

Педагогическая модель – мысленная система, имитирующая или отражающая определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике [7].

Предложенная трактовка, акцентируя внимание на «мысленной» природе педагогической модели, не только исключает возможность отображения в математической форме каких-либо свойств, признаков и характеристик моделируемого объекта, но и указывает на необходимость применения специфической, *культурной формы* для представления той мысленной системы, которая позиционируется как педагогическая модель.

Культурная форма – это «совокупность характерных, отличительных признаков и черт любого культурного объекта (явления), с помощью которых фиксируется, сохраняется и передается из поколения в поколение его информационно-знаковый смысл в контексте общественной жизни (знания, ценности, регулятивы)».

В определенном смысле культурная форма является универсумом, который «в равной степени распространяется ... на технологии, способы, методы и нормы, с помощью которых осуществляется любая социальная практика людей – их производственная, организационная, регулятивная и коммуникативная деятельность, межличностное взаимодействие, любые социально обусловленные акты поведения, интеллектуальные и творческие действия и т.д.» [8].

Если принять во внимание социокультурную сущность педагогической деятельности (как разновидности социальной практики) и научно-педагогические традиции в содержательной интерпретации структурных составляющих педагогических систем, то тезис о том, что педагогическая модель должна представляться в виде определенной культурной формы, приобретает логическую завершенность и достаточную аргументированность, поскольку ее основные семантические характеристики определяются в зависимости от атрибутивных свойств той социокультурной действительности, в рамках которой происходит педагогическая деятельность.

Культурная форма, избираемая для фиксации педагогической модели, предполагает определенные средства конструирования структурно-логических составляющих мысленной системы в неотделимости от функциональ-

ных связей между ними. В частности, такое конструирование может осуществляться с помощью вербальных, схематических, процедурных или иных средств, однако, вообще говоря, выбор приемлемого варианта зависит от субъективных факторов и цели моделирования.

Вместе с понятием «педагогической модели» в педагогических исследованиях широко используется и производное понятие «педагогического моделирования», авторское толкование которого отличается многовариантностью.

Так, достаточно распространенной является точка зрения, согласно которой под моделированием понимается исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей [9]. В отдельных научных источниках моделирование трактуется как специфический метод исследования, в других – моделирование называется процессом.

Не имея целью далее анализировать распространенные трактовки понятия «моделирование», обратим внимание на *социокультурную сущность педагогической деятельности* (как разновидности социальной практики) и тот факт, что при любых условиях *моделирование – это некий процесс*: исследования, построения, изучения чего-либо, поэтому он должен характеризоваться: целью (для чего осуществляется моделирование?), объектом (где осуществляется моделирование?) и предметом (что моделируется?).

Исходя из *цели* моделирования, направляемой (ориентируемой) на исследование педагогических объектов и явлений, логично прийти к естественному выводу, что педагогическое моделирование должно мыслиться как *исследование педагогических объектов (явлений) с помощью моделирования* каких-то присущим им характеристик или условий их существования.

Объектом педагогического моделирования при любых условиях является *учебно-воспитательный процесс*, который реализуется или планируется к реализации в социокультурном пространстве или какой-то его части в пределах конкретно определенного времени.

Социокультурное пространство имеет *динамическую кластерную структуру*, не отличающуюся ни концептуальной, ни функциональной однородностью. Это служит основой для сосуществования в нем *различных образовательных систем и уровней*, ориентируемых на удовлетворение потребностей отдельных социальных групп общества или государственных структур. Такими уровнями могут считаться дошкольный, общеобразовательный, профессионально ориентированный и т.п., а системами – система обучения взрослых, система высшего педагогического образования и др.

Предметами педагогического моделирования, очевидно, могут быть организационные структуры образовательных систем; отдельные «стороны» или характеристики учебно-воспитательного процесса; его результирующие показатели (например, личностные достижения его субъектов) и т.д.

Среди характеристик наиболее важными и информативными считаются понятийные, процессуальные, структурно-содержательные, результирующие и концептуальные.

Тогда, учитывая сказанное выше, можем определить педагогическое моделирование следующим образом.

Педагогическое моделирование – исследование педагогических объектов (явлений) с помощью моделирования понятийных, процессуальных, структурно-содержательных или концептуальных характеристик учебно-воспитательного процесса, результирующих показателей или отдельных его «сторон» в рамках типично определяемого социокультурного кластера на общеобразовательном, профессионально ориентированном или других уровнях.

Определение таких концептуально важных понятий, как «педагогическая модель» и «педагогическое моделирование», в предложенном толковании позицио-

нирует их среди общепедагогических категорий и при этом предоставляет возможность их инструментального применения при исследовании педагогических явлений. С другой стороны, теоретико-инструментальная дуалистичность этих понятий порождает вариативность их реализации в пределах отдельных *кластеров социокультурного пространства*, которые определяются в конкретном времени и имеют определенную пространственную локализацию.

Понятие кластера (англ. *Cluster* – скопление) употребляется во многих областях знаний. В наиболее общем виде оно интерпретируется как объединение нескольких однородных элементов, рассматриваемых как самостоятельная единица с определенными свойствами. Однако в конкретных предметных ракурсах его понятийная семантика может существенно отличаться и зависеть от смысловых толкований, характерных для того или иного научного предмета.

Например, в математике кластером называют «класс родственных элементов статистической совокупности». В области информационных технологий понятие кластера имеет *несколько* существенно отличающихся *дефиниций*, каждая из которых используется для обеспечения логико-смысловых потребностей направления или темы исследования:

- кластер – подмножество результатов поиска, связанных единством темы;
- кластер – единица хранения данных на гибких и жестких дисках компьютеров;
- кластер – группа компьютеров, объединенных высокоскоростными каналами связи, воспринимаемая пользователем как единый аппаратный ресурс;
- кластер – группа серверов, объединенных логически, способных обрабатывать идентичные запросы и использоваться как единый ресурс;
- кластер – объект, обеспечивающий физически объединенное хранение данных из разных таблиц для ускорения выполнения сложных запросов в Oracle Database [10].

Но поскольку социокультурное пространство существенно отличается от информационного, то употребляемое в нем понятия кластера должно обретать концептуальное отличие от приведенных выше толкований.

Учитывая многогранность социокультурного пространства, порождаемую разноаспектной человеческой деятельностью (культурной, научной, образовательной, художественной и др.) и социальными отношениями, заметим, что это исключает «пространственную однородность» и создает предпосылки для его функционального, содержательно-логического, организационно-целевого или иного структурирования в зависимости от задач, решаемых при исследовании отдельных социальных практик.

Структурирование социокультурного пространства предполагает мысленную локализацию определенным образом выделенных социокультурных объектов с последующим оперированием этой группой как единым целым. По содержанию это фактически означает выделение кластеров, а значит, появляется смысл в определении соответствующего понятия.

Социокультурный кластер – группа локализованных взаимосвязанных и взаимодополняющих объектов социокультурного пространства, виртуализующаяся в виде автономной структурно-логической единицы, обладающей совокупностью функций: содержательности, открытости, непротиворечивости, регулятивности, динамичности, экстерриториальности и т.п.

Поскольку педагогическая деятельность представляет собой разновидность социокультурной практики, то совокупность уникальных педагогических объектов со всем разнообразием их связей в результате деятельности-целевой локализации в социокультурном пространстве может образовывать *специфический социокультурный кластер*, который можно называть *педагогическим*.

Кластеры в социокультурном пространстве могут образовываться по разным основаниям в зависимости от решаемых задач, что требует локализации определенных социокультурных объектов, отбор которых осуществляется в соответствии с установленными критериями. Вообще говоря, социокультурные кластеры выделяются, исходя из соображений целесообразности и методологических подходов к решению тех социокультурных задач, которые актуализируются во времени.

Примерами социокультурных кластеров могут считаться такие общеизвестные совокупности объектов социокультурного пространства, как:

- национальные культурно-исторические памятники;
- высшие педагогические учебные заведения;
- спортивно-оздоровительные мероприятия определенной продолжительности;
- общеобразовательные ресурсы территориальных общин;
- учреждения последиplomного педагогического образования;

художественно-эстетические ресурсы регионов и т.д.

Кластеры, как и социокультурное пространство в целом, не являются однородными хотя бы потому, что принадлежащие им объекты всегда отличаются настолько, насколько отличаются условия их существования (функционалирования) во времени и месте физического пространства. Чтобы убедиться в правильности этого тезиса, достаточно попытаться сравнить любые общеобразовательные школы, функционирующие в одном районе или в одном городе с таких позиций: в какую из них вы отдали бы на учебу своего ребенка?

Вообще говоря, разделение социокультурного пространства на кластеры (т.е. *кластеризация*) не является обязательным требованием в социокультурных и, в частности, педагогических исследованиях, а обуславливается лишь соображениями целесообразности. Кластеризация как таковая предоставляет возможность упрощения процесса исследования педагогических (социокультурных) явлений путем их моделирования на обобщенном уровне.

Обобщенный уровень моделирования педагогических явлений применяется, как правило, не для изучения свойств отдельного явления, принципов взаимодействия его структурных составляющих или закономерностей их функционирования, а для стандартизации (нормирования) его структурно-логической и функциональной организации в пределах кластера.

Например, в пределах кластера высших педагогических учебных заведений разрабатываются и применяются обобщенные модели специалистов, описываемые соответствующими образовательно-квалификационными характеристиками и образовательно-профессиональными программами подготовки и служащие государственными стандартами определенных направлений подготовки. Когда высшее учебное заведение принимает решение о подготовке специалистов определенного направления, действующая стандартизированная модель дополняется вариативной частью.

В результате содержательного наполнения вариативной части *стандартизированной модели* подготовки специалистов *обретает* множественные *конкретизации* в соответствии с педагогическими ресурсами вузов и региональными потребностями. Тем самым порождается многовариантность практической реализации моделей.

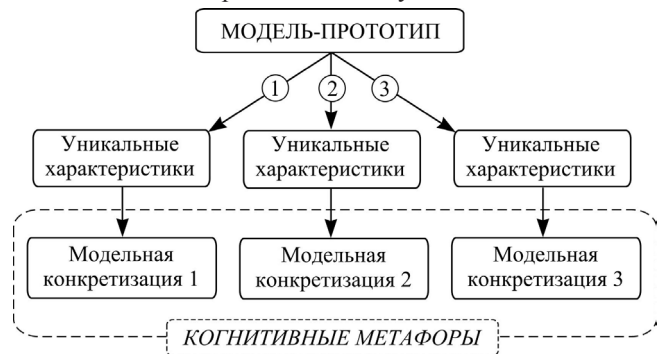
Естественно, каждый из вариантов реализации прототипной модели может при определенных условиях позиционироваться в виде отдельной, уникальной модели. И хотя этот путь имеет право на существование, он не является продуктивным, поскольку ведет к значительному росту числа моделей одного и того же явления (объекта) при их концептуально неизменном информационном наполнении и постоянных функциональных характеристиках. В педагогической реальности варианты практической реализации прототипной модели фак-

тически отождествляют с ней, несмотря на то, что для этого никаких оснований нет.

Учитывая сказанное и имея в виду важность обеспечения семантической целостности понятий, можно прийти к мысли о целесообразности интерпретации различных конкретизаций прототипной модели через понятие *когнитивной метафоры*.

Когнитивная метафора – инструмент, ориентируемый на закрепление семантических универсалий каждой из модельных конкретизаций вместе с совокупностью ее характеристик и культурно-специфических связей, присущих определенному педагогическому (социокультурному) кластеру.

Для визуализации общей смысловой сущности этого понятия можно обратиться к следующей схеме.



В контексте сказанного выше следует отметить, что каждая когнитивная метафора модели не только расширяет представление о моделируемом педагогическом явлении (объекте), но и стимулирует разнообразие способов и стилей мышления о нем в терминах *метафорического образа – ментальной единицы, создающей устойчивое представление о моделируемом явлении (объекте) в совокупности его социокультурных связей и проявлений через возможные модельные конкретизации.*

Выводы. Метафорические образы, возникающие в воображении субъекта и сопровождающие его деятельность в процессе оперирования когнитивными метафорами моделей, в силу *ментальной природы* характеризуются субъективным разнообразием. Это создает предпосылки для разработки авторских технологий обучения или авторской интерпретации существующих типовых технологий, знакомство с которыми для учителя начинается еще в период его профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Если учесть, что каждая типовая технология обучения предмету должна позиционироваться как модель педагогического процесса, которая в практической реализации находит воплощение в когнитивных метафорах, то исчерпывающее смысловое наполнение получает понятие «разработка технологии»; открывается возможность для реальной оценки роли учителя в обеспечении надлежащего качества обучения.

Перспективы дальнейших исследований. Подводя итоги, отметим, что применение в педагогических исследованиях определенных таким образом понятий (*педагогической модели, педагогического моделирования, социокультурного кластера и когнитивной метафоры*) не только приумножает методологические основы теоретической педагогики, но и открывает путь к совершенствованию ее понятийно-смысловой базы и инструментального обеспечения прикладных исследований, предусматривающих моделирование педагогических процессов и систем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Самарский А. А. Математическое моделирование : Идеи. Методы. Примеры. / А. А. Самарский, А. П. Михайлов. – Изд. 2-е, испр. – М. : Физматлит, 2005. – 320 с.
2. Харбатович С. В. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження / С. В. Харба-

тович // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : зб. наук. праць. – 2012. – № 96. – С. 254–258.

3. Камишин В. Нечітка модель управління навчально-виховним процесом / В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : Зб. наук. праць. – 2011. – № 6. – С. 94–100.

4. Блюмин С. Л. Модели и методы принятия решений в условиях неопределенности / С. Л. Блюмин, И. А. Шуйкова. – Липецк : ЛЭГИ, 2001. – 138 с.

5. Моделирование социально-педагогических систем : Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А. К. Колесников; Отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – 298 с.

6. Лодатко Е. О. Моделирование педагогических сис-

тем і процесів : монографія / Е. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

7. Лодатко Е. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання : that is that? / Е. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип. 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.

8. Форма культурная : [Электронный ресурс] // Энциклопедия культурологии // АКАДЕМИК. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/722/ФОРМА.

9. Ядровская М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

10. Кластер : [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Кластер>.

COGNITIVE METAPHORS AND CLUSTERING IN THE PEDAGOGICAL MODELING

© 2013

E.A. Lodatko, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the department of occupational safety and engineering pedagogic
Ukrainian Engineering-Pedagogical Academy, Kharkov (Ukraine)

Annotation: In the article studies the methodological foundations of the pedagogical model, grounded the essence and appropriateness of the clustering of socio-cultural space and the introduction to the scientific use of the concept of cognitive metaphor as a tool for retention semantic universals of pedagogical models in a multiplicity of concretizations in the practice of real applications.

Keywords: pedagogical model, pedagogical modeling, socio-cultural cluster, clustering, cognitive metaphor, metaphoric image.

УДК 372.4:811.161.2

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2013

О.И. Лотаиш, аспирант кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье представлены разносторонние трактовки понятий «компетенция», «компетентность», «языковая компетентность». Проанализированы виды и составляющие этих элементов, варианты толкования понятий разными учеными.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, языковая компетентность, профессиональная деятельность, образование.

Термин «компетентность» впервые начал использоваться еще в 80-х годах XX века в США и некоторых странах Европы. Как в отечественной так и в зарубежной педагогике, это понятие обычно используют в профессиональной педагогике.

Цель статьи – анализ научных работ, касающихся понятий «компетенция», «компетентность», «языковая компетентность» в педагогической литературе.

Вопросами компетенции, компетентности, языковой компетентности, профессиональной деятельности в образовании занимаются как отечественные так и зарубежные ученые, а именно: Н. Бирик, О. Заблоцкая, Э. Зеер, А. Хугорской, И. Зимняя, С. Шишов, Т. Байбара, А. Пометун, Н. Хомский, В. Карандашев и другие.

В России впервые этот термин ввела известная исследовательница Н. Кузьмина, которая определила его как интегративное свойство личности [8].

Украинская исследовательница Н. Бирик отмечает, что понятие «компетенция» и «компетентность» заимствованы из профессиональной педагогики.

Уже начиная с 90-х годов XX века термины «компетенция» и «компетентность» начали использоваться в широком использоваться среди ученых. Выясним как пользуются этими категориями отечественные и зарубежные ученые.

Определяющими категориями языковой компетентности в образовании являются понятия компетенции и компетентности, которые в педагогической науке достаточно плодотворно разрабатываются и разносторонне рассматриваются, однако до сих пор не имеют однознач-

ного содержания и определения.

Для выявления уровня соотношенности понятий «компетентность» и «компетенция» рассмотрим специфику каждого из них в отдельности.

Н. Бирик отмечает, что компетенция и компетентность – два разных понятия. Компетенция – это общественная норма, требование, которое включает знания, умения, навыки, способы деятельности, определенный опыт. Компетенция сама по себе не является характеристикой личности. Ею она становится в процессе усвоения и рефлексии ученика, превращаясь в компетентность.

Компетентность – это способность применять полученные знания, умения, навыки, способы деятельности, собственный опыт в нестандартных ситуациях с целью решения определенных жизненно важных проблем. Компетентность является личностным образованием, которое проявляется в процессе активных самостоятельных действий человека [4, с. 45-51].

В постановлении Кабинета министров Украины от 20 апреля 2011 № 462 «Об утверждении Государственного стандарта начального общего образования», указано, что компетентность – это интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных профессиональных и социально-личностным предметных областях (компетенциях), который определяется необходимым объемом и уровнем знаний и опыта в определенном виде деятельности, которая включает знание и понимание (теоретическое знание академической обла-