

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.147

И. В. ТЮТЕРЕВА

Омский экономический институт

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

На основании проведенных исследований определено понятие и структура социально-коммуникативной компетентности менеджера и описана методика ее формирования с помощью интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе.

В современных условиях развития России перед системой профессионального образования встают новые требования и задачи в подготовке специалистов-менеджеров, умеющих работать в рыночных условиях, обладающих ключевыми компетентностями, обеспечивающими полноценное функционирование личности в обществе и ее самореализацию в различных сферах жизнедеятельности. Если традиционная «квалификация» специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению выпускниками более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то

«компетентность» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, находить решения в нестандартных ситуациях, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. Постановка таких задач важна при построении содержания образования в целом, а также при определении содержания каждой учебной дисциплины в отдельности.

Идея компетентностно-ориентированного образования — один из ответов на вопрос о направлениях модернизации профессионального образования. Формирование компетентностей студентов, т.е.

способностей применять знания в реальной жизненной ситуации, относится к числу наиболее актуальных проблем подготовки современного специалиста. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования предполагает активизацию обучающегося за счет выбора и освоения новых видов деятельности; формирование необходимых умений решать социально и личностно значимые проблемы и жизненно важные задачи, что ведет к успешной социализации личности. Данный подход является одним из методологических оснований построения профессионального образования. Отметим, что в большинстве источников термин «компетентность» употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса и характеризует меру соответствия их знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Причем данную характеристику исследователи рассматривают как существенную способность специалиста, которая позволяет ему достичь высокой продуктивности в профессиональной деятельности.

Анализ современных источников показывает, что профессиональная компетентность трактуется как качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности. Она включает те специфические «технические» способности, которые необходимы в конкретном трудовом процессе, т.е. специальные знания, умения и навыки применять конкретные методы и приемы для решения соответствующих профессиональных задач. Как составляющие профессиональной компетентности в условиях конкретного вида труда исследователи рассматривают социальную и коммуникативную компетентности. Акцент в нашем исследовании на этих двух видах компетентности связан с их смысловым наполнением в данном контексте:

— социальная компетентность — наличие способностей, знаний, умений и навыков эффективного взаимодействия как в роли подчиненного с руководителями, так и в роли руководителя с подчиненными; наличие способностей, знаний, умений и навыков управления трудовым коллективом, формирования и поддержания нормального социально-психического климата в коллективе и др.;

— коммуникативная компетентность — знание и соблюдение традиций и этикета языка, кросскультурное общение, умение вести деловую переписку и переговоры, делопроизводство, владение бизнес-языком, навыки иноязычного общения, способы решения коммуникативных задач, воздействия на реципиента и др.

Близость, диалектическая взаимосвязь, взаимодополняемость, во многих случаях неразрывность содержательного наполнения социальной и коммуникативной компетентностей обуславливает возможность говорить о такой интегративной характеристике специалиста, как социально-коммуникативная компетентность. Основание этого заключается и в том, что развитая коммуникативная культура специалиста является необходимым условием его эффективной деятельности и активным компонентом социального и профессионального управления. Коммуникация, общение, в том числе деловое, осуществляются в социуме, социальны по своей сути.

С методологической точки зрения социально-коммуникативная компетентность менеджера выступает как единство временных и пространственных характеристик, концентрируя в себе совокупность свойств, обеспечивающих жизнедеятельность менеджеров и степень практической реализации профессиональных знаний и личностных качеств. Социально-коммуникативная компетентность менеджера, будучи стержнем его основной деятельности, включает в себя комплекс современных профессиональных знаний (в области экономики, социального управления, юриспруденции, психологии, информатики и т.д.) и практических навыков их применения, владение эффективными методами социального управления и человековедческими технологиями. В более конкретизированном варианте социально-коммуникативную компетентность как меру профессионализма менеджера составляют:

— функциональные обязанности менеджера (коммуникативные функции менеджера — налаживание связей с деловыми партнерами; сбор информации для расширения связей и обмена опытом; координация деятельности отдельных направлений (участков)), владение эффективными методами социального управления и навыками их применения;

— диапазон вопросов, соответствующих профессиональным знаниям и опыту;

— способность реализовывать знания и личностные качества в различных социальных и профессиональных условиях; способность к сотрудничеству в ситуации работы над разрешением профессиональных проблем, способность работать в группе, способность к созданию итогового продукта.

Интегрируя содержание социальной и коммуникативной компетентностей, в ходе исследования мы пришли к пониманию социально-коммуникативной компетентности менеджера как интегративной характеристики личности специалиста, включающей знания и умения в области управления и коммуникации, коммуникативные способности, позволяющие специалисту самостоятельно и ответственно осуществлять эффективные коммуникативные действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия в управленческой деятельности.

Анализ теоретических положений исследователей, рассматривавших компоненты социальной и коммуникативной компетентностей, позволил сделать попытку представить интегративную структуру социально-коммуникативной компетентности менеджера (рис. 1). Нами предложена четырехкомпонентная структура социально-коммуникативной компетентности менеджера, включающая мотивационный, когнитивный, интерактивный и перцептивный компоненты. Охарактеризуем последовательно каждый из них.

Содержание мотивационного компонента образовано взаимосвязанными мотивами, потребностями, интересами в осуществлении взаимодействия в деловом общении, сотрудничестве с партнерами, в коммуникации; направленностью на достижение результатов в коммуникативной ситуации.

Когнитивный компонент представляет собой знание норм, правил, законов коммуникации; знание языка, особенностей деловой речи; знание норм осуществления и управления деловым общением ценностей общения; осознание своей роли в организации и осуществлении общения, коммуникации; осознание возможностей собственных действий в сотрудничестве и своей ответственности.

Интерактивный компонент включает те аспекты социально-коммуникативной компетентности, кото-

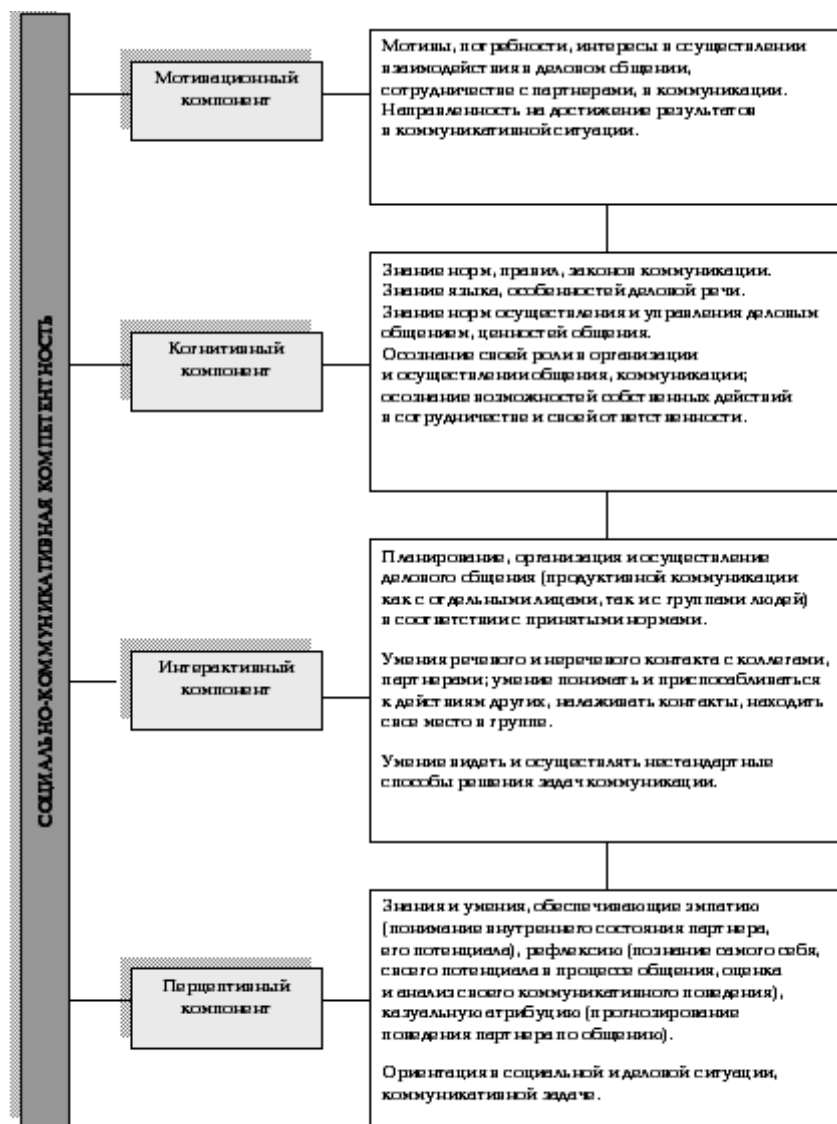


Рис. 1. Структура социально-коммуникативной компетентности менеджера

рые связаны с деловым общением и взаимодействием: планирование, организация и осуществление делового общения (как с отдельными лицами, так и с группами людей) в соответствии с принятыми нормами; умение приспосабливаться к действиям других, налаживать контакты, находить свое место в группе; умение видеть и осуществлять нестандартные способы решения задач коммуникации.

Перцептивный компонент предполагает совокупность знаний и умений, обеспечивающих эмпатию (понимание внутреннего состояния партнера, его потенциала), рефлексию (познание самого себя, своего потенциала в процессе общения, оценка и анализ своего коммуникативного поведения), казуальную атрибуцию (прогнозирование поведения партнера по общению); ориентацию в социальной и деловой ситуации, коммуникативной задаче.

Большие возможности в развитии социально-коммуникативной компетентности современного специалиста дает изучение в вузе иностранных языков, которые как учебный предмет обладают большим потенциалом для создания условий профессионального и культурного развития личности, а владение языками всегда является важным критерием профессиональной компетентности специалиста. В свою очередь, развитие социально-коммуникативной компе-

тентности можно отнести к числу основных задач обучения иностранным языкам, поскольку язык есть средство общения, а сам термин «коммуникация» обозначает умение взаимодействовать с людьми других взглядов и национальностей.

Но общеобразовательная подготовка обретает реальный смысл, если одновременно с общим развитием ориентируется на обеспечение конкретной профессиональной подготовки будущего специалиста. В этой ситуации обучение общеобразовательным дисциплинам, в том числе и иностранному языку, превращается в одно из важнейших условий профессионального образования, способное своим результатом определить эффективность профессионального становления будущих специалистов. Ибо, как заявил генеральный секретарь Ассоциации европейских университетов А. Барблан: «Требование жизни везде одинаково: требуются студенты, способные выразить себя в письменной и устной форме, личности, способные рассуждать и отстаивать свое мнение перед коллегами, и только после этого требуются работники, обладающие сноровкой в области своей профессии» [1].

Выполнение задач развития социально-коммуникативной компетентности невозможно без применения современных обучающих технологий. Причем,

использовать их необходимо не только при обучении общепрофессиональным и специальным дисциплинам, но и при изучении общеобразовательных предметов, к числу которых относится иностранный язык. Именно при получении и закреплении знаний общего образования и складываются те навыки, которые в дальнейшем обеспечат успешное усвоение специальных предметов и, как следствие, формирование профессиональной компетентности выпускника. Методологическими основаниями выбора технологий обучения, способствующих развитию социально-коммуникативной компетентности студентов, могут стать гуманистические воззрения А. Маслоу [5], основанные на идеях свободы и безграничных возможностей реализации потенциала каждой личности; теория социального научения, основанная А. Бандура [2], в которой рассматривается важность применения формируемых в процессе упражнений стереотипов социального поведения, имитации и присвоения новых моделей поведения в случае положительного подкрепления.

Используемые технологии обучения должны переориентировать деятельность преподавателя от информационной к организационной — по руководству учебно-профессиональной деятельностью студентов. Это предполагает повышение уровня личностной активности не только обучающихся, но и преподавателей, а также рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель — студент», «студент — студент» и др., организуемого для достижения к объединяющей их цели.

Решить за период, которым ограничивается профессиональная подготовка в вузе, проблему развития социально-коммуникативной компетентности, которая является ведущей составляющей труда любого профессионала, работающего в системе человеческих отношений, обеспечить успешное овладение будущими специалистами функциями, моделями, технологиями и средствами делового общения на уровне практических умений и навыков возможно при использовании интерактивных технологий, в т.ч. на учебных занятиях по иностранному языку. Смысл содержания обучения при коммуникативном подходе заключается в том, чтобы создать условия, активизирующие деятельность общения на иностранном языке, а сама эта деятельность должна производиться в рамках конкретных жизненных ситуаций делового общения.

Адекватность интерактивных технологий обучения задачам развития социально-коммуникативной обусловлена и деятельностным подходом, с позиций которого общение характеризуется как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Данный подход предполагает максимально возможное включение обучаемых в различные виды самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, в том числе, с помощью избранных технологий обучения. Использование интерактивных технологий позволяет говорить об интерактивном обучении. Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется постоянное, активное, эмоционально окрашенное взаимодействие преподавателя и студента или студентов между собой. Обучающийся и обучающий являются равноправными субъектами обучения. Интерактив-

ное обучение основано на собственном опыте участников занятий, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого опыта [6].

Таким образом, под технологией интерактивного обучения, или интерактивной технологией, следует понимать систему способов организации взаимодействия педагога и обучающихся, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания обучающимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

Опираясь на данное определение и конкретизируя признаки рассматриваемого понятия, технологию интерактивного обучения, используемую с целью развития социально-коммуникативной компетентности, мы понимаем как комплекс обеспечивающих поставленную цель методов, средств и организационных форм учебного процесса, наполняющих его профессиональным содержанием с учетом возможностей иностранного языка.

Целесообразной была экспериментальная проверка определенных нами педагогических условий успешного формирования социально — коммуникативной компетентности будущего менеджера на занятиях по иностранному языку с применением интерактивных технологий. Наши теоретические позиции и утверждения были проверены в ходе опытно-экспериментальной деятельности, цель которой разработать и апробировать технологию формирования социально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров в процессе обучения иностранному языку; изучить влияние данной технологии на уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности. В ходе эмпирического исследования решались следующие задачи: 1) изучение сформированности компонентов социально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров (мотивационного, когнитивного, интерактивного и перцептивного); 2) разработка и внедрение технологии формирования социально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров в процессе обучения иностранному языку с учетом межпредметных связей и профессиональных потребностей; 3) корректировка учебных планов, разработка учебных программ и содержания курсов по выбору для студентов менеджеров, способствующих удовлетворению их индивидуальных социальных и профессиональных образовательных запросов, а также требований профессиональных квалификационных характеристик; 4) проверка результативности экспериментальной деятельности на предмет выявления влияния технологии формирования социально-коммуникативной компетентности студентов-менеджеров в процессе обучения иностранному языку на успешность формирования социально-коммуникативной компетентности в результате внедрения определенных на теоретическом этапе исследования педагогических условий.

Такая постановка задачи предполагает соблюдение двух основных условий. Во-первых, необходимость первоначального формирования потребностей в осуществлении иноязычной коммуникативной деятельности студентами. Это должна быть коммуниктивно-познавательная потребность в выражении или приеме нужной, интересной, значимой для студента мысли средствами изучаемого иностранного языка [3, 4]. Например, «Почему мы так говорим?», «Как попросить?», «Как убедить?» и т. д. Другими

словами, должны быть созданы коммуникативные, оправданные жизненно и с профессиональной точки зрения личностно-значимые ситуации для решения студентами вербально-коммуникативных задач. Вторым важным условием обучения иноязычной речевой деятельности является ее наполнение интересным, близким, значимым для студентов смысловым содержанием. Смысловое содержание учебных материалов должно нести информативный характер, должно удовлетворить коммуникативно-познавательную потребность студента, «встретиться» с ней, «определиться» в ней и тем самым стать внутренним мотивом его речевой деятельности [4].

На начальном этапе для решения всех вышеперечисленных задач мы применяли метод дидактических соревновательных игр и игровые методы имитационного моделирования. Из игровых методов имитационного моделирования применялся только метод инсценировок. Занятия, проводимые с использованием метода инсценировок, являлись подготавливающими к более сложным видам имитационной деятельности, в частности, к ролевым и деловым играм. На завершающем этапе работы над учебной темой мы использовали метод инсценировки (каждое третье – четвертое занятие). С использованием метода инсценировки проводились занятия по темам: «О себе», «Мой рабочий день», «Мой родной город», «Достопримечательности Омска» и др.

На основном этапе внедрения технологии наряду с игровыми упражнениями для речевой разминки, которые проводились в начале занятия, нами использовались такие методы как интервью, дискуссия, ролевая игра, деловая игра, метод проектов. Пропорциональное соотношение интерактивных методов к традиционным составляло 20 – 25 %. Основное назначение данных методов — организация иноязычного общения в ходе поставленной коммуникативной задачи.

В качестве иллюстрации сказанного можно привести дискуссию по теме «Образ современного менеджера». Студентам предлагается список качеств, которыми должен обладать менеджер. Задача студентов — пронумеровать данные качества в порядке убывания важности, затем объяснить или обосновать свой выбор, работая в парах или группах. Возможны следующие варианты проведения дискуссии: 1) студент работает самостоятельно, записывая свое решение. Затем все решения обсуждаются целой группой; 2) студенты в небольших группах пытаются найти общее решение, которое должны будут представить и обосновать в итоговой общей дискуссии.

В качестве примера ролевых игр можно привести ролевые игры «Визит деловых партнеров на фирму», «Деловые переговоры с целью заключения договора».

Каждой ролевой игре предшествует основательная подготовительная работа. Задачей преподавателя является хорошая подготовка игры с точки зрения содержания и формы. Важно подготовить дифференцированные задания для студентов с разным уровнем подготовки, а также разнообразно организовать работу с учетом профессиональных особенностей студентов.

По результатам данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Владение иностранным языком становится в настоящее время одним из условий становления социально-коммуникативной компетентности как одной из составляющих профессиональной компетентности менеджера.

2. Разработанное обновленное содержание учебно-методического комплекса по иностранному языку и использование педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку позволяют повысить эффективность процесса профессиональной подготовки менеджеров.

3. В процессе работы над проблемой обнаружился ряд задач, связанных с темой нашего исследования и которые нам кажутся перспективными для дальнейшей работы: ответственность преподавателя за содержание, которым он наполняет учебно-воспитательный процесс и рефлексивная оценка продукта своей обучающей деятельности; влияние образовательной среды на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Барбан А. Иерархия знания // Alma Mater. — 1994. — № 3. — С. 30 — 31.
2. Бандура А. Теория социального научения. — СПб., 2000. — С. 13 — 28.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 2.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М. — Нальчик : Изд. центр «ЭльФа» 1996. — 96 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М. : МГУ, 1982. — С. 108 — 117.
6. А.П. Панфилова. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / Панфилова А.П. — СПБ: ВЭСЭП, 2003. — 536 с.

ТЮТЕРЕВА Ирина Викторовна, преподаватель кафедры иностранных языков.

Статья поступила в редакцию 04.09.08 г.

© И. В. Тютерева

Книжная полка

Рычков, А. В. История науки : конспект лекций / А. В. Рычков ; ОмГТУ. — Омск , 2008. — 59 с. — Библиогр. в конце лекций.

Издание содержит конспекты лекций по всем разделам дисциплины «История науки», контрольные вопросы и библиографический список по каждой теме. Структура и содержание лекций соответствуют Гос. стандарту высшего профессионального образования специальности «Историко-архивоведение».

Для студентов специальности «Историко-архивоведение» дистанционной и заочной форм обучения.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ЦВЕТУ

В статье впервые представлены научно-теоретические основы подготовки будущих художников-педагогов к обучению учащихся цвету. Намечены пути подготовки учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности, включающей комплекс необходимых специальных знаний, умений и навыков по колористике; выделены основные принципы подготовки будущих художников-педагогов в области цвета, способствующие повышению уровня профессионализма будущих специалистов.

В современных условиях реформы высшего профессионального образования важнейшей проблемой является подготовка учителей изобразительного искусства, осуществляющих эстетическое воспитание и художественное образование подрастающего поколения. Высококвалифицированный специалист, обучающий детей пониманию искусства, должен обладать целым комплексом общих и специальных знаний и умений, к наиболее значимым из которых относятся знания по живописи, колористике и умение грамотно работать с цветом. Будущему художнику-педагогу требуется понимание особенностей визуального художественного образа, знание процессов его создания, умение работать различными живописными материалами и овладение приемами, средствами и техниками декоративно-прикладного искусства. В целом, подготовка художника-педагога к профессиональной деятельности должна осуществляться в двух направлениях: 1) развитие творческих способностей студентов, нацеленных на создание художественных произведений; 2) формирование умений, связанных с организацией педагогического процесса с целью развития творчества учащихся, приобщения их к изобразительному искусству.

В научной и методической литературе накоплен богатый теоретический материал по проблемам цвета. Вопросам закономерностей живописного изображения, приемам цветопередачи уделяли внимание еще в эпоху Возрождения такие известные художники и ученые, как Л. Б. Альберти, А. Дюрер, Леонардо да Винчи, Ч. Ченнини и др. Методические аспекты восприятия и воспроизведения цвета в процессе обучения живописи нашли свое отражение в педагогических установках выдающихся русских художников-педагогов А. А. Иванова, К. А. Коровина, И. Е. Репина, В. А. Серова, В. И. Сурикова, П. П. Чистякова, Н. Н. Ростовцева, отстаивавших необходимость постановки глаза, воспитания целостного восприятия цветовых качеств природы и передачи цветового богатства окружающей действительности [4, 5]. В исследованиях и методических рекомендациях С. С. Алексеева, Г. В. Беды, Н. Н. Волкова, А. В. Ефимова, А. С. Зайцева, Л. Н. Мироновой, С. А. Чуйкова, Г. М. Шегалы рассматривается необходимость и важность разработки проблемы формирования и развития колористического восприятия и грамотного использования цвета в профессиональной подготовке специалистов в области художественной культуры.

Кроме того, развитие способностей детей, согласно психологическим исследованиям, происходит в деятельности, требующей этих способностей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Следовательно, возможность учащихся творчески решать колористические задачи, поставленные в государственных программах по изобразительному искусству, обеспечивается колористической подготовкой самого учителя.

Колористическая подготовка — это подготовка учителя изобразительного искусства как к собственной творческой деятельности, в которой реализуются основные компоненты колористической культуры, к созданию полноценных живописных произведений, так и к организации процесса обучения, направленного на усвоение учащимися эстетики цвета и решение колористических задач.

Анализ современных программ по изобразительному искусству показал, что на начальном этапе обучения учащиеся знакомятся с основными цветовыми закономерностями и правилами использования цвета; в старших классах учащиеся овладевают цветом как средством выразительности при оценке художественных качеств произведений на основе синтеза эстетического, функционального и духовного [1, 2, 7]. Решение вопросов цветового воспитания в старших классах направлено на работу с натуры, выявление трехмерности формы цветом, передачу освещения, пространства, разработку колористического замысла композиции. Цвет на данной ступени обучения рассматривается с различных сторон: физической, психологической, символической, что позволяет учащимся использовать эти возможности при работе над живописной и декоративной композицией.

Следовательно, для профессиональной деятельности будущих художников-педагогов большое значение имеет психофизиологическая теория цвета (Р. Арнхейм, Ф. Биррен, Л. С. Выготский, М. Дерибери, С. В. Краков, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Серов, Г. Фрилинг, Г. Цойгнер, Л. А. Шварц и др.), поскольку при создании художественных произведений и в работе с детьми, учителям изобразительного искусства необходимы знания закономерностей восприятия цвета и цветового воздействия, которые позволяют корректировать и развивать как собственные колористические способности, так и учащихся. Так, рассматривая цвет в рисунках детей как выражение их состояния и настроения, учитель изобразитель-

ного искусства сможет судить о характере структуры эмоциональных установок школьников, свойствах их темперамента, что позволит выявить индивидуальное своеобразие ученика и, в соответствии с этим, подобрать наиболее адекватные и успешные методы и формы обучения.

Основным жанром изобразительного искусства, в котором работают учащиеся на протяжении всего периода обучения в школе, является натюрморт. На его основе учащиеся решают и закрепляют различные цветовые задачи, начиная с точной передачи цвета натуры (локальный цвет, плоскостное решение), лепки формы цветом, передачи пространства, освещения (обусловленный цвет) и заканчивая интерпретацией цветового строя натуры, декоративным решением, применяя приемы переработки реальных форм в декоративные, и стилизацией изображения (имитация техник декоративно-прикладного искусства: витража, мозаики, текстильного коллажа, gobelena, художественной росписи и т. д.). В связи с этим в основу подготовки будущих учителей изобразительного искусства к педагогической деятельности должно быть положено формирование умения уверенно судить об эстетической и художественной полноценности живописных произведений, проникать в сущность их цветового построения, ясно осознавать механизмы воздействия цветотональных отношений в произведениях на эмоционально-чувственную сферу восприятия человека, что является необходимым условием его дальнейшего использования при развитии цветовосприятия и цветопередачи у школьников. Будущие художники-педагоги должны знать особенности и характер использования цветовых закономерностей, выразительных возможностей цвета и цветосочетаний, объективные закономерности зрительного восприятия, оказывающие влияние на композиционно-пластическое и цветовое решение картины, особенности взаимодействия в композиции формально-структурных и эмоционально-содержательных аспектов, уметь осуществлять цветодиагностику и психологический подбор цветов, создавать гармонию на плоскости в соответствии с замыслом, творчески интерпретировать цветовой строй натуры при создании стилизованных и декоративных композиций, что позволит им компетентно подойти к решению проблемы развития колористического мышления, творческих способностей, познавательных возможностей учащихся и повышения их общего культурного уровня.

Программами по изобразительному искусству предусмотрены упражнения на составление разнообразных цветовых сочетаний, выражающих конкретное отношение, состояние, поэтому особую важность для будущих художников-педагогов представляет изучение цветовых предпочтений, поскольку, выявляя взаимосвязь между доминирующими цветами в рисунках детей и степенью проявления творческих способностей учащихся, можно определить подверженность школьников цветовым штампам, сковывающим проявления личной индивидуальности ребенка, и предпринять соответствующие меры для их преодоления. Кроме того, рассматривая вопросы цветовосприятия, студенты имеют возможность заглянуть «внутрь себя», проанализировать собственные цветовые пристрастия и затем попытаться разнообразить свою цветовую палитру, что, в конечном счете, повлияет на качество учебных и творческих работ будущих художников-педагогов.

Проблеме цветовых предпочтений у детей уделяли внимание многие ученые (А. Пейпер, Е. Пономарева,

Е.-А. Райх, У. Уффельман, М. Циммерман, Л. Шварц). Установлено, что не все цвета в одинаковой мере привлекают внимание детей. Дошкольники и дети младшего школьного возраста любят яркие и чистые цвета (красный, синий, желтый). Очень важным для ребенка является эффект новизны (если к цветам, которые ребенок видит постоянно, добавить какой-то новый, то первое время, пока ребенок не привыкнет к новому цвету, этот цвет привлекает его внимание в наибольшей степени). Исследования также показали, что цветовое предпочтение изменяется с возрастом: в пределах шкалы чистых спектральных цветов оно изменяется от группы теплых к группе холодных цветов.

В процессе обучения школьников цветовой грамоте учитель знакомит их с цветовыми эталонами (цветовой круг, цветовой и светлотный ряд), применение которых в работе с цветом служит условием для развития различительных, аналитико-синтетических способностей учащихся и эмоциональной культуры их восприятия.

Известно, что восприятие связано с мышлением, познавательной деятельностью. Восприятие человека — не только чувственный образ (эмоции), но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета. Цвет, как и форма, выполняют две наиболее характерные функции восприятия: они передают выразительность и позволяют нам посредством сопоставления объектов и событий приобрести о них определенные знания.

В работе художника процесс художественного изображения и процесс художественного восприятия образуют взаимодействующее единство. Творчество обусловлено восприятием, но и само восприятие в известной мере обусловлено изображением художественно воспринятого им. Оно подчинено условиям изображения и преобразовано в соответствии с ними. Художественное изображение воспринятого не только выражает, но и формирует восприятие художника. Оно воспитывает и, значит, формирует восприятие людей, которые на художественных произведениях учатся по-настоящему воспринимать мир [3]. Вследствие этого колористическая подготовка будущих художников-педагогов, включающая понимание сущности явления цветовой выразительности и использование его качеств в живописных работах, требует специального изучения особенностей зрительного восприятия цвета, включающего физические и психологические стимулы. Будущим художникам-педагогам не обойтись без учета этих реакций в процессе творческой и педагогической деятельности, поэтому им требуется целенаправленное исследование данных аспектов цвета.

На уроках изобразительного искусства происходит интеграция разных видов художественно-творческой деятельности ребенка. Актуальными упражнениями для решения проблемы цвета с учащимися являются упражнения на дистрибуцию цвета [7]. Эти упражнения направлены на усвоение цветовых закономерностей, на развитие абстрактного мышления и обобщенного восприятия. Школьники выполняют задания на передачу настроения музыкальных произведений свойствами ритма, цвета, тона, упражнения на нарастание, убывание пятен цвета в своем зрительном значении, выкристаллизовывая наиболее характерные абстрагированные образы действительности, запечатлевшиеся ранее в памяти, поэтому будущим художникам-педагогам необходимо научиться осознанно использовать возможности цвета, а для этого требуется овладение знаниями о цветовом воздействии.

Большое количество заданий по школьным программам по изобразительному искусству посвящено изучению цветовых закономерностей (цветовой контраст), основ цветоведения (получение различных композиционных сочетаний теплых и холодных цветов, различных по светлоте и насыщенности, с доминантой какого-либо цвета и т.д.), правил работы гуашью. На уроках закрепляются представления о различных цветовых гаммах, поэтому важную роль в профессиональной деятельности будущего учителя изобразительного искусства играют знания по теории цветовой гармонии. Овладевая ими, студенты более свободно начинают оперировать цветом и экспериментировать с цветовым множеством, выявляя собственные выразительные сочетания.

Следует также отметить, что изучение теории цветовой выразительности будет способствовать художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства, поскольку выразительность связана с эмоциональным опытом людей, а выразительные цветовые сочетания несут в себе элементы познания жизни, отголоски человеческих чувств, настроения.

Основные принципы обучения будущих художников-педагогов в области цвета должны сводиться к следующему: целенаправленное изучение цвета необходимо выстраивать от простого к сложному посредством целой системы упражнений, позволяющих практически освоить содержание многих понятий из области цвета [6]; освоение цветовых закономерностей должно осуществляться через упражнения абстрактного характера и сопоставления цветовых материалов на плоскости, направленных на подбор и соединение в различных сочетаниях цветовых выкрасок; теоретические знания о цвете должны включать рассмотрение таких аспектов проблемы, как физические основы цвета, физиология зрительного восприятия, психология восприятия цвета и теория гармонии; практические занятия должны быть направлены на развитие комбинаторных способностей студентов, умения анализировать произведения изобразительного искусства и активизацию творческого потенциала будущих художников-педагогов.

Следовательно, подготовка будущего учителя к педагогической деятельности, к обучению учащихся цвету, включает в себя развитие колористического восприятия, «постановку глаза» художника-педагога, а также систему специальных знаний и умений по колористике, к которым относятся: знания закономерностей цветовой композиции, зрительного восприятия цвета, исторического аспекта проблемы приращения цвета в изобразительной деятельности; освоение теоретических понятий в области цвета; изучение формообразующих и психофизиологических свойств цвета, его выразительных особенностей и закономерностей, методов, форм, приемов и средств образного выражения; опыт творческой деятельности, предполагающий осуществление цветовой ор-

ганизации плоскости через творческую интерпретацию цветового строя натуры, мысленную переработку полученной зрительной информации о цвете и перевод ее на язык декоративно-прикладного искусства; профессионально-оценочные знания и умение производить колористический анализ художественного произведения; владение навыками и техническими приемами составления цветовых сочетаний гуашью и из цветной бумаги и др.

Таким образом, подготовка будущих художников-педагогов к обучению учащихся цвету является важнейшей проблемой общей системы обучения на художественно-графическом факультете и связана с развитием у студентов восприятия цвета, способности к воспроизведению его в учебно-творческих работах, что во многом способствует повышению уровня профессионализма будущих специалистов. Изучение цветовой грамоты, включающей перечисленные выше закономерности, обеспечивает подготовку квалифицированных художников-педагогов для средней школы, способных вести обучение изобразительному искусству на высоком теоретическом уровне, направленное на практическое решение колористических задач учащимися.

Библиографический список

1. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Изобразительное искусство: Рисунок. 1 — 11 кл. Живопись. 1 — 11 кл. Основы живописи 5 — 9 кл. Основы дизайна. 5 — 9 кл. Основы народного и декоративно-прикладного искусства. 1 — 8 кл. — 4-е изд. — М.: Дрофа, 2002. — 288 с.
2. Программы общеобразовательных учреждений: Изобразительное искусство и художественный труд: 1 — 9 классы: с краткими методическими рекомендациями / Б.М. Неменский, Н.Н. Фомина, Н.В. Гросул и др. — М.: Просвещение, 1994. — 174 с.
3. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2004. — 713 с.
4. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. — М.: «Просвещение», 1974. — 246 с.
5. Ростовцев Н.Н. О педагогической деятельности и методах преподавания. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002. — 246 с.
6. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий; под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. — М.: 1968. — 134 с.
7. Юсов Б.П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. — Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2002. — 283 с.

НОВИКОВА Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства.

Статья поступила в редакцию 10.10.08 г.

© А. В. Новикова

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье исследуются проблемы организации технологической практики студентов, обоснованы индивидуальные задания, направленные на формирование профессиональных компонентов будущего учителя технологии, представлено содержание и механизм обеспечения эффективности технологической практики будущего учителя. В статье представлены критерии эффективности технологической практики студентов — будущих учителей технологии и предпринимательства.

Перестройка высшего профессионального технологического образования предполагает расширение прав вузов в части организации процесса подготовки развитие творческой инициативы личности, расширение участия студентов в управлении учебным процессом и заведением, что способствует решению многих проблем профессионально-педагогической подготовки.

Одной из составляющих такой подготовки, на наш взгляд, выступает технологическая практика студентов, задачами которой являются:

- закрепление теоретических знаний путем углубленного изучения опыта организации конкретного производства и применения его при решении конкретных ситуативных задач;

- закрепление практических технико-технологических умений и навыков ручной, машинной обработки материала;

- расширение знаний об основах экономики и управления производством и т.д.;

Следовательно, содержание технологической практики студента включает:

- ознакомление с производственным процессом, деятельностью специалистов и структурой производства и технологии, характером труда рабочих и ассортимента выпускаемой продукции;

- изучение оборудования и средств малой механизации конкретного производства;

- глубокое и деятельное изучение основных технологий, экономики, организации и управления производством;

- ознакомление с механизмами повышения качества продукции, обеспечения безопасности, обобщение достижений и опыта работы передовиков производства;

- ознакомление с содержанием, спецификой и т.д. профессиональной деятельности данного предприятия.

Следует отметить, что отличительной особенностью организации технологической практики студентов выступает отражение в практических заданиях достижений современного производства, а также уровня профессионального мастерства, которым должен овладеть будущий учитель технологии и предпринимательства. Следовательно, организация технологической практики во многом предопределяется реализацией дидактических принципов технологи-

ческой подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства, изучением учебного материала, среди которых ключевым выступает систематичность и последовательность. Кроме того, технологическая практика, предусмотренная учебным планом как условие технологической подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства, способствует закреплению теоретических технико-технологических, экономических знаний студента, приобретение умений и навыков решения производственных экономических задач.

Одной из важных характеристик эффективной организации технологической практики выступает постоянное сотрудничество вуза и передовых предприятий, которые имеют необходимое количество производственных цехов, имеющих современное высокопроизводительное оборудование, оснащенных новейшей техникой и технологией, выступающих основой прохождения практики.

Важной составляющей эффективности технологической практики студента выступает наличие индивидуального задания, позволяющее определять, что делать студенту на практике, какой материал является обязательным для сбора и т.д. При этом индивидуальное задание включает:

- общее задание;

- задание по технологии;

- общетехническое задание;

- задание по организации и планированию производства;

- задание по экономическому обоснованию и подготовке производства в школе и т.д.

С учетом приведенной примерной структуры варианта индивидуального задания студент в рамках технологической практики должен:

1. Изучить структуру предприятия, виды выпускаемой основной продукции и описать технико-технологические, экономические показатели организации.

2. Изучить и описать способ технологической обработки конкретного изделия (назначение, вид и технологию обработки, режимы и оборудование для обработки изделий и т.д.).

3. Описать практику осуществления технического контроля обрабатываемых изделий.

4. Изучить технологические связи между цехами и отделами предприятия с описанием передовиков производства и т.д.

5. Письменно представить выводы и предложения по оптимизации как производства, так и технологической практики в целом.

По окончании технологической практики студент в отчете о проделанной работе, согласно индивидуального задания, обосновывает механизм рационализации производственно-технологического процесса прохождения технологической практики студентами и т.д. Для оптимизации этого процесса специалистами кафедры «Технология и методика ее обучения» составлены методические указания, дневник технологической практики и другие пособия по прохождению практик.

Поскольку, технологическая практика студентов 4 – 5 курсов педвузов является неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагогических кадров, позволяет последовательно соединять теоретическую предметную подготовку студентов с практическим освоением различных видов технологической деятельности в производственных учреждениях разного типа, то она должна стать ведущей формой подготовки.

Следовательно, технологическая практика, организуемая в рамках целостного учебно-воспитательного процесса, должна быть направлена на практическое освоение студентами различных видов производственной деятельности, овладения основами технологической культуры, формированию готовности к технико-технологическому творчеству современного учителя.

Роли технологической практики предопределяется тем, что ее общее направление, цели, содержание, методика и психолого-педагогические основы задаются и определяются педвузом, поскольку он отвечает за подготовку будущих учителей и располагает специалистами, разрабатывающими теоретические и методические идеи подготовки. Кроме того, они обеспечивают научный характер технологической практики, вносят в нее теоретическую осознанность и необходимую методическую ориентированность. При этом, важное значение имеет налаживание тесных контактов преподавателей с работниками производственных учреждений, участвующих в руководстве технологической практикой, что является важным условием реализации инновационного подхода к ее организации.

Детальное изучение вопросов организации технологической практики показывает, что основной ее целью выступает формирование у студентов технологической умелости как начальной ступени профессионализма будущего учителя, под которой понимается такой уровень владения знаниями, умениями и навыками учителя, включая обстоятельное знание и своего учебного предмета, грамотное владение технико-технологической теорией, достаточную сформированность конструктивно-технологических умений и навыков, а также довольно развитые профессионально-педагогические личностные качества [1].

С этих позиций основное содержание технологической практики как ведущего звена профессиональной подготовки будущего учителя нами ориентированно на:

- воспитание устойчивого интереса к технике и технологии, готовности к правильному выбору технологического процесса, внесшего личный вклад в реформирование производства и т.д.;

- формирование целостной научной картины студента о творческой деятельности и нового мышления в технологической и производственной сферах;

- формирование профессиональных умений и навыков студента, необходимых для успешного управления процессом учебно-технологической подготовки;

- развитие у студентов потребности в самообразовании и самосовершенствовании профессионально-педагогических знаний и умений;

- формирование опыта исследовательской деятельности в технологической и производственной сферах;

- формирование профессионально-значимых качеств личности будущего учителя и его активной педагогической позиции;

- оказание студентам практической помощи в реализации современных подходов к технико-технологическому обеспечению производства [2].

На основе выше изложенного, основным содержанием технологической практики выступает:

- деятельность в технологической и производственной сферах предприятия, организации;

- участие в исследовательской деятельности.

Работа студентов в период технологической практики оценивается дифференцированно, где основными критериями выступают:

- уровень теоретического осмысления студентами технологической деятельности (ее целей, задач, содержания, методов);

- степень сформированности профессионально технико-технологических умений;

- уровень профессиональной направленности на социальную активность (интерес к практике, активность, ответственное отношение к работе, творческий подход и т.д.).

Становится понятным, что технологическая практика должна быть организована таким образом, чтобы в процессе ее прохождения студенты углубляли свои знания по технике и технологии, учились применять их в обучении и воспитании учащихся теоретическим основам технологии, вырабатывали технологические умения и навыки и развивали свои профессиональные и личностные значимые свойства и качества.

Поскольку общая цель технологической практики определяет ее конечный результат, который имеет стратегическое значение, целесообразно на различных этапах прохождения технологической практики выдвигать более конкретные целевые установки. При этом важно чтобы студенты осознавали и отдавали себе отчет, каких конкретных результатов они должны добиваться в ходе технологической практики, какие элементы технологической умелости должны быть выработаны, что обеспечивает осмысленный целевой характер практики.

По сложившейся традиции при прохождении технологической практики студенты ознакамливаются с производственным и технологическим процессом, что ограничивает возможности их тренировочной деятельности. При прохождении практики наши студенты не прикрепляются к отдельному процессу, а разбиваются на несколько условных групп. В этом случае каждая новая цикловая деятельность требует от студентов тщательной обработки его содержания, решения новых задач и использования новых методов и приемов. Естественно, что для студентов, не имеющих опыта работы, каждая пробная цикловая деятельность в известной мере является новой, вследствие чего такой порядок прохождения практики в целом приобретает для студентов характер сплошной «пробности».

Кроме того, при организации технологической практики на технологико-экономическом факультете

студенты исследуют не один технологический процесс, а два-три параллельные, в результате чего каждый студент имеет возможность проследить одну и ту же технологию несколько раз, тренируясь в использовании тех или иных методов и приемов обработки. В этом случае для студентов пробной выступает только первая технология, а остальные же приобретают характер тренировочной деятельности, в процессе которой студенты закрепляют ее позитивные моменты и преодолевают допускаемые ошибки и недостатки.

Прикрепление студентов к параллельным технологическим процессам позволяет значительно усовершенствовать формирование технологических умений и навыков, а также существенно повысить обучающую функцию технологической практики. Многие студенты при подготовке и прохождении технологической практики испытывают сильное волнение и скованность, теряются, оказываются беспомощными в решении возникающих ситуаций.

Для того чтобы подготовиться и эффективно пройти технологическую практику, студенты должны иметь четкий обоснованный алгоритм, позволяющий избавиться от излишних волнений, включающих в себя [3]:

— консультацию с преподавателем-методистом и наставником о целях учебного занятия, необходимых учебных пособиях, дидактическом материале и т.д.;

— определение и осмысление содержания предстоящей работы;

— разработку развернутого плана изучения технологического процесса;

— специальную работу по реализации подготовленного плана путем его активного воспроизведения; «проигрывание» содержания и методических элементов технологического процесса.

Использование студентами данного алгоритма при подготовке и проведении технологической практики является существенным фактором повышения обучающей эффективности, способствует формированию технологической готовности будущих учителей технологии и предпринимательства к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников : вопросы теории и методики. — М. : Педагогика, 1981. — 192 с.
2. Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе : монография. — М. : МПУ, ЕГПИ, 1999. — 131 с.
3. Пидкасистый П.И., Воробьева Н.А. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. — М. : Педагогическое общество России, 2007. — 192 с.

МАГОМЕДОВА Марина Алиевна, старший преподаватель кафедры технологии и методики обучения.

Статья поступила в редакцию 04.06.08 г.

© М. А. Магомедова

Книжная полка

Когут, М. Т. Подготовка и оформление дипломной работы : учеб. пособие / М. Т. Когут ; ОмГТУ. — Омск, 2008. — 104 с. : табл. — Библиогр.: с. 77–78. — ISBN 978-5-8149-0587-1.

Пособие содержит методические рекомендации по написанию выпускных квалификационных работ по циклу общепрофессиональных дисциплин по специальности 30402 «Историко-архивоведение». В работе отражены общие принципы написания выпускных квалификационных работ по историческим дисциплинам, выделены особенности работы над бакалаврской, дипломной работами, магистерской диссертацией.

Предназначено для студентов специальности «Историко-архивоведение» и других исторических специальностей всех форм обучения: очной, очно-заочной, заочной и дистанционной форм обучения.

По вопросам приобретения — (3812) 65-23-69
E mail: libdirector@omgtu.ru.

Чернявский, Д. И. Менеджмент контроля знаний студентов в высшем учебном заведении : монография / Чернявский Д. И. ; ОмГТУ. — Омск : Изд-во ОмГТУ, 2007. — 77 с. : табл. — Библиогр.: с. 70. — ISBN 5-8149-0511-5.

В монографии рассматриваются технические, математические, управленческие и психологические аспекты проведения тестирования студентов при промежуточном и итоговом контроле их знаний. Даются рекомендации по использованию научных принципов и методов разработки методов автоматизированного контроля знаний студентов. Пособие предназначено студентам очной, очно-заочной, заочной и дистанционной форм обучения, а также аспирантам, преподавателям вузов и другим практическим работникам образования.

По вопросам приобретения — (3812) 65-23-69
E mail: libdirector@omgtu.ru.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДЕКОРА ДЕРЕВЯННОГО ЗОДЧЕСТВА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В данной статье автор исследует проблему дидактических принципов и их реализации на практике при изучении декора деревянного зодчества Западной Сибири. Помимо описания дидактических принципов (это принцип научности, принцип наглядности, системность, доступность и т.д.) представлены разработки, позволяющие воплотить теорию в жизнь на материале традиционного народного искусства. Автор подчеркивает, что для успешного течения учебно-воспитательного процесса требуется системность в реализации принципов, которые взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Автор приводит в статье практическую разработку — дает список наглядных материалов, знакомящих студентов с декором деревянного зодчества и способствующих решению комплекса учебных задач для каждого этапа работы над рисунком.

Описание реализации дидактических принципов в практическом обучении продолжает комплекс методических приемов, позволяющих стимулировать исследовательскую активность студентов.

В целях совершенствования художественной деятельности студентов в процессе освоения декора деревянного зодчества Западной Сибири нами были реализованы на практике основные положения современной дидактики. В своей педагогической работе мы использовали следующие дидактические принципы: научности, наглядности, сознательности и прочности усвоения знаний, доступности, посильности обучения и др.

Рассмотрим наиболее важные дидактические принципы в связи с методикой преподавания декора деревянного зодчества Западной Сибири.

В процессе обучения студенты должны усвоить систему достоверных, научно обоснованных знаний, т.е. знаний, правильно отражающих предметы и явления реального мира. В соответствии с этим в основе методики обучения должен лежать принцип научности.

Основой обучения является работа с материалом и образцами декора деревянного зодчества Западной Сибири. При этом, несмотря на то, что умение видеть и логически осмысливать увиденное координируется в процессе рисования, т.е. практики, все же основой успеха является правильное методическое руководство. Последовательность зрительных оценок на учебном занятии должна направляться педагогом и подчиняться определенной системе. Изображая предмет, студент начинает с помощью педагога разбираться в своих впечатлениях и представлениях о натуре. При правильном методическом руководстве он может многое осознать, отказаться от допущенных в начале ошибочных суждений о натуре и постепенно, с помощью педагога подойти к истинному ее познанию, таким образом, ведется аналитическая работа по изучению природы.

Например, по одному из заданий на основе обобщения растительных и животных мотивов в декоративно-прикладном искусстве студенты должны нарисовать эскизы различных элементов домовой резьбы на карнизах наличников (уточка, змея-дракон, змея-ящер, птицеподобный дракон, растительный орнамент в резном декоре дома, побег, стебель, др.). Подавляющее большинство студентов, как правило, начинает механически копировать натуру, т.е. пытаются срисовать абрис предмета, например, элемента фронтона, не понимая особенностей его формы.

В данном случае педагог показывает, из каких частей складывается форма и как эти части в рисунке надо увязать в единое целое, используя вспомогательные линии построения.

Чтобы показать студентам принципы и методы реалистического построения изображения на плоскости, необходимо дать им научно-теоретические сведения из области перспективы и теории теней, т.е. педагог на практике реализует дидактический принцип научности. Принцип научности в обучении декоративному рисованию имеет огромное значение не только в плане овладения методом реалистического искусства, но и как средство развития наблюдательности и любознательности. Он приучает к активности при ознакомлении с окружающим миром, в познании законов его развития. Каждому педагогу хорошо известно, какие огромные усилия необходимо приложить, чтобы отучить студентов от бездумного копирования природы. Лучший способ отучить от бессмысленного срисовывания — это постановка серьезной задачи исследовательского характера.

Наблюдаемые студентом отдельные несущественные детали предмета часто заслоняют собой целостный образ изучаемой природы, не дают понять ее стро-

ение, а следовательно, мешают правильному ее изображению. Чтобы студент ясно представил себе изучаемый объект, он должен, прежде всего, охватить его форму в целом, а затем ясно осознать существенные признаки данного предмета, все его важные детали и свойства в их взаимосвязи и взаимозависимости и вместе с тем четко представить взаимное расположение этих элементов, то есть структурное единство.

Для этого педагогу необходимо приучить студентов сочетать процессы анализа и синтеза — процессы расчленения целого на части и обратного восстановления их в единое целое. Такой порядок изложения и рассмотрения — от целого к деталям и от деталей к целому — всеми педагогами признан наилучшим. Целостное восприятие образа служит не только исходным моментом для детального рассмотрения изучаемого объекта, но и постоянным фоном, на котором выделяется и изучается каждая часть в отдельности.

Принцип научности обязывает педагога передавать знания, подкрепляя их научными положениями.

Другим важнейшим дидактическим принципом является принцип наглядности, который состоит в том, что студенты идут к достоверным знаниям, обращаясь к самим предметам и явлениям как к источнику познания.

Наглядность тесно связана с правильной организацией наблюдения и анализа натуры, что существенным образом влияет на правильность суждения о предметах и явлениях, а следовательно, и на качество построения изображения. Принцип наглядности требует такого преподнесения учебного материала, при котором понятия и представления студентов становятся более ясными и конкретными. Перечислим основные средства наглядности, используемые на занятиях по изучению декора деревянного зодчества:

- оригинальные образцы изделий и предметов декора деревянного зодчества;
- макеты из картона, дерева наглядно раскрывающие конструктивные особенности строения натуры;
- репродукции изделий декора деревянного зодчества;
- педагогические рисунки;
- рисунки и таблицы методической последовательности работы над изображением;
- слайды, диафильмы, кинофильмы, видеофильмы.

Все виды наглядности помогают студенту правильно видеть и понимать форму, ее содержание и структуру.

Среди перечисленных разновидностей средств наглядности, на наш взгляд, наиболее эффективным и доступным приемом являются рисунки и таблицы методической последовательности работы над изображением. Последовательность работы над рисунком надо рассматривать как раскрытие конкретных учебных задач. Рекомендую студентам методическую последовательность выполнения рисунка и иллюстрируя этапы работы таблицами, мы сосредотачиваем внимание не на внешнем характере изображения, а на тех учебно-аналитических задачах, которые нужно решать на данных стадиях.

Каждый этап работы над рисунком следует рассматривать как определенный комплекс учебных задач. При изготовлении методических таблиц, наглядно раскрывающих последовательность работы над рисунком, педагогу необходимо иметь в виду следующее:

1. Каждая таблица наглядно показывает студенту, что он должен сделать на данном этапе, каков объем работы. Она не только графически выражает после-

довательность и степень выполнения рисунка, но прежде всего указывает на узловые учебные задачи. Таблица наглядно показывает те особенности строения натуры, которые будут разъяснены педагогом.

2. Каждый этап работы охватывает сравнительно небольшой объем учебного материала, чтобы студент имел возможность хорошо усвоить его. Таблица предельно лаконична, но в то же время полностью раскрывает данный этап работы над рисунком.

3. Последовательность этапов работы внимательно продумывается педагогом. Во-первых, выделяются наиболее важные моменты построения изображения и, во-вторых, устанавливается их очередность, чтобы у студента выработалась определенная система работы над рисунком. Каждая таблица дает предпосылки для следующей, а каждая последующая логически вытекает из предыдущей.

4. Рисунки выполняются очень четко и ясно. В методических таблицах не должно быть манерных росчерков, эффектно брошенных штрихов, которые затрудняют выявление закономерностей строения формы.

5. Таблицы могут быть снабжены небольшим текстом, объясняющим, как ими пользоваться.

Соблюдая принцип наглядности, преподаватель должен вести дело так, чтобы всем студентам было разъяснено и показано на примерах применение тех или иных законов и правил выполнения произведений декора деревянного зодчества.

Наглядность в обучении рисованию с натуры мы рассматриваем не как вспомогательное средство обучения, а как ведущее. Принцип наглядности должен пронизывать всю систему обучения изобразительному искусству.

Н. Н. Ростовцев отмечает: «Между понятиями «сознательность», «активность», «самостоятельность» есть известное различие, но одно без другого не существует. Сознательное овладение знаниями требует обязательной активности и самостоятельности учеников, без чего невозможно эффективное усвоение знаний, овладение умениями и навыками, а сознательно овладевающий знаниями, как правило, более активен и самостоятелен» [3, с. 39, 157].

Особое значение, как отмечает большинство методистов, принцип активности и сознательности имеет на практических занятиях.

Сознательная, активная и самостоятельная работа всегда ведет к лучшему усвоению учебного материала и более прочному закреплению его. Кроме того, сознательность и активность являются прекрасной предпосылкой для углубления и расширения полученных знаний, развивают интерес к делу, способствуют творческому исканию. Предмет приобретает для ребенка познавательное значение только тогда, когда педагог приучает его не пассивно наблюдать и срисовывать, а активно изучать природу, выделять наиболее характерное, главное.

К методическим приемам, стимулирующим активизацию мышления студентов, относятся:

- система наводящих вопросов педагога, помогающих студенту анализировать форму натуры и сознательно строить ее изображение;
- сравнительный анализ произведений народного декоративно-прикладного искусства в контексте основной темы;
- разнообразные по типу и характеру задания на уроках и дома;
- самостоятельная работа студентов, предоставление каждому из них свободы для художественно-творческого решения общей учебной задачи;

- деловые игры на занятиях;
- обсуждение работ студентов;
- индивидуальный подход к каждому студенту (поощрение, критика, различные формы помощи);
- сочетание декоративно-прикладного искусства с музыкой и литературой;
- выставка работ студентов.

Педагогическая наука требует, чтобы каждое новое положение или новая задача основывались на знаниях и навыках, усвоенных ранее, чтобы нарастание трудностей было постепенным.

Процесс усвоения знаний и навыков предопределяет взаимосвязь непрерывности между последующими знаниями и предыдущими, связь нового материала с пройденным, последовательное расширение и углубление знаний. Принцип систематичности и последовательности состоит в том, что новый учебный материал вызывает в памяти ранее воспринятое, уточняет его и дополняет. Он требует строгого выполнения правила — не переходить к новому учебному материалу, пока не усвоен и не закреплён предыдущий. Студент должен последовательно закреплять отдельные разделы учебного материала, так как каждый предыдущий раздел входит составной частью в последующий.

Такая система заставляет студентов работать по строго намеченному плану, воспитывает у них умение работать размеренно и организованно. Особое внимание должно быть уделено принципу систематичности и последовательности при обучении декору деревянного зодчества.

Серьезный момент в педагогической работе — связь между отдельными занятиями, которая дает возможность построить из этих занятий единую систему. Занятия оказываются плодотворными только в том случае, если педагог в процессе проведения их сознательно и систематически связывает каждое занятие по изучению декора деревянного зодчества с комплексом занятий по изобразительному искусству. Преподавателя должно интересовать не проведение эпизодических занятий, а систематические занятия, входящие в состав всего курса обучения.

Например, на занятиях по изучению декора деревянного зодчества мы познакомили студентов с тем, как художник использует природные формы растений в своих декоративных деревянных композициях, как перерабатывается рисунок с натуры в декоративно-прикладную композицию; какие методы стилизации возможны. Лучше всего это показывать на примерах образцов декора деревянного зодчества (цветочная гирлянда на фризе).

Конечно, сразу овладеть методом обобщения и упрощения живой формы природы студенты не смогут, их надо к этому подвести через систему специальных упражнений, начиная с натурных зарисовок.

Так, для того, чтобы студенты могли успешно овладеть навыками выполнения декора, необходимо вначале научить их самостоятельному созданию орнамента в полосе с использованием растительных и геометрических форм. Затем можно приступить к формированию простейших умений выполнения узоров в полосе, прямоугольнике для орнаментирования предметов несложной формы с использованием элементов осевой симметрии, ритма. Далее перейти к выполнению таких эскизов для орнамента, которые используются в узорах на основе декоративных изображений флоры и фауны, т.е. раскрыть связи формы, материала, украшающих элементов с природой. На последующем этапе можно переходить к созданию эскизов самостоятельного декоративного оформления различных предметов (наличники, фронтоны,

калитки, фасад и др.) и интерпретации мотивов народного орнамента в собственном творчестве. С учетом рассматриваемого принципа, программа предлагает следующую тематическую последовательность от курса к курсу при изучении декора деревянного зодчества:

1. Раскрытие единства формы, конструкции, декора деревянной архитектуры.
2. Использование образцов в деревянном зодчестве, изучение символики цвета и формы.
3. Знакомство с конструкцией и декором предметов деревянного зодчества.
4. Выполнение образцов в декоре предметов деревянного зодчества.
5. Ознакомление со своеобразием и особенностями декора элементов деревянной архитектуры.
6. Истоки и история развития декора деревянного зодчества.
7. Роль декора деревянного зодчества в жизни человека и общества.
8. Современная интерпретация традиционных образцов декора деревянного зодчества.
9. Сознание коллективной декоративной работы.

Однако, разрабатывая систему последовательного усложнения учебных задач и определяя объем учебного материала для каждого курса, надо помнить о принципе доступности и посильности обучения.

Принцип доступности обучения требует от педагога четкого установления степени сложности и глубины освещения учебного материала для каждого курса обучения. Психологи делают вывод, что в процессе обучения мы можем не только развить и обогатить представления студентов, но и способствовать развитию их воображения.

А воображение, как указывает психолог Б. М. Теплов [4], развивается только в процессе обучения рисованию. Преподавателю не следует занижать возможности студентов. Их необходимо нацеливать на посильную активную работу, чтобы они могли преодолевать известные трудности. Тогда студент будет не только усваивать знания и навыки, но и делать для себя, пусть небольшие — открытия, испытывать радость от творческой самостоятельной работы.

Например, на первых занятиях по освоению декора деревянного студенты составляют узор по схеме, предложенной педагогом. В таком плане может быть выполнено одно из заданий, но следующее будет проходить иначе. Объяснив методическую последовательность работы и продемонстрировав ее, преподаватель дает возможность студентам вести работу самостоятельно. Этот прием способствует развитию инициативы студентов, заставляет их творчески подходить к делу.

Соблюдая принцип доступности и посильности обучения, необходимо учитывать и индивидуальные способности каждого студента. В группе не может быть совершенно одинаковых студентов: одни усваивают материал быстро, другие — с большим трудом; одним легко дается тот или иной технический прием, другие долгое время не могут овладеть им. Педагогу следует поставить каждого студента в такие условия работы, при которых все могли бы достигнуть наибольших успехов.

Заканчивая обзор принципов обучения, подчеркнем, что каждый принцип тесно связан с другими и эффективность его зависит от всей системы обучения.

Итак, преподавание декора деревянного зодчества требует определенной методики обучения. Как бы ни строилась индивидуальная система обучения, какие бы методы ни были положены в основу

построения изображения, они должны отвечать основным принципам дидактики. В процессе обучения студент должен усваивать знания, навыки и сведения об изобразительном искусстве в единой, последовательной системе.

Таким образом, теория и практика образования признает необходимость более эффективного использования традиционного народного искусства в учебно-воспитательном процессе. Однако рекомендаций по осуществлению этого на практике в конкретном регионе пока еще нет.

Чтобы решить эти задачи, необходим подлинно творческий характер познавательной и изобразительной деятельности студентов. Речь идет, прежде всего, о формировании развития способности творческого мышления, предопределяющей творческий характер деятельности. Чтобы знания студентов были полноценными, необходимо уметь увязывать их с реальной жизнью. Поэтому, чтобы преподаватель достиг своей цели в деле обучения студентов, необходи-

мо идти путем творческого поиска, используя положительный опыт передовых педагогов.

Библиографический список

1. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / В.А. Беликов : монография. — Челябинск : Факел, 1995. — 141 с.
2. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер // — М., 1981. — 186 с.
3. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н.Н. Ростовцев // — М., 1980. — С. 39, 157.
4. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // — М., 1985. — Т. 1. — 329 с.

АМИРЖАНОВА Аина Шугаевна, соискатель по кафедре декоративно-прикладного искусства.

Статья поступила в редакцию 16.10.08 г.

© А. Ш. Амиржанова

УДК 372.016:94 + 930.2

О. М. ХЛЫТИНА

Новосибирский государственный
педагогический университет

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В УЧЕБНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

На основе историко-методических исследований XIX—XXI вв. выявлены и охарактеризованы четыре этапа развития представлений о назначении и методических путях использования исторических источников в учебном историческом познании. Показана взаимосвязь методологии исторической науки и приемов работы с историческими источниками на школьных уроках.

Преодолеть существующий разрыв между усвоением знаний и способов деятельности, сохранить фундаментальность и, одновременно, усилить практическую направленность обучения — ключевая задача модернизации российского образования. Деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности, заявлена сегодня в качестве базиса стандартов общего образования второго поколения [1, с. 11]. Необходимость выражения результатов обучения в деятельностной форме — в виде предметных и универсальных (метапредметных) умений — актуализирует проблему разработки научно-обоснованного комплекса способов деятельности и умений, которые могут и должны быть освоены учениками в рамках общего образования в целом и при изучении отдельных школьных предметов, в частности.

История как учебный предмет базируется на методологии и содержании исторической науки. Важнейшая особенность научного исторического познания заключается в том, что историк изучает прошлое на основе разнообразных исторических источников — свидетельств и останков прошлого, запечат-

левших культурные смыслы своего времени. Поэтому умение работать с историческими источниками — одно из ключевых предметных умений, которое должно быть сформировано при изучении истории в школе.

Одновременно работа с историческими источниками обеспечивает достижение и надпредметного (метапредметного) результата. Изучая источники, ученики усваивают различия методов научного и вненаучного (художественного, обыденного) познания истории, осознают факт существования разноречивых трактовок и интерпретаций событий прошлого и современности как норму, обретают опыт историко-исследовательской деятельности. Освоение этих элементов «ремесла историка» значимо для всех школьников, ибо помогает им принять современный мир как поликультурный и выстроить в нем собственную идентичность. Для учеников профильных гуманитарных классов опыт работы с историческими источниками значим еще и в контексте профессионального самоопределения.

При моделировании комплекса приемов работы с историческими источниками важно опереться на имеющийся педагогический опыт, проанализировать сложившиеся на протяжении XIX — XX вв. традиции

в работе с источниками на уроках истории, а также обнаружить инновационные методические решения, задающие перспективы этой работы. В данной статье характеризуются истоки и этапы становления современных представлений о назначении и методических путях использования исторических источников в учебном историческом познании, приводится описание апробированных приемов и методик, выявляются традиции и инновации в решении задачи обучения школьников приемам работы с историческими источниками.

В осмыслении отечественной методической наукой проблемы использования исторических источников при изучении истории можно выделить четыре основных этапа, различающихся пониманием места и назначения исторических источников, приемов учебной деятельности учителя и учащихся.

Исторический источник как средство обучения истории используется в российской школе с середины XIX в. На первом этапе — в 60-е гг. XIX в. — начале 30-х гг. XX в. — в работах историков и методистов М. М. Стасюлевича, Н. А. Рожкова, С. Ф. Фарфоровского был осмыслен научно-исторический аспект проблемы использования исторических источников при изучении истории в школе. Фундамент учебно-познавательной деятельности школьников ученые видели в процедурах научно-исследовательской деятельности историков и стремились найти эффективные методические пути переноса этой работы на школьный урок истории.

Так, М. М. Стасюлевич предложил «реальный метод» обучения истории, основанный на самостоятельном изучении школьниками исторических источников. В качестве альтернативы учебнику он опубликовал хрестоматию по истории средних веков [2], включающую фрагменты работ философов и ученых о науке, в том числе об истории, и материалы к изучению отдельных исторических эпох (исторический очерк и комплекс разнообразных источников, созданных современниками и потомками). Н. А. Рожков предложил «лабораторный метод», разнообразил круг исторических источников, предложив привлекать на уроки литературные, документальные, вещественные источники [3]. С. Ф. Фарфоровский теоретически обосновал «лабораторный метод»: показал взаимосвязь процедур и этапов исследовательской деятельности ученого-историка и этапов познавательной деятельности школьников при работе с источником, подчеркивая, что ученик должен преодолеть путь мышления ученого в облегченном, схематизированном виде, самостоятельно формулируя выводы на основе источника.

Исторический источник рассматривался авторами как основное средство обучения истории, позволяющее вовлечь школьников в исследовательскую деятельность. При этом примечательно, что ни хрестоматия М. М. Стасюлевича, ни пособие для старшеклассников «Источники русской истории» С. Ф. Фарфоровского [4] не содержат вопросов и заданий к документам, помогающим эту деятельность организовать. Вероятно, причина в позитивизме как методологической основе «лабораторного» и «реального» методов. Разделяя позитивистскую трактовку сущности исторического познания и знания, авторы полагали, что реальность прошлого напрямую отражена в исторических источниках, исторические факты присутствуют в источниках в «готовом виде» и поэтому исторические источники «говорят сами за себя». Задача историка (ученика) заключается в извлечении, систематизации и обобщении фактов, содержащихся в подлинных исторических источниках.

На дидактико-методическую составляющую проблемы использования исторических источников в школе первым обратил внимание В. Я. Уланов. Автор отмечал неэффективность переноса в школу вузовских методов преподавания и выступал за применение в школе «метода документации», при котором ученики осваивают посильные им приемы деятельности с источниками: пересказ, сравнительное сопоставление двух дополняющих друг друга источников, сопоставление его содержания документа с содержанием учебной книги, рассказом учителя или отрывком из специальной исторической работы [5, с. 30–31].

В 20–30-е гг. XX в. вновь широко используется лабораторный метод: место учебников заняли рабочие книги, среди которых наиболее известно пособие А. А. Введенского и А. В. Предтеченского [6].

Таким образом, в 60-е гг. XIX в. — начале 30-х гг. XX в. были обоснованы и апробированы инновационные для того времени методические пути использования исторических источников в учебном познании, ставшие сегодня методической традицией. Во-первых, в школьной практике преподавания истории впервые была реализована идея представленности исторической науки в содержании истории как учебного предмета не только историческими знаниями, но и методами исторического познания.

Во-вторых, было предложено два подхода к использованию источников на уроках, отражающих различные понимания сущности истории как учебного предмета: 1) от процедур научного исторического познания к моделированию познавательной деятельности школьников с историческими источниками; 2) от возможностей школьника и задач школьного курса истории к выбору способов работы с источником. Споры о том, что есть история как учебный предмет — основы исторической науки, адаптированные к уровню познавательных возможностей школьников, или средство решения задач личностного развития школьников — продолжают и сегодня.

На втором этапе — в 30–60-е гг. XX в. — проблема использования исторических источников осмысливалась преимущественно в дидактико-методическом аспекте. Историческому источнику отводилась роль средства обучения, дополнительного к учебнику. Назначение источника виделось в иллюстрации, конкретизации, расширении исторических представлений школьников, полученных преимущественно из рассказа учителя или учебника.

М. А. Зиновьев обосновал приемы использования исторических документов учителем (чтение документа с объяснениями учителя и показом соответствующих картин, цитирование документа учителем, беседа по прочитанным документам и др.). [7, с. 140–145]. Одновременно была поставлена задача создания системы доступных школьникам приемов самостоятельной работы с историческими источниками. Н. В. Андреевская и В. Н. Бернадский предложили три типа вопросов, нацеливающих школьников на изучение предварительно отобранных и адаптированных учителем документов: вопросы, устанавливающие содержание (основную мысль) документа, анализирующие и обобщающие изучаемый материал [8, с. 151, 156]. А. А. Вагин и Н. В. Сперанская впервые осуществили классификацию приемов работы с историческими источниками, выделив приемы включения документа в рассказ учителя и приемы анализа документа школьниками (комментированное чтение с заключительным выводом, беседа по документу, прочитанному учителем, самостоятельная работа учащихся с

отрывками из произведений основоположников марксизма-ленинизма) [9, с. 268 — 269].

Однако целенаправленно задача разработки системы доступных учащимся приемов учебной работы с историческими источниками решалась уже на следующем, третьем этапе — в 60 — 80-е гг. XX в. — в контексте проблем активизации познавательной деятельности школьников, развития познавательной самостоятельности.

Значительный вклад в ее решение внесли Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкин, И. Я. Лернер. Как и исследователи конца XIX — начала XX в., названные методисты указывали, что основой моделирования историко-познавательной деятельности школьников должна выступать исследовательская деятельность историка, однако, опираясь на педагогический опыт 30 — 60-х гг. XX в., ученые смогли предложить методические пути, обеспечивающие баланс научно-исторических и психолого-педагогических оснований учебной работы школьников с историческими источниками.

Н. Г. Дайри предложил исследовательский метод обучения истории, под которым понимал «приближение в обучении (возможное, рациональное в школьных условиях) к тем путям, какими идет ученый-историк, познавая прошлое и настоящее». Подчеркивая необходимость развития познавательной самостоятельности школьников при изучении истории, Н. Г. Дайри предостерегал от чрезмерного увлечения отработкой логических операций на материале истории, отмечал, что обучение приемам работы с источниками целесообразно осуществлять в единстве с решением образовательных задач (изучение самой истории, исторического опыта, усвоение исторических знаний) [10, с. 69]. Ученый первым обосновал критерии подбора документов к уроку: «правильное» отражение сущности происходящих и восполнение пробелов учебника, освещение документом всех сторон общественной жизни, краткость и доступность по языку, а также возможности документа как основы развития учащихся вообще, их исследовательских умений, в частности [10, с. 198 — 199].

Ф. П. Коровкин впервые поставил вопрос о взаимосвязи видов письменных исторических источников и содержания исторического материала, при изучении которого они могут помочь школьникам. Автор создал методическую классификацию исторических источников, отражающую аспектный состав исторических знаний школьников и определяющую выбор методических приемов [11, с. 69].

И. Я. Лернер обосновал исследовательский принцип в обучении истории. Главную цель применения данного принципа ученый видел в развитии мышления школьников, а сущность принципа пояснял так: «...учащийся под руководством учителя приобретает навыки и умения с помощью методов исторической науки самостоятельно... анализировать и объяснять исторические факты и явления» [12, с. 101]. Ученый экспериментально доказал, что задача развития мышления школьников может быть решена посредством применения системы проблемных задач, содержательную основу которых составляют аспектные проблемы исторической науки, а деятельность — методы научного исторического познания. И. Я. Лернер разработал типологию вопросов, помогающих школьникам освоить основные приемы изучения исторических документов (воспроизведение данных источника, объяснение данных документа, выяснение точки зрения автора документа и др.) [13]. К сожалению, данная типология не стала основой в массовой практике обучения истории, не была системно вопло-

щена в учебниках истории и методических пособиях для учителей истории.

Таким образом, в методических исследованиях 60 — 80-х гг. XX в. была теоретически обоснована и экспериментально подтверждена возможность самостоятельной работы школьников с письменными историческими источниками, предложены варианты вопросов и заданий, помогающих школьникам осваивать отдельные процедуры исторического познания. Вместе с тем, методисты подчеркивали необходимость соблюдения меры в использовании исторических источников.

Современный этап в развитии методики использования исторических источников при изучении истории в школе начался в конце 80-х гг. XX в. Акцент вновь переносится на самостоятельную работу учащихся с историческими документами, вплоть до полного отказа от учебника. Однако главные отличия современного этапа, на наш взгляд, состоят в следующем. Во-первых, происходит обновление методологического базиса учебного исторического познания. Позитивистский взгляд на исторический источник и процедуры исторического познания уступает место идеям неклассической и постнеклассической исторической науки о соотносительности научных исторических знаний как с особенностями исследовательского инструментария историка (круг исторических источников, методология исследования), так и с его ценностно-целевыми установками. Исторический источник понимается современной методической наукой как воплощение картины мира его создателя, как территория аргументированных мнений и версий, а не абсолютных истин. Иными словами, основу познавательной деятельности школьников как и на предыдущих этапах составляют процедуры научно-исследовательской деятельности историков, но это уже совершенно иные процедуры, нежели в конце XIX — первой половине XX века.

Во-вторых, как и историческая наука, учебное познание истории сегодня испытывает влияние «лингвистического» и «визуального» поворотов в науке, и появление специальных научных работ о методике работы на уроках истории с устными, визуальными, вещественными источниками есть тому доказательство [14; 15].

В-третьих, на современном этапе внимание методистов сосредоточено не на отдельных приемах работы с историческими источниками, а на разработке целостных методических моделей. Охарактеризуем основные из них.

Идея изучения истории исключительно на основе исторических источников наиболее последовательно раскрыта в работах Ю. Л. Троицкого [16 и др.] и была реализована историком в середине 90-х гг. XX в. в серии рабочих тетрадей для школьников. В качестве альтернативы школьному учебнику автором было предложено инновационное средство обучения истории — документально-методический (ДМК) / документально-историографический (ДИК) комплекс (ридер), т.е. совокупность текстов изучаемой эпохи, собранных по принципу трех противоречий (событийного, историографического, жанрового) и вопросы к ним (репродуктивные и творческие). Благодаря принципам отбора источников такой комплекс становится квазипроизведением и допускает различные версии по поводу событий, что создает условия для реального диалога в классе. Таким образом, Ю. Л. Троицкий одним из первых акцентировал внимание учителей истории на необходимости и возможности работы на уроках истории с разноречивыми

историческими и историографическими источниками.

Ю. Л. Троицкий подчеркивает, что работа с ДМК изоморфна работе профессионального историка (реконструкция из текстов исторических событий и создание связных и внутренне непротиворечивых описаний-историй). Работая с ДМК, ученики сами выдвигают версии исторических событий — «пишут» историю. Автором предложен продуктивный методический прием — работа со смысловыми позициями автора текста по отношению к описываемым событиям, охарактеризованы четыре возможные позиции — современник, потомок, иностранец, смехач.

В русле обучения «ремеслу историка» выстроена и методика обучения школьников поэтапному анализу исторических источников, предложенная Б. Д. Богоявленским и К. Г. Митрофановым. Авторы выделяют основные действия учащихся с историческим источником (ориентация в информации, критика, исторический анализ, исторический синтез) и соответствующие этим действиям вопросы, понятия, формы мыслительной работы и операции [17, с. 36]. Значимой представляется разработанная авторами типология задач, позволяющая школьникам освоить действия с историческими источниками, научиться критически и творчески относиться к любой поступающей извне информации, понимать иную (другую) позицию.

Однако большинство современных исследователей рассматривают исторический документ как важное, но не единственное средство обучения истории. В русле такого подхода выстроены следующие методические модели.

Н. Н. Лазукова разработала методику использования в обучении истории «альтернативных ситуаций», т.е. осмысления школьниками альтернативных оценочных суждений, представленных в художественной, публицистической и научной литературе. Логика работы такова: создание ситуации выбора — уяснение ее сущности учащимися — определение критериальной основы для рассмотрения предложенных альтернатив — их анализ и оценка в соответствии с избранными критериями — аргументированное изложение учащимися своей позиции по рассматриваемой проблеме — анализ результата работы школьника учителем [18].

Целостная модель работы с историческими источниками, отражающая содержательные и деятельностные компоненты обучения, обоснована Л. Н. Алексашкиной [19, с. 138 — 140]. Анализируя содержательные компоненты, автор отмечает, что познавательная деятельность школьников с историческими документами может осуществляться на двух уровнях: а) изучение источника как памятника истории (конкретное, частное познание); б) знакомство с эпохой через ее памятники (общее познание) и предлагает, соответственно, две группы вопросов. Характеризуя познавательную деятельность, автор намечает два направления: «от памятника к источнику» (первичное восприятие источника, предварительное ознакомление с элементами историко-ведческих знаний) и начала анализа и критики источников. В отдельную группу Л. Н. Алексашкина выделяет вопросы, предполагающие эмоционально-ценностное отношение к изучению источников.

О. Ю. Стрелова и Е. Е. Вяземский обосновали многоуровневый подход к анализу исторических документов [20, с. 66 — 75]. Авторы выделили пять уровней анализа: 1) «паспортизация» документа (где и когда создан, кто автор, вид документа); 2) историко-логический (о чем говорится в документе); 3) аксиологи-

ческий (какие ценности заложены в документе); 4) критический (объективна ли информация, можно ли доверять этому документу); 5) праксеологический (как использовать документ в изучении истории, чем он полезен). Наиболее значимым представляется обращение авторов к анализу ментальных стереотипов, ценностных представлений и установок автора документа, людей прошлого, о которых идет речь в документе. Иными словами, предметом внимания школьников должны стать не только сами поступки людей, но и изучение внутреннего мира людей прошлых эпох.

Таким образом, на рубеже XX — XXI веков исследователями предложен и обоснован ряд инновационных методических идей, намечающих векторы дальнейшего методического поиска. Среди них — важность использования в учебном историческом познании разноречивых исторических источников, необходимость обучения школьников приемам многоаспектного и многоуровневого анализа источников, расширение круга исторических источников, используемых в школе. Сегодня это не только законодательство и делопроизводственная документация, но и источники личного происхождения, публицистика, художественная литература, а также визуальные, устные, вещественные исторические источники.

Вероятно, ключевой задачей следующего этапа развития методической науки и школьного исторического образования будет задача создания программы развития умений работать с историческими источниками, базирующейся на методологии современного научного исторического познания, соотносящейся с целями и содержанием каждого школьного курса истории, с познавательными возможностями школьников и потребностями их личностного развития.

Библиографический список

1. Стандарт общего образования : концепция государственных стандартов общего образования / Рос. акад. образования. — М. : Просвещение, 2006. — 31 с.
2. Стасюлевич, М. М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых / сост. М. М. Стасюлевич. — СПб. : ООО «Издательство Полигон», М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. — 1376 с.
3. Рожков, Н. А. К вопросу о преподавании истории в средней школе / Н. А. Рожков // Образование. — 1901. — Кн. 5/6. — С. 33—45.
4. Фарфоровский, С. В. Источники русской истории: Русь до-Петровская : пособ. для старш. кл. сред. учеб. заведений и самообразования ; в 2 т. / С. В. Фарфоровский. — СПб. : Изд-во. т-ва М. О. Вольф, 1913. — Т. 1—2. — 402 с.
5. Студеникин, М. Т. Лабораторный метод обучения истории: из опыта дореволюционной школы / М. Т. Студеникин // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2004. — № 4. — С. 27—32.
6. Введенский, А. А. Рабочая книга по истории / А. А. Введенский, А. В. Предтеченский. — М. : Госиздат, 1928. — Ч. 1. — 266 с.
7. Зиновьев, М. А. Очерки методики преподавания истории / М. А. Зиновьев ; под ред. С. Д. Сказкина. — М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1955. — 184 с.
8. Андреевская, Н. В. Методика преподавания истории в семилетней школе / Н. В. Андреевская, В. Н. Бернадский. — М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. — 248 с.
9. Вагин, А. А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах / А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. - М. : Учпедгиз, 1959. — 436 с.
10. Дайри, Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы / Н. Г. Дайри. — М. : Просвещение, 1966. — 439 с.
11. Методика обучения истории в средней школе : пособ. для учителей. В 2 ч. / отв. ред. Ф. П. Коровкин. — М. : Просвещение, 1978. — Ч. I. — 288 с.

12. Лернер, И. Я. Изучение истории в 9 классе: вопросы активизации познавательной деятельности учащихся / И. Я. Лернер. — М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963. — 231 с.
13. Лернер, И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. Я. Лернер. — М.: Просвещение, 1982. — 181 с.
14. Коваль, Т. В. Методика организации работы с визуальными источниками / Т. В. Коваль // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2006. — № 10. — С. 22–27.
15. Хлытина, О. М. Устные исторические источники на уроках в старших классах / О. М. Хлытина, Е. К. Лейбова // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 5. — С. 59–67.
16. Троицкий, Ю. Л. Дети пишут историю / Ю. Л. Троицкий // Преподавание истории в школе. — 1999. — № 1. — С. 28–42.
17. Богоявленский, Б. Д. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии / Б. Д. Богоявленский, К. Г. Митрофанов // Преподавание истории в школе. — 1995. — № 3. — С. 29–41.

18. Лазукова, Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории / Н. Н. Лазукова // Преподавание истории в школе. — 1993. — № 1. — С. 34–38.

19. Алексашкина, Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Л. Н. Алексашкина. — М., 2000. — 310 с.

20. Стрелова, О. Ю. Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский. — М.: Просвещение, 2006. — 143 с.

ХЛЫТИНА Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории.

Статья поступила в редакцию 25.08.08 г.

© О. М. Хлытина

УДК 371

И. А. ГИЗАТОВА

Шадринский государственный
педагогический институт

СТРУКТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Для реализации принципов многоуровневого образования и подготовки учащихся к профессиональному обучению особую актуальность приобретает компетентностный подход к организации взаимодействия между педагогом и учащимися. Допрофессиональная социально-педагогическая компетентность учащихся, на наш взгляд, является сложной многокомпонентной системой. Под допрофессиональной социально-педагогической компетентностью учащихся мы понимаем уровень образованности личности, интегрирующий в себе аксеологический, когнитивный, операционно-действенный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, которые обеспечивают единство ключевых, базовых и специальных компетенций и определяют способность субъекта эффективно включаться в процесс социально-педагогического образования.

В период модернизации системы образования, переосмысления общественных, социально-педагогических процессов и явлений активизируется поиск объективных методологических оснований. Для реализации принципов многоуровневого образования и подготовки учащихся к профессиональному обучению особую актуальность приобретает компетентностный подход к организации взаимодействия между педагогом и учащимися. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в области социально-педагогической деятельности приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением новых многообразных форм предъявления и преобразования информации, необходимостью подготовки будущих специалистов к компетентному вхождению в профессию с прочно сформированной потребностью в систематическом профессиональном самообразовании и саморазвитии, для этого необходима допрофессиональная подготовка учащихся общеобразовательных школ. Традиционные формы

допрофессиональной подготовки учащихся направлены в основном на репродуктивное усвоение знаний об особенностях будущей профессии, однако возникает необходимость в разработке индивидуальных, инновационно-рефлексивных форм освоения профессиональных ценностей, развития необходимых личностных качеств, отвечающих требованиям будущей профессии, осмысления особенностей сферы деятельности будущего специалиста.

Компетентностный подход позволяет с учетом новых тенденций в системе образования определить его цели, содержание, технологии, методы, приемы и формы реализации. Определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности, которые, в свою очередь, окажут положительное влияние на процесс их будущей профессиональной подготовки. В процессе допрофессиональной подготовки учащихся особое значение приобретает с этой точки зрения педагогическая направ-

ленность личности, установки на будущую профессиональную деятельность, ценностные ориентации, готовность к обучению в системе высшего образования и другое, что находит отражение в ее допрофессиональной компетентности. Это предполагает интеграцию в личность будущего социального педагога на допрофессиональной этапе его развития как широкой общекультурной, ключевой, так и специальной (социально-педагогической) компетентности. Определяя основные понятия: «компетенция» и «компетентность» мы обратимся к Словарю русского языка С. И. Ожегова [6, с. 369]: «Компетенция (лат. *competentia* — принадлежность по праву) — 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, или круг чьих-либо полномочий, прав. Компетентность — обладание компетенцией или обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо».

Понятия «компетентность» шире понятия «компетенция», поскольку включает в себя не только операционно-техническую, когнитивную, мотивационную составляющие, но и систему ценностных ориентаций и результатов обучения, которые интегрируют профессиональные, социально-психологические, правовые и другие характеристики. В обобщенном виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере (А. М. Новиков, Л. И. Кобышева и др.).

Допрофессиональная социально-педагогическая компетентность учащихся, на наш взгляд, является сложной многокомпонентной системой, обеспечивает органическое сочетание ключевых, базовых и специальных социально-педагогических компетенций будущего студента, при которой социально-педагогические выполняют функцию специфического профессионального преломления ключевых и базовых компетенций в сферу социально-педагогического образования и деятельности. Это позволяет определить целостное содержание данного понятия в соответствии с задачами нашего исследования.

Под допрофессиональной социально-педагогической компетентностью учащихся мы понимаем уровень образованности личности, интегрирующий в себе аксеологический, когнитивный, операционно-действенный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, которые обеспечивают единство ключевых, базовых и специальных компетенций и определяет способность субъекта эффективно включаться в процесс социально-педагогического образования.

Все указанные компоненты находятся в диалектической взаимосвязи, их содержание определяется спецификой реализации социально-педагогической деятельности будущего социального педагога и его индивидуально-личностным развитием. Допрофессиональная социально-педагогическая компетентность предполагает способность субъекта свободно ориентироваться в различных сферах социально-педагогической деятельности.

Рассмотрим все выше указанные компоненты более подробно.

Аксеологический компонент — включает в себя совокупность социально-педагогических ценностей личности как норм, регламентирующих профессиональную деятельность социального педагога, которая носит целостный характер, определяет отношение учащихся к будущей профессиональной деятельности, является показателем их личностно-профессиональной развитости, социально-педагогической направленности, профессионально-педагогического

самосознания. Социально-педагогические ценности определяют индивидуальную концепцию смысла профессиональной деятельности будущего специалиста как стратегию жизни и деятельности социального педагога. Аксио-логический компонент допрофессиональной социально-педагогической компетентности учащихся предполагает наличие у них определенных ценностей, сформированных в процессе обучения и воспитания и дальнейшего их развития в допрофессиональной подготовке.

Проблемами ценностей в образовании занимались такие исследователи, как Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, В. З. Вульфов, Б. Т. Лихачев, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин и др. Отечественные ученые, так или иначе касавшиеся вопросов ценностных ориентиров социально-педагогической деятельности, делают вывод о том, что социальная педагогика — это гуманистический род деятельности, социальный педагог как субъект профессиональной деятельности в данном случае является носителем гуманистических ценных оснований и свойств профессии. Однако, чтобы ценностные ориентации социального педагога были адекватны требованиям профессии, его ценностная система должна быть гуманистической по содержанию, а способ регуляции профессиональной деятельности и поведения — ценностным, то есть внутренним, глубоко личностным. В связи с этим важную роль играют профессионально значимые качества социального педагога, они являются основными ценностями личности будущего социального педагога. В процессе допрофессиональной подготовки необходимо выявить профессионально-значимые качества личности учащихся, так как многие из них невозможно сформировать на этом этапе они уже сформировались в процессе обучения в школе или заложены традициями семьи. К профессионально значимым качествам личности можно отнести любовь к детям, гуманность, жизнелюбие, оптимизм, толерантность, справедливость, совесть, чувство долга, ответственность, честь, милосердие, коммуникабельность, альтруизм, отзывчивость, эмпатичность и т.д.

Также необходимо выявить профессионально-личностные цели будущего социального педагога, его убеждения, по средствам которых можно реализовать гуманистические цели профессии.

Исходя из этого, можно определить, что в ценностных ориентациях социально-педагогической деятельности можно обнаружить 3 группы ценностей: отношение к социально-педагогической деятельности, отношение к личности другого человека (клиента), отношение к себе.

Ценностное отношение к социально-педагогическому труду — осознание цели и личностного смысла данной деятельности, её общественной значимости, глубокая заинтересованность в её результатах, увлеченность процессом выполнения профессиональных обязанностей. Осознанность направленности социально-педагогической деятельности, убеждение в том, что жизнь, счастье, добро, свобода, справедливость, равенство, честь и достоинство — важнейшие цели и права человека;

— убеждение в ценности любой человеческой жизни;

— стремление к активному поддержанию всей социальной деятельности в области обеспечения достойной, осмысленной, свободной, справедливой и счастливой жизни людей;

— глубокое осознание гуманистического смысла своей будущей профессии, признание своим долгом реализацию ее целей и задач и т.д.

Ценностное отношение к личности другого человека — безусловное принятие личности другого человека. Будущему социальному педагогу необходимо осознание того, что в обществе всегда есть люди, по тем или иным причинам находящиеся в слабой позиции, но каждый человек имеет право на признание его человеческого достоинства, поэтому основополагающим принципом социально-педагогической деятельности является требование уважения чести и достоинства человека независимо от его заслуг, основными ценностями будущего социального педагога должны стать:

- потребность в творении добра, предотвращении страданий, насилия в отношении человека, оказание социально-педагогической помощи и поддержки нуждающимся, в профилактике социальной несправедливости;

- потребность в попечительстве и заботе о благе всех людей независимо от их достижений и статуса;

- направленность на развитие у социальных субъектов потребности в милосердии, взаимности и самопомощи.

Также будущему социальному педагогу необходимо позитивное мышление, желание и возможность видеть лучшие, светлые стороны в других людях (клиентах), в себе. В его основе лежит оптимизм мировосприятия — вера в возможности клиента и в свои собственные силы.

Ценностное отношение к себе как будущему социальному педагогу — наличие профессионального идеала и позитивной Я-концепции как совокупных представлений о самом себе — человеке и будущем профессионале, стремление к самосовершенствованию. В межличностной характеристике социального педагога весомую роль играет профессиональное самосознание, то есть осознание норм, правил, профессиональной модели, самооценка, соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном. Отношение к себе как ценностное убеждение — это качество личности, которое характеризует ценностное отношение социального педагога к себе: самооценочность, уверенность в себе, самоуважение, скромность, чувство собственного достоинства, требовательность к себе.

Когнитивный компонент — это знания целей будущей профессиональной деятельности, осознание важности научно-профессиональных знаний, знание специфики предметной области социально-педагогической деятельности, представление о возможных способах социально-педагогической деятельности. Согласно когнитивной теории личности (Дж. Келли), каждый человек имеет различную сложность и содержание системы познавательных «персональных конструкторов», через призму которых он оценивает внешний мир, других людей и себя. Поведение человека детерминировано его знаниями, то есть информированностью. Исходя из этого, можно определить, что высокий уровень допрофессиональной компетентности предполагает овладение учащимися системой определенных знаний, представлений о будущей специальности. Поэтому когнитивный компонент включает в себя осознание ценности и необходимости профессиональных знаний. Теоретические знания по общепрофессиональным и специальным дисциплинам осваиваются будущими социальными педагогами непосредственно в процессе профессионального образования. Вместе с тем уже на этапе допрофессиональной подготовки учащихся необходимо иметь представления о специфике будущей профессиональной деятельности, ее целях и задачах,

некоторых социально-педагогических технологиях их решения, это позволяет осознать нормы и требования, которые предъявляет профессиональная деятельность к будущим специалистам, и соотнести свои личностные характеристики нормативно заданным требованиям. Важное значение имеет также развитие стремления к пополнению социально-педагогических знаний. Также в процессе допрофессиональной подготовки учащихся необходимо познакомить и помочь им усвоить:

- основные законы развития личности детей и подростков, специфику их потребностей, интересов, установок, мотивов, степень их удовлетворенности;

- специфику работы в социальной среде (в семье, по месту жительства, в объединениях, группах, компаниях и т.д.);

- теорию и методику самовоспитания;

- современное состояние и тенденции развития детских и подростковых сообществ, движений, организаций и их роль и влияние на личность ребенка, подростка;

- социально-педагогические, демографические, экологические особенности среды, в которой он действует;

- роль, функции социального педагога, его место в воспитательном процессе; требования, предъявляемые к нему, как к специалисту и личности;

- функции и права системы государственных институтов, общественных организаций в воспитании различных групп населения;

- принципы организации досуга, общения;

- основы трудового законодательства.

Большое значение для социально-педагогической деятельности имеет личностная готовность, которая предполагает мировоззренческую зрелость школьника, широкую и системную профессиональную осведомленность.

Операционно-деятельностный компонент — включает умение учащихся работать со знаниями, накопленными в процессе обучения, применять их в решении ситуаций, близких к содержанию будущей профессиональной деятельности. Допрофессиональная социально-педагогическая компетентность учащихся, являясь личностной характеристикой, предстает как способ успешного овладения будущей профессиональной деятельностью, решения ее профессиональных задач. При этом большое значение имеет понимание способа решения определенной профессиональной задачи, которая связана с соответствующей проблемной ситуацией. На этапе допрофессиональной подготовки учащихся необходимо особое внимание обратить на развитие последовательных действий учащихся, обеспечивающих оптимальное решение проблемных задач и ситуаций, соотносимых с будущей профессиональной деятельностью: педагогический анализ задачи, конструирование и прогнозирование системы решений, организации и коррекции решения.

Социально-педагогическая деятельность осуществляется специалистом с помощью разнообразных средств и способов. Будущему социальному педагогу необходимо овладение умениями, навыками, способами действий, направленными на решение социально-педагогических проблем на этапах реализации профессиональной деятельности: анализа, планирования, организации, оценивания. Принимая во внимание проблемный характер профессиональной деятельности социального педагога, неоднозначность складывающихся профессиональных ситуаций, их многовариантность, необходимо развитие у учащихся

умений и навыков применять полученные знания в практике будущей профессиональной деятельности.

Коммуникативный компонент — включает овладение учащимися разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями; овладение способами совместной деятельности в группе, приёмами действий в ситуациях общения; умением искать и находить компромиссы; знанием и соблюдением традиций; уважением и принятием людей других культур (раса, национальность, религия, статус). В контексте формирования допрофессиональной социально-педагогической компетентности важно обратить внимание на то, что главным «инструментом» профессиональной деятельности социального педагога выступает его взаимодействие с клиентом, педагогическое общение, поэтому необходимо выделение в ее структуре коммуникативного компонента. Овладение им учащимся означает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за его реакцией, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Таким образом, можно говорить о том, что ученик должен обладать рядом коммуникативных умений, таких как, способность взаимодействия с различными объектами коммуникации, элементарными навыками работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

Рефлексивный компонент — включает умения самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития. Опираясь на исследования, посвященные проблеме педагогической рефлексии (В. В. Краевский, А. К. Маркова и др.) под рефлексией можно понимать осмысление своих собственных способностей и профессиональных действий. Вместе с тем рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом своей педагогической деятельности, самого себя, но и выявление того, насколько и как другие знают и понимают «рефлектирующего». Также неотъемлемой частью рефлексии является самооценка, умение учащихся адекватно оценивать свои поступки, действия и совершенствовать их в соответствии с требованиями будущей профессии.

Способность к постоянному профессионально-личностному саморазвитию через максимально возможную реализацию своих творческих сил, является одним из важнейших критериев оценки личности будущего социального педагога. Саморазвитие служит способом постоянного личностно-творческого обогащения социально-педагогическими ценностями, необходимыми знаниями, новыми способами осуществления собственной деятельности в рамках будущей профессии. Саморазвитие рассматривается нами как условие проявления сущностных сил учащихся и способность к нему выступает важным элементом допрофессиональной социально-педагогической компетентности.

Система профессиональной деятельности социального педагога требует изучения ее состояния, оценки изменений, происходящих в ней, внесения соответствующих корректив, направленных на ее оптимизацию. В соответствии с этим необходимо раз-

витие рефлексивных умений у будущего специалиста, что обусловило выделение рефлексивного компонента допрофессиональной социально-педагогической компетентности.

Таким образом, структура допрофессиональной социально-педагогической компетентности носит сложный, интегрированный характер, представляет собой совокупность представленных выше компонентов, содержание которых обусловлено спецификой социально-педагогической деятельности. Все структурные компоненты взаимосвязаны и взаимобусловлены, недостатки в развитии одного из них отрицательно сказываются на эффективности проявления допрофессиональной компетентности в целом. Поэтому профессионально ориентированная технология формирования допрофессиональной социально-педагогической компетентности должна, на наш взгляд, учитывать ее структурное содержание и обеспечивать оптимальное развитие всех выделенных компонентов.

Научная новизна проведенного исследования определяется обоснованием научных подходов к выделению понятия допрофессиональной социально-педагогической компетентности, структурным анализом содержания ее компонентов, выделением показателей их формирования. На этой основе возможна разработка и содержательное наполнение этапов профессионально ориентированной педагогической технологии формирования допрофессиональной социально-педагогической компетентности, что представляет дальнейшие перспективы нашего исследования.

Результаты работы могут быть использованы в организации системы допрофессиональной подготовки учащихся в профильных классах общеобразовательных учреждений, системе взаимодействия «вуз — школа», профессиональной ориентации учащихся на обучение в системе социально-педагогического образования.

Библиографический список

1. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 2—9.
2. Вульф, В.З. Педагогика рефлексии. — Изд. 2-е / В.З. Вульф, В.Н. Харьков. — М.: Магистр, 1999. — 112 с.
3. Краевский, В.В. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие по спецкурсу для пединститутов / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин; под ред. М.Н. Скаткина. — 2-е изд., перер. и доп. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
4. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. — Самара, 1997.
5. Маркова, А.К. Активизация мотивации достижения / А.К. Маркова // Детский психолог. — 1996. — № 12. — С. 64—72.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. — М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. — 944 с.

ГИЗАТОВА Ирина Алексеевна, ассистент кафедры социальной педагогики и социальной работы.

Статья поступила в редакцию 21.04.08 г.

© И. А. Гизатова