Гринвальд О. Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/19.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. I. С. 61-63. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

колец как набор свойств и признаков, но не до конца понимают принцип построения системы (2 уровень системности мышления). Также следует обратить внимание на то, что среди представителей 2 уровня системности мышления большинство леворукие дети. А так же увеличилось число и леворуких и праворуких детей с 1 по 4 класс, которые могут обнаружить закономерности строения системы из ряда колец (3 уровень системности мышления). Среди представителей 3 уровня системности мышления мы выделили 6 леворуких и 6 праворуких детей младшего школьного возраста. Исходя из данных этого обследования, можно сделать вывод, о более гибком мышлении у леворуких испытуемых, что связано, прежде всего, с менее четкой специализацией в работе полушарий головного мозга. 2 серия проводилась сразу же после 1 серии, в ней участвовали дети, получившие 2 и 3 уровни системности мышления. Во 2 серии участвовало больше левшей, поскольку у леворуких школьников выше способность к обнаружению закономерностей строения системы, и они лучше справились с заданиями. Также анализ результатов 2 серии позволил установить глубокое соответствие между способом связывания элементов в системе (1 серия) и умением конструировать новую систему по определенному принципу (2 серия). Так все испытуемые со 2 и 3 уровнем системности мышления использовали принцип решения задачи 1 серии при решении заданий 2 серии.

Основываясь на результатах личной опытной работы по выявлению уровня сформированности системного мышления леворуких детей младшего школьного возраста, можно с уверенностью утверждать, что работа, направленная на развитие мыслительной деятельности леворуких детей не только обоснована, но и необходима. Это повышает эффективность усвоения знаний учащимися, повышает качество подготовки леворуких детей младшего школьного возраста, актуализирует их интерес к познанию нового учебного материала.

В целом же, гипотеза нашего исследования подтвердилась. В исследовании мы исходим из того, что развитие мыслительной деятельности леворуких детей младшего школьного возраста учитывающее их личностные и типологические особенности, рассматривается в качестве инструмента повышения положительной мотивации учения и обеспечивает эффективность их учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, при обучении леворуких детей необходимо знать и учитывать их индивидуальные особенности. Леворукость ребенка не является патологией, это проявление его индивидуальных особенностей и насильственное переучивание в дошкольном возрасте и, особенно в процессе обучения, может быть причиной тяжелых психических расстройств ребенка. А профессиональная готовность педагога при работе с леворукими детьми младшего школьного возраста должна быть дополнена знаниями об особенностях мыслительной деятельности леворуких детей, применение которых делало бы педагога профессионально мобильным и компетентным в трудных педагогических ситуациях, которые возникают при обучении и воспитании таких детей.

Леворукий ребенок часто является причиной тревог, волнений и споров о том: как реагировать на вспыльчивость и обидчивость, на неуверенность, как организовать режим и многое другое. Как показывает опыт, в школе не всегда понимают ребёнка и не оказывают ему действенную помощь.

Мы полагаем, что постоянная, дифференцированная работа, направленная на развитие мыслительной деятельности у леворуких детей младшего школьного возраста, будет обеспечивать большую эффективность учебного процесса, формируя устойчивый интерес учащихся не только к учебному процессу, но и результату: качественному усвоению знаний, умений, навыков и гармоничному целостному развитию их личности.

Список литературы

Безруких М. М. Проблемные дети. – М.: Издательство УРАО, 2000.
Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные ассиметрии человека. – М.: Медицина, 1981.
Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения школьников. – М.: Рос. нед. агенство, 1997.
Рубцов В. В., Ривина И. В. Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. – 1985. – № 2.
Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. - Серия «Учебники и учебные пособия».

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Гринвальд О. Н.
ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Общеевропейская и общемировая тенденции интеграции и глобализации мировой экономики, включение России в Болонский процесс и переход российской образовательной системы на компетентностно-ориентированное обучение предполагают компетентностный формат представления результатов профессионального образования. Исходя из этого, в основу государственного образовательного стандарта высшего

профессионального образования третьего поколения заложены требования к компетентности выпускника как в области профессиональной, так и социально-личностной деятельности.

В различных классификациях компетентностей многими исследователями выделяется этическая компетентность как приверженность этическим ценностям, способность принимать основанные на них решения в рабочих ситуациях, владение этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. В частности, квалификационные требования ГОС ВПО к профессиональной подготовленности специалиста специальности 030501 "Юриспруденция" определяют нормативность обязательных требований к юристу соблюдать профессиональную этику и быть подготовленным к этому, т.е. обладать этической компетентностью. При этом принадлежность этической компетентности к ключевым компетентностям, социальный характер самой юридической деятельности и регламентирующие ее нормы профессиональной этики позволяют характеризовать этическую компетентность как социальную и обозначить понятие социально-этической компетентности как интегральной характеристики личности, сочетающей теоретический и практический компоненты (знания, умения, опыт деятельности) с мотивационно-ценностным отношением к осуществлению юридической деятельности в соответствии с нормами и требованиями профессиональной юридической этики.

Актуальность формирования социально-этической компетентности студентов – будущих юристов потребовала определить в воспитательно-образовательном процессе высшего профессионального образования педагогические условия, необходимые и достаточные для осуществления данной цели. Понятие "педагогические условия" можно определить как обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают (обусловливают) достижение заранее поставленных педагогических целей [Новиков 1999: 31]. При этом необходимыми и достаточными являются условия, из полного набора которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления. Соответственно, необходимыми педагогическими условиями являются те, которые обусловливают педагогическое явление; а необходимыми и достаточными - те, без которых педагогическая цель не может быть достигнута.

В нашем исследовании под педагогическими условиями мы понимаем комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер воспитательно-образовательного процесса, непосредственно обеспечивающих формирования социально-этической компетентности студентов – будущих юристов.

Для определения педагогических условий, необходимых и достаточных для формирования социально-этической компетентности студентов – будущих юристов, необходимо учитывать следующие обстоятельства. Во-первых, профессиональная деятельность специалиста носит принципиально интегративный, полипредметный характер, а в учебном процессе все, что должен знать и уметь специалист, распределено по отдельным учебным дисциплинам. Определение социально-этической компетентности как ключевой позволяет осуществлять ее формирование всем комплексом учебных дисциплин и видов практик. Во-вторых, профессиональная деятельность организована как система последовательно и/или параллельно решаемых профессиональных задач различной степени сложности, однако содержание учебного материала структурируется в знаниевом формате. Компетентностно-ориентированное образование позволяет разрешить эти глобальные противоречия между структурой профессиональной деятельности специалиста и структурой подготовки к ней. Деятельностно-ориентированная цель обучения предполагает усвоение определенного объема знаний и на их основе овладения соответствующими способами деятельности. "Таким образом, компетентностное содержание образования проходит сквозной линией через все учебные предметы…, получая всякий раз реалистичное, деятельностное, личностно и социально значимое воплощение на соответствующем материале" [Хуторской 2002: 61].

Анализ опыта отечественных и зарубежных исследователей в области построения профессиональных образовательных программ на компетентностной основе позволил нам сделать вывод о том, что для формирования социально-этической компетентности студентов – будущих юристов необходимы следующие стратегии.

Первая связана с тем, что для развития социально-этической компетентности существует знаниевая основа, которая должна быть усвоена студентами для того, чтобы на ее базе можно было отрабатывать соответствующие способы деятельности, составляющие суть компетентности. Это предполагает включение в учебные планы дополнительного содержания образования в виде дополнительных разделов (тематических блоков) в уже имеющиеся учебные дисциплины. В случае социально-этической компетентности, являющейся ключевой и, следовательно, надпредметной, представляется возможным распределить дополнительное содержание образования в рамках всего учебного плана (встроить во многие учебные предметы). Очевидно, что при таком подходе социально-этическая компетентность создаст особый метапредметный контекст профессионального образования.

Вторая стратегия ориентирована на изменение способов освоения содержания образования. Следует подчеркнуть, что природа компетентности — не знаниевая, а деятельностная, поэтому очевидно, что невозможно освоить ее только в виде знания (информации), необходима система учебных действий, а это неизбежно влечет за собой смену педагогических методов. Как совершенно справедливо указывают В. И. Байденко и Б. Оскарссон, ключевые компетенции «...не могут преподаваться как традиционные предметы, но должны, напротив, систематически интегрироваться в целостный процесс образования, начиная с возможно более ранних стадий. Это приводит к акценту на педагогических методах, стимулирующих обучение посредством действия, обмена опытом, изучения опыта, экспериментирования, сотрудничества, творческого

разрешения проблем, обратной связи посредством социального взаимодействия, постановки и представления идеи и проблем, исследования ролевых моделей и в особенности - посредством взаимодействия с внешним миром» [Байденко 2002: 25-26].

Задачу формирования умений и опыта деятельности как компонента социально-этической компетентности возможно решить при помощи интерактивных методов обучения: метода проектов, игровых методов, всех разновидностей кейс-стади (метода инцидента, анализа ситуаций и т.д.). При этом переход в интерактивный режим инициирует смену ролевых позиций преподавателя: от традиционных «контролера», «информатора», «оценщика» к позициям «консультанта», «фасилитатора», «модератора (организатора группового взаимодействия)». В свою очередь, для этого требуется специально организационная методическая подготовка преподавателей, кураторов и руководителей практик к формированию социально-этической компетентности студентов - будущих юристов.

Третья стратегия связана с тем, что формирование социально-этической компетентности не ограничивается формированием совокупности профессионально обусловленных морально-этических знаний, умений, навыков. Они должны дополняться высокой степенью осознанности этого действия, мотивационно-ценностным отношением к выполнению профессиональных задач. Следовательно, необходимым условием успешности вышеназванных стратегий выступает организация преподавателем рефлексивных «выходов» в процессе или по завершении решения учебно-профессиональных задач. Очень важно, чтобы студентами были проанализированы и осмыслены цели, способы организации деятельности и ее результаты на соответствие профессиональным морально-этическим нормам и требованиям, что, в свою очередь, способствует накоплению опыта, осознанию и принятию ценностей, формированию потребности в нравственном самосовершенствовании.

Четвертая стратегия обусловлена повышенной конфликтностью профессиональной юридической деятельности. Социально-этическая компетентность предполагает умение управлять собственным поведением в условиях профессиональной деятельности. Следовательно, необходимо введение в учебный процесс тренинговых методик управления поведением в условиях конфликтных профессиональных ситуаций.

Исходя из этого, нами были определены следующие педагогические условия, необходимые и достаточные для формирования социально-этической компетентности студентов – будущих юристов:

- Организационно-методическая подготовка преподавателей, кураторов и руководителей практик к формированию социально-этической компетентности студентов - будущих юристов.
- Включение тематических блоков, раскрывающих знаниевый компонент социально-этической компетентности, в рабочие программы дисциплин общегуманитарного, социально-экономического, общепрофессионального и специального циклов.
- Развитие социально-этической компетентности студентов - будущих юристов посредством интерактивных методов обучения: метода проектов, игровых методов, всех разновидностей кейс-стади (метода инцидента, анализа ситуаций и т.д.).
- Организация рефлексивного анализа процесса и результата групповой и индивидуальной деятельности студентов при решении учебно-профессиональных задач на их соответствие профессиональным морально-этическим нормам и требованиям.
- Введение в учебный процесс тренинговых методик управления поведением в условиях конфликтных профессиональных ситуаций.

Таким образом, формирование социально-этической компетентности студентов – будущих юристов происходит при интеграции знаний, умений и опыта деятельности, получаемых студентами при изучении дисциплин общегуманитарного, социально-экономического, общепрофессионального, специального циклов и в ходе прохождения производственной практики посредством включения в рабочие программы дополнительного содержания образования в виде тематических блоков, использования интерактивных методов обучения и специальных тренинговых методик, а также преобразования полученных знаний и умений через этическую рефлексию в опыт осознанного морально-этического поведения при осуществлении профессиональной юридической деятельности.

Список литературы

Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и личность специалиста. - М., 2002.

Новиков, А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя [Текст] / А. М. Новиков. - М.: Издательство «Эгвес». – 1999. – 104 с.

Хуторской, А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2002. - № 5. – С. 55-61.