

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Пустовойтов В.Н.

Резюме.

Среди значимых интегральных качеств современного человека выделяется опыт в сфере самостоятельной познавательной деятельности – познавательная компетентность – и опыт коммуникации и осознания значимости своей деятельности в какой-либо области – социально-коммуникативная компетентность. В статье рассматривается проблема формирования познавательной и социально-коммуникативной компетентностей учащихся. Показано, что данные компетентности являются ключевыми мета- и кросс-компетентностями личности, стратегии психолого-педагогического сопровождения их формирования могут проектироваться и осуществляться как единый процесс. Эффективной средой формирования опыта в сфере саморегулируемого познания, коммуникативного опыта и осознания личной значимости познавательной деятельности выступает процесс обучения учебным предметам, а условием и средством – интерактивные формы обучения. В данном контексте рассмотрены особенности реализации дифференцированно-групповой форма организации работы учащихся. Результаты исследования, изложенные в статье, вносят вклад в решение проблемы реализации компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании; познавательная компетентность; социально-коммуникативная компетентность; формирование компетентности у учащихся; интерактивные формы обучения; дифференцированно-групповая работа учащихся

INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION AS A CONDITION AND MEANS OF FORMING THE COGNITIVE AND SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Pustovoitov V.N.

Summary.

Experience in the sphere of independent cognitive activity - cognitive competence - and the experience of communication and awareness of the significance of its activity in some field - social-communicative competence are important quality of modern man. Article considers the problem of forming the informative and social-communicative competences of students. It is shown that these competencies are key personal meta- and cross-competencies. Psycho-pedagogical strategies supporting their formation can be designed and implemented as a unified process. Effective medium formation of experience in the field of self-regulated learning, communicative experience and awareness of the personal importance of cognitive activity is learning academic subjects, and the condition and means - interactive forms of learning. The implementation of group-differentiated form of organization of students is analyzed in this context. Results of the study outlined in this article, have contributed to the problems of implementing competence-based approach to learning.

Keywords: competence approach in education, cognitive competence, social and communicative competence, the formation of students' competence, interactive forms of learning, differentially-group work of students

Среди важнейших ключевых характеристик современного человека выделяются навыки владения стратегиями саморегулируемого познания, осознание личной значимости познавательной деятельности, навыки коммуникации. Данные характеристики – суть особенности познавательной и социально-коммуникативной компетентностей личности. Психолого-педагогическое сопровождение их формирования традиционно рассматривается как обособлен-

ные, независимые процессы. При этом исследователями создаются специальные условия (А.А. Красноборова [8], И.Н. Нестерова [10] и др.) или используются возможности учебных дисциплин (Н.Н. Долова [2], М.Н. Комиссарова [6] и др.). В настоящей статье сделана попытка обоснования возможности формирования познавательной и социально-коммуникативной компетентностей в единстве на основе применения в учебно-воспитательном процессе интерактивной формы обучения – дифференцированно-групповой работы учащихся.

Понимание компетентности в современной педагогике и психологии неоднозначно. Анализ первоисточников показывает, что становится общепринятым "компетентность" рассматривать как "приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи" (В.Д. Шадриков) [25, с. 15], "характеристики индивидуальности, которые показывают путь к отличному выполнению работы" (F. Hartle) [28, с.107], "совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере" (А.В. Хуторской) [23], "интегральное свойство личности, характеризующее её стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области" (Ю.Г. Татур) [20, с. 5-6].

Познавательная компетентность личности рассматривается как личностный опыт учащегося в сфере саморегулируемой познавательной деятельности, интегральная качественная характеристика личности, отражающая её стремление и способность накапливать и реализовывать свой потенциал в сфере самостоятельной познавательной деятельности для успешного решения личностно-значимых (в том числе – учебных) задач [13, с. 107]. Социально-коммуникативная компетентность личности характеризуется как устойчивая направленность устремлений личности и её опыт в коммуникативной сфере.

Познавательную и социально-коммуникативную компетентности личности по типу правомерно отнести к *ключевым*, поскольку они значимы в жизни, многофункциональны – позволяют "решать различные проблемы в повседнев-

ной, профессиональной или социальной жизни", многомерны – включают "различные умственные процессы и интеллектуальные умения", требует значительного интеллектуального развития [19], характеризуются "адекватным проявлением ... социальной жизни человека в современном обществе" (И.А. Зимняя), имеют высокую социальную и личностную значимость "для самореализации и развития, активной гражданской позиции, социальной интеграции и трудоустройства" [30, с.13]. Рассматриваемые компетентности выполняют функции, которые, как отмечает А.А. Вербицкий, присущи ключевым компетенциям: 1) помогают обучающимся учиться; 2) позволяют работающим быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогают быть более успешными в дальнейшей жизни [1, с.11].

Определяя другие компетентности, составляя основу и будучи включенными в их структуру, познавательная и социально-коммуникативная компетентности могут рассматриваться как *мета-компетентности*. Объединяя в себе различные компетентности, они предстают *кросс-компетентностями* личности и индивидуальности. Отметим, что социально-коммуникативная компетентность является структурным компонентом познавательной компетентности учащегося [15].

Процессы формирования социально-коммуникативной и познавательной компетентностей протекают в единстве. Действительно, социально-коммуникативная компетентность, являясь одной из универсальных компетентностей личности, формируется в процессе всей жизнедеятельности человека: в том числе – и в процессе получения личностью как общего, так и профессионального образования, становления и совершенствования профессионализма. В то же время, опыт в сфере саморегулируемого предполагает наличие коммуникативного опыта и осознание личностью значимости познания.

Единство формирования данных компетентностей, очевидно, требует и допускает единство в психолого-педагогическом сопровождении их формирования. Эффективной *средой психолого-педагогического сопровождения выступает учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении, изуче-*

ние учащимся учебных предметов. Данное положение обусловлено многими факторами, в частности:

- обучение в школе и вузе совпадает по времени с основными этапами становления личности, ее самосознания, формирования опыта личности в сфере самостоятельной познавательной деятельности и в сфере коммуникаций;

- образовательное учреждение может объединить усилия всех субъектов и сторон, заинтересованных в формировании познавательной и социально-коммуникативной компетентностей у учащихся;

- при обучении учебному предмету может быть организовано специальное психолого-педагогическое сопровождение процесса саморегулируемого познания школьников, сочетающее самоуправление и управление самостоятельной познавательной деятельностью учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей, а также созданы специальные условия для формирования коммуникативного опыта.

Отметим, что в процессе обучения формирование познавательной и социально-коммуникативной компетентностей учащегося определяется спецификой и содержанием учебного предмета. При этом, формирование рассматриваемых компетентностей, как правило, не является прямой целью изучения учебной дисциплины, однако определяется требованиями Федерального государственного стандарта образования к предметным результатам. Например, обучение математике в старших классах общеобразовательной школы предполагает формирование умений моделировать реальные ситуации, исследовать построенные модели, интерпретировать полученный результат, а также формирование представлений о социальных, культурных и исторических факторах становления математики, представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления [11]. Как следствие, обучение учебному предмету, предполагает: направленность на общее развитие личности, формирование ключевых компетентностей (в том числе – познавательной и социально-коммуникативной) обучаемых и усвоение программного материала.

Познавательная и социально-коммуникативная компетентности, формируемые в процессе обучения учебным предметам, характеризуются рядом специфичных личностных качеств. Среди них: сформированные навыки в сфере самостоятельной познавательной деятельности, осознание личной значимости саморегулируемого познания для самоопределения и самоактуализации; потребность, готовность и способность в познавательной деятельности соблюдать законы нравственности и морали; наличие перспективных планов познавательной деятельности, сопряженных с самореализацией; способность и умение автономного и коллективного ведения познавательной деятельности, потребность в сотрудничестве; способность и владение навыками коммуникации, отстаивания своего мнения, представления и защиты полученных результатов.

Анализируемые компетентности учащегося могут быть представлены как открытые нелинейные динамические системы. При этом система "социально-коммуникативная компетентность" определяет направленность развития личности, а "познавательная компетентность" – обеспечивает базу успешной самоактуализации личности (см. [14]). Открытость данных систем позволяет предположить, что одним из эффективных средств формирования рассматриваемых компетентностей в процессе обучения является работа учащихся в учебной группе.

Интерактивная групповая форма работы в учебно-воспитательном процессе рассматривается в качестве альтернативной для преодоления слабых сторон коллективного и индивидуального обучения, что подтверждается эмпирическими исследованиями (см., например: [27, с. 167-265]). Среди целей использования групповых форм обучения называют: стимулирование деятельности ученика, развитие его интереса к учению, интеграцию методов обучения и опыта познавательной деятельности учащихся в различные учебные предметы и др. [16, с. 214-241]. Обозначенные цели соответствуют решаемой проблеме формирования познавательной и социально-коммуникативной компетентностей учащихся.

В литературе как синонимы употребляются понятия: "групповая работа", "групповое обучение", "коллективное воспитание", "бригадное обучение". Определение групповой работы часто вводится на основании характерных признаков, среди которых выделяют следующие: единство цели для членов группы; малый количественный состав группы (3-6 человек); постоянство (Р. Кузине, С. Френе и П. Эстрейх) или непостоянство (П.И. Пидкасистый) состава групп в зависимости от целей её формирования; возможность оценки индивидуального вклада каждого члена группы; определенная организация работы в группе (руководство группой лидером или учителем, решение группой общей или специфичной задачи, периодичность использования групповой работы и др.). По количественному составу учебной группы высказываются различные мнения: группа рассматривается как объединение 3-8 человек (обычно – 4 человека) (Х.Й. Лийметс), 7-10 человек (К. Роджерс), 5 человек (В. Квинн).

Сферами активности участников малой группы являются совместная деятельность и общение. Как следствие, во внутренней структуре группы выделяют продуктивную подструктуру – структуру связей и отношений, порождаемых совместной деятельностью (в рассматриваемом случае – учением), и аффективную подструктуру – структуру связей, порождаемых общением и психологическими отношениями [3, с.19-29]. Соответственно, можно выделить два аспекта влияния группы на своих членов. При этом влияние группы на различные типы людей различно (положительное, отрицательное, нейтральное), как различно и влияние групповой работы на различные виды деятельности (в познавательной сфере влияние группы меньше, чем в сфере эмоций, моторики и воли) (В. Мед).

Анализ научных источников показывает, что эффективность групповой деятельности определяют:

- внегрупповые факторы (физические и социальные): общественная значимость совместной деятельности группы [18, с.126-139]; постановка цели деятельности (кооперативная – достижение цели только при совместной работе,

или соревновательная – достижение цели посредством соревновательной деятельности), ограничение времени работы [5, с. 487] и др.;

– внутригрупповые факторы: нормы, межличностные отношения, однородность-разнородность по индивидуально-психологическим параметрам и др. Производительность групповой деятельности, внутри- и межгрупповой коммуникации и взаимодействия зависят от неформальных отношений между членами группы (Э. Мэйо), совместимости мотивационно-волевых характеристик ее членов, положительной внутригрупповой атмосферы [31, с.73-98]. Оптимальной является работа каждого учащегося в референтной группе;

– внутриличностные факторы: индивидуально-психологические особенности членов группы, их состояние, мнения, оценки, отношения и др.

При формировании групп, таким образом, необходимо учитывать не только специфику деятельности и сложность решаемых задач, но также количественный и качественный состав её участников, взаимоотношения между ними.

Существует несколько моделей организации совместной деятельности учащихся, которые могут быть успешно реализованы в организации интерактивной групповой работы:

– на основе учета индивидуального вклада каждого участника: каждый участник делает часть общей работы независимо от других; общая задача выполняется последовательно каждым участником; одновременное взаимодействие каждого участника с остальными (Л.И. Уманский) [21, с. 38];

– по способу выполнения учебного задания: парная, бригадная, звеньевая, кооперированно-групповая, дифференцированно-групповая работа учащихся (И.М. Чередов) [24, с. 39-69];

– на основе учета интересов: неранжированные группы учащихся со сходными интересами, занимающихся некоторой деятельностью во внеурочное время (Дж. С. Рензулли, С.М. Рис) [17, с. 214-239].

Реализация групповых форм работы учащихся при изучении учебного материала требует проведения ряда последовательных этапов: предварительная

подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя (преподавателя); обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решение (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей; работа по выполнению учебного задания; наблюдение обучающего и корректировка работы группы, отдельных учащихся; взаимная проверка и контроль выполнения задания в группе; сообщение учащихся о полученных результатах, общая дискуссия под руководством учителя (преподавателя), дополнение и исправление, дополнительная информация, формулировка окончательных выводов; индивидуальная оценка учащихся, работы групп в целом [7].

В свете решения проблемы формирования познавательной и социально-коммуникативной компетентностей учащихся групповая работа имеет ряд неоспоримых достоинств:

- реализуется возможность более полного *удовлетворения потребности учащихся в общении* по проблемам обучения, как следствие, наблюдается *упрочение учебных мотивов* (E.L. Deci, R.M. Ryan) [26, с. 223-238], усиливается положительная эмоциональная окраска учения, повышаются интерес к познанию и уровень продуктивности деятельности учащихся (внутригрупповое сотрудничество, оказывая сильное влияние на мотивацию деятельности и на волевые качества личности, повышает эффективность работы не менее чем на 10% [4, с. 314]);

- меняется характер познавательной деятельности учащихся – появляются *дополнительные мотивы учения* (например, "не подвести свою группу"), значительно увеличивается активность учащихся за счет исчезновения боязни неправильного ответа (В. Квинн) [5, с. 506], при визуализации степени участия каждого члена группы улучшаются количественные и качественные характеристики выполняемой работы (J. Janssen и др.) [29, с. 1037-1065]. Группа позволяет выдерживать более сильные раздражители (В.М. Бехтерев, В.Н. Мясищев, М.В. Ланге). Появляется реальная возможность влияния на мотивацию и эмо-

ционально-волевые качества обучаемых за счет регулирования состава рабочих групп (создание референтных групп);

- создается потенциальная *возможность взаимообучения*, передачи опыта самостоятельной и коллективной познавательной деятельности, возможность суммирования знаний и стратегий, которыми располагают отдельные члены группы, что способствует увеличению числа различных путей решения проблемы, снижается вероятность ошибок [27, с.169];

- создается благоприятная ситуация для *эффективного осмысления учебного материала* каждым учащимся: с точки зрения теории поэтапного формирования знаний внешняя речь способствует осознанному, глубокому осмыслению, выделению существенного, обобщению знаний. Отмечается положительное влияние групповой формы обучения в проблемном обучении (В. Оконь), а также в условиях традиционного обучения: на усвоение учащимися теоретических понятий (В.В. Рубцов) и решение задач (В. Янтос), на общую успеваемость учащихся (М.Б. Миндюк, М.Е. Тимощук, И. Унт, В.Ф. Шаталов и др.). Создается возможность для саморефлексии: "... каждый из учащихся получает возможность объективно оценить свои знания, отличить самостоятельность от необоснованной самоуверенности, на практике убедиться в своих ошибках" [12, с. 166];

- появляется возможность для *развития организационных умений ведения самостоятельной познавательной деятельности*: постановка цели деятельности, определение её значения, выделение способов и предполагаемых трудностей в достижении цели, контроль успешности продвижения к цели и др. [9, с.125];

- групповая форма способствует формированию *коммуникативных навыков работы, толерантности* и других общественно значимых качеств личности (см., например: [22, с. 184]); групповая работа моделирует прикладные ситуации и профессиональную деятельность [27, с.172];

- групповая форма обучения позволяет эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии в обучении; допускает свое при-

менение на *различных этапах усвоения учебного* материала в рамках классно-урочной системы обучения.

Вместе с тем, групповую форму работы учащихся в процессе обучения учебным предметам нельзя "универсализировать и противопоставлять другим формам" (П.И. Пидкасистый). Организация работы в группах сопряжена с решением ряда проблем. Среди них выделяются:

- необходимость выполнения достаточно жестких требований при комплектовании групп: наличие в группе учащихся, способных успешно заниматься самостоятельной работой, учет межличностных отношений и др.;
- потенциальная возможность невыполнения задания группой вследствие сложности учебного материала, выбор нерациональных путей учебной работы;
- потенциальная опасность конформизма, подавления инициативы и активности учащихся, опасность "социального паразитизма", проявляющегося в тенденции индивида прилагать меньше усилий в случае, когда люди объединяются ради достижения общей цели, нежели в случае личной ответственности [5, с. 506].

Названные проблемы могут быть эффективно разрешены при применении дифференцированно-групповой формы обучения. В основу формирования групп может быть положен уровень предметной подготовки и познавательной компетентности учащихся, а также уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности и взаимоотношения учащихся. Дифференцированно-групповая форма обучения в полной мере отвечает требованиям реализации принципов развивающего обучения, способствует созданию условий, стимулирующих формирование социально-коммуникативного и познавательного личностного опыта учащихся:

- гомогенность групп по уровню развития познавательной самостоятельности позволяет: реально учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося в условиях классно-урочной системы обучения; действительно спланировать и организовать работу учащихся в "зоне ближайшего саморазвития" с

учетом интересов и направленности самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; организовать управление самостоятельной познавательной деятельности посредством оказания дозированной помощи, оперативного дифференцированного педагогического регулирования сотрудничества учащихся, их активности;

- учет уровня предметной подготовки позволяет реально индивидуализировать процесс обучения предмету, дифференцировать обучение по уровню мотивации саморегулируемого учения, избежать "социального паразитизма" за счет примерного равенства вклада каждого члена группы в общую работу, сделать самостоятельную учебную деятельность учащегося потенциально успешной посредством предъявления заданий "в зоне ближайшего развития";

- учет сформированности социально-коммуникативной компетентности учащихся и референтность групп усиливает мотивацию учения за счет появления дополнительных мотивов познавательной деятельности; способствует социальной фасилитации; благотворно влияет на формирование коммуникативных навыков и познавательной компетентности учащихся через взаимообмен накопленным социокультурным опытом.

Названные особенности *интерактивных групповых форм обучения* (в частности – дифференцированно-групповой формы организации учебной работы учащихся) позволяют констатировать, что данные формы обучения *являют собой эффективное условие и средство формирования опыта учащихся в сфере саморегулируемого познания, коммуникации и осознания значимости познавательной деятельности*. При этом педагогическое сопровождение формирования познавательной и социально-коммуникативной компетентностей учащихся предстает как единый процесс.

Подводя итог сказанному, отметим, что формирование социально-коммуникативного опыта учащихся неотделимо от процессов формирования их познавательной компетентности. Опыту самостоятельной познавательной деятельности, как и коммуникативному опыту, необходимо учить. В решении данной проблемы особую роль играет процесс усвоения учебного программного

материала. Значимую, "спланивающую" роль в формировании познавательной и социально-коммуникативной компетентностей играют интерактивные формы обучения (в частности – дифференцированно-групповая форма работы учащихся), что определяется их потенциальными возможностями оказывать влияние как на познавательную, так и на мотивацию и эмоционально-волевую сферы личности.

Результаты исследования, отраженные в статье, вносят вклад в решение проблемы реализации компетентностного подхода в процессе обучения.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 84 с.
2. Доловова Н.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов в педагогическом пространстве технического вуза : На примере курса "Иностранный язык": Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2003. 26 с.
3. Донцов А.И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 208 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
5. Квинн В. Прикладная психология. СПб : Издательство "Питер", 2000. 560 с.
6. Комиссарова М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 209 с.
7. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 1977. 22 с.
8. Красноборова А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: Дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2010. 217 с.

9. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Изд. АПН СССР, 1984. 144 с.

10. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 24 с.

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. №413. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 15.12.13).

12. Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 212 с.

13. Пустовойтов В.Н. Познавательная компетентность старшеклассников : сущность категории и корреляты // European Social Science Journal ("Европейский журнал социальных наук"). 2012. №2(18). С.102-109.

14. Пустовойтов В.Н. Познавательная компетентность старшеклассника, формируемая в процессе обучения математике: особенности и системная модель // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. Февраль 2013, ART 1970. СПб., 2013 г. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1970.htm> (дата обращения: 05.02.14).

15. Пустовойтов В.Н. Познавательная самостоятельность – ключевая компетенция и компетентность личности // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. №3. С. 290-294.

16. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 416 с.

17. Рензулли Дж. С., Рис С. М. Модель обогащающего школьного обучения : практическая программа стимулирования одаренности детей // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. 416 с. С. 214–242.

18. Социальная психология / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. С. Семенова. Л.: ЛГУ, 1979. 288 с.

19. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского. М.: ООО "Мир книги", 2001. 119 с.

20. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специал., 2004. 18с.

21. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.

22. Урок в восьмилетней школе / Под ред. М. А. Данилова. М.: Просвещение, 1966. 247 с.

23. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 14.11.2010).

24. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 160 с.

25. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология. 2006. №1. С. 15-21.

26. Deci E. L. & Ryan R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogik. 1993. №39 (2). Ss. 223-238.

27. Friedrich H. F. & Ballstaedt St. -P. Strategien für das Lernen mit Medien // In H. F. Friedrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnotz, N. M. Seel & F. Schott (Hg.). Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung : Gestaltung, Lernstrategien, Qualitätssicherung. Neuwied. Luchterhand, 1997. Ss. 167-265.

28. Hartle F. How to Re-engineer your Performance Management Process. London: Kogan Page, 1995.

29. Janssen J. et.al. Visualization of participation : does it contribute to successful computer-supported collaborative learning? / J. Janssen, G. Erkens, G. Kanse-
laar & J. Jaspers // Computers & Education. 2007. №49. Pp. 1037-1065.

30. Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18
December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC) // Offi-
cial Journal of the European Union. 30. 12. 2006. URL : [http://eur-
lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF)
(accessed December 10, 2013).

31. Saab N., Van Joolingen W. R. & Van Hout-Wolters B. H. A. M. Support-
ing communication in a collaborative discovery learning environment : the effect of
instruction // Instructional Science. 2006. №35. Pp. 73-98.

References

1. Verbickij A.A. Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija:
Materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru 16 nojabrja 2004
g. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki speciali-stov. 2004. 84 s.

2. Dolovova N.N. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov v
pedagogicheskom prostranstve tehničeskogo vuza: Na primere kursa "Inostrannyj
jazyk": Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ul'janovsk, 2003. 26 s.

3. Doncov A.I. Psihologija kollektiva (Metodologicheskie problemy issledova-
nija). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 208 s.

4. Zimnjaja I.A. Pedagogičeskaja psihologija. M.: Logos, 2000. 384 s.

5. Kvinn V. Prikladnaja psihologija. SPb : Izdatel'stvo "Piter", 2000. 560 s.

6. Komissarova M.N. Razvitie poznavatel'noj kompetentnosti starsheklas-
nikov v uchebnom processe: Dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2006. 209 s.

7. Kotov V.V. Organizacija na urokah kollektivnoj dejatel'nosti uhashihsja:
Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rjazan', 1977. 22 s.

8. Krasnoborova A.A. Kriterial'noe ocenivanie kak tehnologija formirovanija
uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti uhashihsja: Diss. ... kand. ped. nauk. Perm',
2010. 217 s

9. Matjuhina M.V. Motivacija učenja mladših škola. M.: Izd. APN SSSR, 1984. 144 s.

10. Nesterova I.N. Formiranje komunikativne kompetentnosti u studenata pedagoškog sredstva rešenja situativnih komunikativnih pedagoških zadataka: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2007. 24.s.

11. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniia: Prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 maja 2012 g. №413. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obstandart-dok.html> (data obrasheniia: 15.12.13).

12. Platonov K.K. O sisteme psikhologii. M.: Mysl', 1972. 212 s.

13. Pustovoirov V.N. Poznavatel'naja kompetentnost' starsheklassnikov: sushnost' kategorii i korreliaty // European Social Science Journal ("Evropejskij zhurnal social'nykh nauk"). 2012. №2(18). S.102-109.

14. Pustovoirov V.N. Poznavatel'naja kompetentnost' starsheklassnika, formiruemaja v processe obucheniia matematike: osobennosti i sistemnaja model' // Pis'ma v Jemissija. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): jelektronnyj nauchnyj zhurnal. Fevral' 2013, ART 1970. CPb., 2013 g. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1970.htm> (data obrasheniia: 05.02.14).

15. Pustovoirov V.N. Poznavatel'naja samostojatel'nost' – ključevaja kompetencija i kompetentnost' lichnosti // Vestnik Pjatilgorskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. 2010. №3. S. 290-294.

16. Rean A. A., Kolominskij Ja. L. Social'naja pedagožičeskaja psikhologija. SPb.: Piter Kom, 1999. 416 s.

17. Renzulli Dzh. S., Ris S. M. Model' obogashajushchego škol'nogo obucheniia : praktičeskaja programma stimulirovaniia odarennosti detej // Osnovnye sovremennye koncepcii tvorčestva i odarennosti / Pod red. D. B. Bogojavlenskoi. M.: Molodaia gvardija, 1997. 416 s. S. 214–242.

18. Social'naja psikhologija / Pod red. E. S. Kuz'mina, V. S. Semanova. L.: LGU, 1979. 288 s.

19. Strategija modernizaciji sodržanija obshego obrazovanija: Materialy dlja razrabotki dokumentov po obnovleniju obshego obrazovanija / Pod red. A.A. Pinskogo. M.: OOO "Mir knigi", 2001. 119 s.

20. Tatur Ju.G. Kompetentnostnyj podhod v opisani rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovanija: materialy ko vtoromu zasjedanju metodologicheskogo seminaru. Avtorskaja versija. M.: Issled. centr problem kachestva podgot. special., 2004. 18s.

21. Umanskij L.I. Psihologija organizatorskoj dejatel'nosti shkol'nikov. M.: Prosveshenie, 1980. 160 s.

22. Urok v vos'miletnej shkole / Pod red. M. A. Danilova. M.: Prosveshenie, 1966. 247 s.

23. Hutorskoj A.V. Tehnologija proektirovanija ključevyh i predmetnyh kompetencij // Internet-zhurnal "Jejdos". URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (data obrashenija: 14.11.2010).

24. Cheredov I.M. Formy uchebnoj raboty v srednej shkole. M.: Prosveshenie, 1988. 160 s.

25. Shadrikov V.D. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavljajushie professional'noj kompetentnosti // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Serija Psihologija. 2006. №1. S. 15-21.

26. Deci E. L. & Ryan R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogik. 1993. №39 (2). Ss. 223-238.

27. Friedrich H.F. & Ballstaedt St.-P. Strategien für das Lernen mit Medien // In H.F. Friedrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnotz, N.M. Seel & F. Schott (Hg.). Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltung, Lernstrategien, Qualitätssicherung. Neuwied. Luchterhand, 1997. Ss. 167-265.

28. Hartle F. How to Re-engineer your Performance Management Process. London: Kogan Page, 1995.

29. Janssen J. et.al. Visualization of participation: does it contribute to successful computer-supported collaborative learning? / J. Janssen, G. Erkens, G. Kanselaar & J. Jaspers // Computers & Education. 2007. №49. Pp. 1037-1065.

30. Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. 30. 12. 2006. URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (accessed December 10, 2013).

31. Saab N., Van Joolingen W.R. & Van Hout-Wolters B.H.A.M. Supporting communication in a collaborative discovery learning environment : the effect of instruction // Instructional Science. 2006. №35. Pp. 73-98.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Пустовойтов Виктор Николаевич, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВПО "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского", филиал в г. Новозыбкове

ул. Советская, д. 9, г. Новозыбков, Брянская обл., 243020, Россия

e-mail: vnpnov@gmail.com

SPIN-код в SCIENCE INDEX: 2211-7593

DATA ABOUT THE AUTHOR

Pustovoytov Viktor Nikolaevich, Ph.D. in Pedagogical Science, docent

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Branch in the city Novozybkov

9, Sovetskaya str., Novozibkov, Bryansk region, 243020, Russia

e-mail: vnpnov@gmail.com

SPIN-код в SCIENCE INDEX: 2211-7593

Рецензент:

Прядёхо А.А., заместитель директора научно-исследовательского института фундаментальных и прикладных исследований ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», доктор педагогических наук, профессор.

ФГБОУ ВПО "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского", г. Брянск, Россия.