

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Омский государственный педагогический университет

# **ИЗМЕНЕНИЯ В ОБЩЕМ, ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ**

*Монография*

Омск  
Издательство ОмГПУ  
2018

УДК 378.147  
ББК 74.580  
П44

Печатается по решению редакционно-издательского совета Омского государственного педагогического университета

Авторский коллектив:

Н. В. Чекалева (введение); И. А. Маврина (§ 1.1);  
А. А. Петрусевич (§ 1.2); Н. Г. Милованова (§ 1.3);  
Л. Н. Орлова, А. Н. Петкевич (§ 1.4); Н. А. Дука (§ 2.1);  
Л. А. Ивахнова (§ 2.2); О. И. Курдуманова (§ 2.3);  
О. В. Шаляпин, К. А. Кравченко (§ 2.4); Л. А. Шипилина (§ 2.5)

П44      Изменения в общем, высшем образовании и профессиональной подготовке : монография / И. А. Маврина, А. А. Петрусевич, Н. Г. Милованова [и др.] ; под ред. Н. В. Чекалевой. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. — 148 с.

ISBN 978-5-8268-2145-9

В коллективной монографии исследуются изменения в теории и практике общего и высшего педагогического образования, обусловленные влиянием современного социокультурного и экономического развития общества. Авторы рассматривают методологические основы деятельности общеобразовательной школы, а также существенные преобразования в личностно-ориентированном обучении в условиях безопасной образовательной среды.

При анализе изменений в высшем педагогическом образовании раскрываются основы методологической культуры будущих педагогов, современные проблемы и технологии подготовки педагогов к профессиональной деятельности.

Монография предназначена для педагогов образовательных организаций, магистрантов, аспирантов и преподавателей педагогических вузов.

УДК 378.147  
ББК 74.580

ISBN 978-5-8268-2145-9

© Коллектив авторов, 2018  
© Омский государственный педагогический университет, 2018

# Оглавление

Введение . . . . .	4
--------------------	---

## **Глава 1. Изменения в общем образовании**

1.1. Методология современной школы . . . . .	7
1.2. Развитие субъектной позиции старшеклассников в условиях социокультурных изменений школы . . . . .	16
1.3. Содержание и структура безопасной образовательной среды в образовательной организации . . . . .	31
1.4. Личностно-ориентированное обучение как средство для мотивации ученика на поиск и приобретение знаний. . . . .	41

## **Глава 2. Изменения в высшем образовании**

2.1. Образовательные технологии в формировании профессиональных знаний и умений в учебном процессе вуза . . . . .	47
2.2. Современные проблемы подготовки педагога к профессиональной деятельности в ракурсе глобального образования . . . . .	67
2.3. Подготовка учителей-предметников к организации исследовательской работы в условиях современной школы . . . . .	88
2.4. Художественно-педагогическое образование в условиях реформирования высшей школы . . . . .	98
2.5. Формирование методологической культуры будущих педагогов при подготовке в магистратуре: концептуальный аспект. . . . .	108

Список используемой литературы . . . . .	135
--	-----

Сведения об авторах . . . . .	146
-------------------------------	-----

# Введение

Национальный проект «Образование» является ответом на вызовы современного экономического и социокультурного развития общества, которые предполагают системные, институциональные и личностные изменения в общем и высшем образовании.

Изменения в образовании способствуют развитию гражданского общества, инновационной экономики, эффективному становлению личности; предполагают учет контекстов развития общества, экономики, социальной сферы, т. е. той ценностно-смысловой «рамки», в которых эти преобразования осуществляются. Особенно важными являются ценности и смыслы образования каждой личности (мотивация получения образования, глобальная компетентность, человекоцентрированное образование, ценностные ориентации, базирующиеся на социальных целях и этических ценностях и т. д.).

Изменения в общем образовании особенно активно происходят в XXI в., что связано с новыми амбициозными задачами современного понимания качества образования, необходимости содействовать самоопределению личности ребенка средствами школьного образования в быстро меняющемся мире. Ориентация ФГОС общего образования на новые образовательные результаты (личностные, метапредметные и предметные) позволяет надеяться, что в школьном образовании будут новые ценности и смыслы, которые ориентированы на развитие личности ребенка («Знай свой предмет и его возможности для развития ученика»), а не только на овладение знаниями («Знай свой предмет и умея излагать его ясно»).

Целевая модель компетенций 2025 (Россия 2025: от кадров к талантам) называет когнитивные навыки (саморазвитие, организованность, управленческие навыки, достижение результатов, решение нестандартных задач, адаптивность), социально-поведенческие навыки (коммуникация, межличностные навыки, межкультурное взаимодействие и управление информацией) в качестве приоритетных, но одновременно с этим делается акцент и на развитие «человеческого в человеке», индивидуальных и коллективных ценностей. В этой связи уместно сослаться на позицию О. Е. Лебедева, который утверждает, что «смысл современного школьного образования заключается в воспитании интеллигентного человека, способного принимать ответственные решения в ситуации выбора в различных сферах жизни» (Вопросы образования. 2013. № 1. С. 13).

В коллективном исследовании ученых РГПУ им. А. И. Герцена выявлены системные изменения образовательного процесса, которые представляют собой, с одной стороны, изменения всех компонентов процесса, происходящих на нескольких уровнях: самого процесса обучения; с другой стороны, реализация системных изменений образовательного процесса свидетельствуют о том, что независимо от точки начала поисков каждой конкретной школой желаемых преобразований, она должна пройти путь изменений всех компонентов процесса обучения и их взаимосвязей (Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире : коллективная моногр. школ-пед. лабораторий Герценовского ун-та / под ред. С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной. СПб. : Астерион, 2019).

Исходя из этих позиций, авторы монографии рассматривают проблемы изменений в школьном образовании, акцентируя внимание на методологии современной школы, содержании и структуре безопасной образовательной среды в образовательной организации; личностно-ориентированном обучении как средстве для мотивации ученика на поиск и приобретение знаний; развитии субъектной позиции старшеклассников в условиях социокультурных изменений школы.

Сущностные изменения в вузовском образовании (в частности педагогическом) обусловлены требованиями профессионального стандарта педагога, необходимостью сопряжения стандартов общего, высшего образования и требований профессионального стандарта педагога; развитием независимой оценки качества подготовки будущих педагогов; становлением субъектной позиции студентов; пониманием образования как непрерывного процесса, осуществляющегося на протяжении всей жизни и становящимся, в конечном итоге, способом жизни. Важным аспектом изменений становится выявление особенностей опережающей профессиональной подготовки будущих педагогов, а также совокупности профессиональных задач, к решению которых они должны быть готовы.

В модернизации педагогического образования важной характеристикой изменений является «становление субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности, который заключается в освоении норм, образцов и правил профессиональной деятельности» (Тряпицына А. П. Современные тенденции развития качества педагогического образования / Человек и образование. 2012. № 3. С. 4–10), которые приобретают характер личностных ценностей, определяющих в целом отношение будущего педагога к миру, общественным ценностям, профессии, самому себе.

Внимание авторов коллективной монографии обращено к рассмотрению современных проблем подготовки педагога к профессиональной деятельности в ракурсе глобального образования; формированию методологической культуры будущих педагогов при подготовке в магистратуре; подготовке учителей-предметников к организации исследовательской работы в условиях современной школы; изучению художественно-педагогического образования в условиях реформирования высшей школы; обоснованию образовательных технологий в формировании профессиональных знаний и умений в учебном процессе вуза.

Таким образом, представленные материалы коллективной монографии помогут преподавателям вузов, аспирантам, студентам и педагогам образовательных организаций осуществить поиск ответов на некоторые вызовы времени, отражающиеся в образовании.

# Глава 1

## Изменения в общем образовании

### 1.1. Методология современной школы

Миссия, предназначение, цели и задачи педагогического образования, независимо от времени, в котором оно зарождалось, развивалось, стагнировало или совершенствовалось, зависели от школы, существовавшей в этом временном промежутке, поэтому понятие «современная школа» не может подвергаться трактовке лишь применительно к сегодняшнему дню в интервале  $\pm$  десять лет. В данном разделе мы предлагаем рассмотреть некоторые базовые характеристики современной российской школы начала XXI в.

Представления о современной школе меняются под влиянием синергии разнонаправленных факторов. Под синергией факторов понимается усиление либо ослабление их взаимовлияния на объект на определенном этапе его существования. Поэтому школа может выступать объектом синергетического влияния разнонаправленных факторов (территориально-пространственных, временных, социально-экономических, правовых, психолого-педагогических и пр.). Школа рассматривается современными исследователями как социальное явление, административная единица, специально организованное образовательное пространство, образовательная среда, которая в конкретный момент жизни человека определяет индивидуальную ситуацию его развития.

Следовательно, оказывается целесообразным, на наш взгляд, ввести понятие синергии факторов индивидуального развития человека (ребенка, подростка, обучающегося), к которым относятся возрастные, физиологические, когнитивные, поведенческие, наследственные, средовые факторы, безусловно требующих учета

в анализе характеристик современной школы и уточнении (либо модернизации) ее целей и задач.

Я. А. Коменским была предложена обобщенная характеристика процесса обучения ребенка, которая содержала следующие базовые элементы: субъект (тот, КТО обучает); объект (тот, КОГО обучают); содержание (то, ЧЕМУ обучают) и технологии (то, КАК обучают) [3].

В различные временные эпохи акцент делался на разные элементы схемы Я. Коменского: в XVII в. доминировал субъект (учитель); в первой трети XX в. — объект (ребенок, ученик); в 70–80-е гг. XX в. — содержание обучения; на рубеже XX–XXI вв. — технологическое обеспечение образовательного процесса.

В эпоху миллениума дидактическая модель великого педагога дополняется новыми элементами — обучающей (образовательной) средой (платформой), ученик (объект) трансформируется в обучающегося, т. е. реально приобретает функции субъекта обучения, технологические цепочки в сфере образования усложняются на основе принципа виртуальности, мультиплицируется управленческая среда школы.

Что сегодня поставлено во главу школьного образования в России? Скорее всего, результат, достижение которого определяется также синергией групп факторов:

- уровневый социальным заказом (государственным, индивидуальным, профессионально-педагогическим);
- законодательной базой и регулятивно-управленческими действиями;
- мотивационно-деятельностным фактором развития личности обучающегося;
- современным профессионализмом и личностными качествами учителя в заданном поле содержания образования.

И если первые две группы факторов подвержены изменениям в соответствии с движениями внутренней политики страны в сфере образования, то две последние группы существенно трансформировались в последнее двадцатилетие. Рассмотрим признаки таких трансформаций и попытаемся определить направления изменений самой школы в этой связи.



Одним из направлений таких изменений становится моделирование образовательного процесса на основании выбора ведущего методологического подхода, в соответствие которому будут строиться процессы образования, обучения, воспитания, создаваться условия для развития и самопроявления личности обучающегося, достижения им успеха в каком-либо виде деятельности (учебной или внеучебной), что в совокупности и определяет результат школьного обучения.

Методология образования сформировалась как единая упорядоченная теоретическая система, включающая базовые методологические подходы: системный, личностный, деятельностный и производные от них: системно-личностный, личностно-деятельностный, системно-деятельностный. К. Н. Ахвердиев, обобщая характеристики данных подходов, рассматривает относительно самостоятельные компоненты как совокупность взаимосвязанных элементов образовательного процесса: цели образования, субъекты педагогического процесса — педагог и обучающийся, содержание образования, технологии, методы, формы, средства образовательного процесса; признает личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса; позиционирует деятельность в качестве основы, средства и условия развития личности через целесообразное преобразование модели окружающей действительности [1].

Безусловно, палитра методологических подходов значительно шире, но именно три обозначенных нами позволяют определить практико-ориентированную методологию школьного образования, основанную на индивидуальном, индивидуализированном и дифференцированном принципах организации образования и формирования образовательной среды.

Индивидуализация выступает как основание выбора конкретных способов и приемов организации взаимодействия учителя и ученика, учителя и учебной группы в образовательном процессе. Различают индивидуальный и индивидуализированный подходы к обучению.

Индивидуальное обучение — процесс обучения, включающий двух субъектов: ученика и педагога. Индивидуализированное обучение понимается как организация процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся [5, с. 45].

На основе *индивидуального подхода* проектируется ИОМ — индивидуальный образовательный маршрут обучающегося. Вариативность индивидуальных образовательных маршрутов или индивидуальных образовательных траекторий зависит как от образовательных потребностей и индивидуальных возможностей ученика (уровней его обучаемости и обученности, индивидуальных особенностей, личностных свойств), так и от потенциала образовательной среды школы (наличия педагогических кадров, методического и технического обеспечения).

Индивидуализация обучения используется в планировании содержания обучения и выборе технологий, методов и приемов организации учебной деятельности школьников на уроке или в процессе изучения отдельных блоков учебного материала (например, программированный опрос, индивидуализация комплексов учебных заданий и пр.).

Использование *дифференцированного* подхода в обучении заключается в создании разнообразных условий обучения, проектировании комплекса методических, психологических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение школьников в гомогенных группах. Именно гомогенность (однородность) группы и определяет суть дифференциации в обучении и воспитании. Однородность группы определяется одним или несколькими существенными признаками: возрастом учащихся, признаками обучаемости и обученности, способностями и интересами, склонностями, предметным выбором.

«*Дифференцированное обучение* опирается на типологические признаки обучающихся, выявление которых обеспечивается обращением к индивидуальным свойствам ученика: физиологическим (утомляемость, работоспособность), психическим (мышление, восприятие, память, речь, воображение), психологическим (тип темперамента, степень адаптивности, волевая регуляция, учебная мотивация), коммуникативным, дидактическим (обучаемость, обученность)» [4, с. 50].

Поэтому базовым принципом педагогической деятельности учителя в школе является следующий: ориентируясь на типологическое большинство учащихся в классе, разработать специальные варианты ИОМ (ИОТ), включающие разнонаправленные индиви-

дуально-ориентированные на каждого конкретного обучающегося модули.

В качестве иллюстрации дадим 25-летний опыт негосударственного образовательного учреждения г. Омска «Центр образования и развития». Одним из концептуальных положений деятельности является положение об организации образовательного процесса на основании индивидуально-групповой предметной дифференциации. Такой тип дифференциации реализует одновременно все три подхода (индивидуальный, индивидуализированный и дифференцированный). Приведем описание использования данного типа дифференциации, данное А. С. Мавриным: «Учащиеся по мере необходимости делятся на учебные подгруппы по каким-либо типологическим признакам (например, уровню освоения иностранного языка, выбору профиля предметного обучения и др.). При этом в классе или выделенной группе определяются обучающиеся, требующие индивидуальной педагогической поддержки (дополнительных индивидуальных занятий, дополнительного индивидуального внимания на уроке от учителя-дублера, присутствующего на занятии наряду с основным учителем) или учащиеся, нуждающиеся в расширении школьной программы за счет построения индивидуальной образовательной траектории (например, ученики, “прыгающие” через класс в силу высоких учебных возможностей). Такая организация дифференцированного обучения не является статичной, она подвижна и гибка, поскольку учащиеся получают ту “дозу” индивидуализированного и индивидуального внимания в то время учебного года или триместра (в НОУ обучение организовано по триместровой системе), а иногда и в каникулярное время, если они действительно нуждаются в таком внимании.

Однако в НОУ учатся и такие школьники, для которых оптимальной является лишь индивидуальная форма обучения. Для них строится индивидуальная программа освоения всех предметов базисного учебного плана и индивидуальное расписание, согласно которому ученик приходит в школу по своему графику на 3–5 часов в день (при рабочем графике школы в режиме продленного дня или полупансиона). Он не лишен общения с классом, имеет

возможность участвовать в школьной жизни и может быть переведен в класс для изучения того предмета, по которому обнаруживает стабильные результаты» [4, с. 87–88].

Однако, анализируя уже обозначенный нами мотивационно-деятельностный фактор развития личности обучающегося, следует отметить, что использование сочетания индивидуального, индивидуализированного и дифференцированного подходов на организационном уровне в образовательном процессе не гарантирует прогнозируемого образовательного результата.

В XXI в. российские и зарубежные ученые, работающие в области теории образования, предметных дидактических полей, психологии образовательной деятельности уделяют особое внимание поиску методологических подходов в постановке и решении проблем мотивационно-личностной активности субъектов образовательного процесса — обучающего (педагога) и обучающегося (ученика). Точки зрения ведущих исследователей фокусируются, в том числе, на двух из таких подходов: личностном и ролевом.

Личностный подход предполагает понимание личности как единого связанной совокупности внутренних условий, аккумулирующих потенциал внешнего воздействия, т. е. приобретенного опыта. Однако, по мнению К. К. Платонова, «...абсолютизация роли приобретенного опыта в личности, приведшая к отождествлению личности лишь с ним, не только имеет глубокие исторические корни, но и опирается на прогрессивные тенденции. В XVII в. они были связаны с борьбой за равенство представителей различных классов и за пансофию — всеобщее обучение...» [5, с. 18]. Поэтому, определяя личность как субъект, приобретающий опыт, ученый выделял в структуре личности направленность, отношения и ее моральные черты.

Использование личностного подхода при психологическом анализе человеческой деятельности формирует посыл о том, что системообразующим фактором самого действия выступает личность и роль, которую она выбирает, либо вынуждена исполнять, либо творчески создает.

Ролевой, или индивидуально-ролевой, подход (В. И. Войтко) используется психологами (в настоящее время привнесен в поле педа-

гогических и комплексных исследований) для решения ряда задач: в изучении условий и способов развития эмпатийных качеств личности, способов снятия разнородных психологических барьеров, методов повышения самооценки личности; моделировании методов и приемов повышения эффективности взаимодействия внутри группы и работоспособности субъектов образовательного взаимодействия [2, с. 28].

В. И. Войтко работал в области теории обучения взрослых, однако его идеи сегодня могут быть успешно применимы к процессам, происходящим в сегодняшнем непрерывном педагогическом образовании.

Основная идея реализованного В. И. Войтко индивидуально-ролевого подхода в организации процесса обучения взрослых заключалась в том, что учет психологических способностей, индивидуальных склонностей и интересов позволял в большем объеме реализовывать цели и задачи повышения профессиональной квалификации учителей через ролевое профессиональное общение.

Использование ролевого подхода в сочетании с личностным способствует расширению социально-ролевого потенциала участников деятельности.

Таким образом, тенденции развития современной школы в России начала XXI в. формируются скорее не только и не столько из потребностей общества и государства, существующего многоуровневого социального заказа, сколько из складывающейся необходимости развития мотивационно-деятельностной личностной сферы обучающихся на основании личностно-ролевого подхода.

Ведущая цель современной школы заключается в создании, упорядочении и развитии образовательной среды для детей в возрасте от 7 до 18 лет, обладающего характеристиками социальной, личностной ориентированности, непрерывности, преемственности и открытости.

Цель школы конкретизируется в локальных целях:

- создание комфортной психологически и удобной физиологически среды обучения и воспитания ребенка;
- создание вектора «мотивационного заражения», провоцирующего и способствующего развитию интеллектуальной и деятельностной активности обучающегося;

- создание многостороннего поля интеллектуальной деятельности, способствующего развитию его способностей и интересов в различных видах занятий;
- создание, расширение, усложнение и мультиплицирование образовательной среды.

В связи с конкретизацией целевого поля школы формируется перечень задач, базовыми из которых становятся: реализация федерального государственного образовательного стандарта согласно основополагающим законодательным актам РФ в сфере образования и образовательной деятельности; разработка, апробация и внедрение научно-методического обеспечения индивидуально-индивидуализированного и дифференцированного типов организации образовательного процесса; насыщение школьной жизни значимыми событиями, несущими позитивный коммуникативный и воспитательный потенциал, способствующими созданию единого жизнеспособного коллектива субъектов образовательного процесса; построение эффективной системы психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов и родителей).

И, наконец, миссия современной школы заключается в том, чтобы образование для каждого ее выпускника, гражданина России стало ведущим мотивом его самосовершенствования и определяющим средством достижения жизненного успеха.

Достижение целей школы и реализация ее миссии возможны через:

а) взаимодополнение принципов дифференциации и индивидуализации в обучении (технологии индивидуализации, дифференциации, индивидуально-групповой попредметной дифференциации в обучении), позволяющих формировать индивидуальные образовательные маршруты учащихся;

б) сохранение здоровья и работоспособности ученика, предупреждение его утомляемости (внедрение системы здоровьесбережения в образовательный процесс);

в) формирование навыков разновозрастного общения (технология организации образовательной деятельности в малых группах, команде);

г) развитие навыков рефлексии и проектирования собственной деятельности.

Поскольку одной из задач школы является насыщение школьной жизни значимыми событиями, несущими позитивный коммуникативный и воспитательный потенциал, способствующими сплочению коллектива субъектов образовательного процесса, создание психологически комфортной и физиологически соответствующей образовательной среды является необходимым условием эффективности образования.

Эмоциональное насыщение школьной жизни интересными, полезными, несущими яркий положительный нравственный потенциал событиями способствует созданию в школе заражающей атмосферы активности и деятельности, гуманизации и гармонизации отношений между школьными субъектами, взаимодополнение официальных отношений между обучающимися и педагогами неофициальными, демократизацию общего климата школьного коллектива.

Научить ребенка, ученика, школьника, сделать его реально обучающимся можно лишь в том случае, если он «хочет ходить в школу», т. е. у него формируется и развивается мотивация на активную деятельность — коммуникативную, игровую, учебную. Это достигается через создание целевых образовательных, воспитательных, развивающих программ включения учащихся различных возрастных групп в активную творческую, проектную, конкурсную деятельность, в самоуправление с выходом на сторонние учреждения, организации.

Возвращаясь к фактору синергетического взаимодействия, который мы обозначили как современный профессионализм и личностные качества учителя в заданном поле содержания образования, следует отметить, что именно определение «современный профессионализм» включает владение педагогом методологическими подходами в организации практической педагогической и образовательной деятельности класса, предметной и модульной группы, конкретного обучающегося и обладающего готовностью к личностно-ролевому взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса в школе.

## **1.2. Развитие субъектной позиции старшеклас­сников в условиях социокультурных изменений школы**

Подготовка педагога к воспитательной работе со старшеклас­сниками требует глубокого осмысления вопросов развития их субъектной позиции в изменяющейся школе. Проблема субъекта деятельности всегда являлась актуальной в педагогической науке и практике. Особенности проявления субъектной позиции свидетельствуют о характере мотивационно-потребностной сферы личности, об ее активности в процессе решения образовательных задач, о ее нацеленности в достижении образовательного результата. В этой связи можно считать, что активность, проявляемая личностью в процессе приобретения знаний, выступает как следствие образовательных потребностей, мотивов и целей, которые направлены на достижение образовательных результатов.

Сегодня известно, что традиционный образовательный процесс не всегда способствует качественному решению проблемы активности школьников в процессе учения. И хотя он строится на глубокой проработке целей, содержания и методике образовательной работы, тем не менее не всегда и не у всех педагогов хватает сил, средств, опыта, а в некоторых случаях и желания изменить образовательную парадигму, «обеспечивающую обучение» на новую — «производящую учение». Сравнивая эти парадигмы, мы можем увидеть одно из направлений изменяющейся школы, а именно, парадигмальное.

Миссия школы парадигмы, обеспечивающей «обучение», связана с деятельностью ее педагогов в поиске способов организации продуктивного преподавания, обучения и организации непосредственной деятельности школьников в решении задач образования. В «парадигме учения» изменяется миссия школы по отношению к субъектам образования. Ее главная задача состоит в том, чтобы «производить учение». Общий смысл утверждения «производить учение» заключается в том, что школа берет на себя ответственность за то, в какой степени ее обучающиеся выступают как



сопроизводители учения, как активные субъекты образовательного процесса, как способные, самостоятельные личности, нацеленные на результат. Таким образом, парадигма «учения» смещает предмет ответственности школы с качества преподавания на учебу школьников.

Таблица 1

### Парадигмальные изменения в образовании

<i>Парадигма обучения</i>	<i>Парадигма учения</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обучать</li> <li>• Транслировать (передавать) знания школьникам</li> <li>• Предлагать задания и задачи для выполнения</li> <li>• Совершенствовать методику преподавания</li> <li>• Взаимодействовать со всеми учащимися</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Создавать образовательные ситуации</li> <li>• Добиваться, чтобы школьники учились учиться</li> <li>• Создавать эффективную учебную среду</li> <li>• Улучшать качество учения школьников</li> <li>• Содействовать различным группам школьников в достижении успеха</li> </ul>
<b>Теоретические основания учения</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания находятся «во мне» (запоминаю, заучиваю, зубрю)</li> <li>• Знания передаются учителем по частям и «крупницам»</li> <li>• Учение носит кумулятивный и линейный характер</li> <li>• Подходит метафора «кладовая знаний»</li> <li>• В центре процесса учения находится учитель, который контролирует ход процесса</li> <li>• Монологическая система учителя и учение — индивидуальные и находятся в противоречии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знания конструируются и формируются на основе индивидуального опыта</li> <li>• Знания конструируют, создают и получают</li> <li>• Учение есть формирование и взаимодействие</li> <li>• Подходит метафора «прорастивать зерно»</li> <li>• В центре процесса учения находится школьник, который контролирует ход процесса</li> <li>• Учебная среда и учение способствуют развитию друг друга</li> </ul>

В «парадигме учения» школа несет ответственность за учебу на двух различных уровнях. На организационном уровне школа несет ответственность за совокупность учебы и успеха школьников, за соответствие знаний и определенных навыков выпускников

стандарту образования. В то же время школа несет ответственность на индивидуальном уровне, т. е. за учебу каждого отдельно взятого школьника. Например, владеет ли каждый конкретный школьник необходимыми образовательными компетенциями по изучаемым предметам в том объеме, который требуется на данном этапе обучения, или для успешной сдачи экзаменов в формате ЕГЭ.

Таким образом, школа, реализующая парадигму «учения», отвечает как за собственный успех, так и за успех каждого школьника. Старшеклассник в рамках такой парадигмы не может не быть субъектом образования, потому что он в данных условиях свободно принял на себя свою долю ответственности за качество учения. И напротив, «парадигма обучения», опирающаяся на традиционный образовательный процесс, не всегда стимулировала обучающихся к активности в процессе приобретения знаний. Именно поэтому традиционный образовательный процесс не всегда способствовал качественному решению проблемы формирования субъектной позиции учащихся.

Анализ оснований, характеризующих изменения современной школы, отражающихся на позициях субъектов образовательного процесса, приводит к необходимости рассмотреть эти изменения в ракурсе социокультурных преобразований, осуществляющихся под влиянием общественных вызовов образованию. Социокультурные преобразования в общеобразовательной школе связаны с изменениями в образовательной системе, направленными на расширение возможностей формирования культурного типа личности школьника и подготовку выпускников школы к трудовой и профессиональной деятельности. Здесь, как отмечается в исследованиях [6, с. 11], актуализируются такие социокультурные факторы, которые в образовательном процессе способствуют формированию высокой степени готовности к построению и осуществлению жизненных и профессиональных планов, обеспечивают развитие способностей и интересов учащихся, создают культурно-образовательные условия, являющиеся основаниями активности субъекта в достижении целей образования. Другими словами, речь идет о развитии ценностно-смысловых ориентиров старшеклассников,

где ценности учения и подготовки к профессиональному выбору, соединяясь, образуют систему общественно и лично значимых ценностей, которой руководствуется личность в деятельности, и которая определяет ее активность в достижении образовательного результата.

В педагогических исследованиях различают внешние и внутренние социокультурные факторы, обеспечивающие формирование культурного типа личности, отличающегося высокой степени субъектности в образовательном процессе [2]. К внешним факторам ряд авторов относят:

- социально-культурное пространство образовательного учреждения, способствующее проектированию личных и профессиональных целей старшеклассников;
- культурный уровень общественных институтов, с которыми взаимодействует школа;
- материально-техническая, методическая и технологическая готовность школы к социокультурным преобразованиям, отвечающим современным общественным вызовам.

К внутренним факторам:

- социокультурная среда школы, отражающая характер взаимоотношений в педагогическом и ученическом коллективах;
- готовность педагогического коллектива к реализации образовательных технологий, способствующих достижению высокого уровня образования старшеклассников;
- мотивационная готовность субъектов образовательного процесса к современным условиям осуществления образования;
- готовность обучающихся школы к проектированию жизненных и профессиональных целей.

Кроме того, к социокультурным факторам, определяющим становление и развитие субъектной позиции школьников в образовательном процессе, следует отнести создание такой внешней культурно-образовательной среды, в которой активными субъектами образования являются профессионально-образовательные учреждения, предприятия общественного производства, государственные и общественные институты, родительская общественность [1].

Выявление и реализация педагогических потенциалов таких факторов представляет собой построение некоторой стратегической линии воспитания, которая направлена в будущее школьника. В исследовании Ю. М. Орлова в этой связи отмечено, что «... важнейшими новообразованиями в школьном возрасте являются постепенное расширение смысла жизни, восхождение к индивидуальности и построение собственной траектории жизни на основе анализа внешнего окружения растущего человека и внутренней потребности быть социально значимым» [5, с. 146], т. е. ценностно-смысловая составляющая связана с построением жизненных целей и перспектив. И чем четче эти цели выстроены, тем больше уверенности в том, что личность будет занимать субъектную позицию по отношению к своей основной деятельности — учению.

Идея развития субъектности школьников в образовательном процессе глубоко проанализирована в работах В. И. Слободчикова. По его оценкам, субъектность — это так называемый «деятельностно-преобразующий способ бытия человека» [9, с. 250]. Субъект определенной деятельности отличается тем, что он активно осваивает эту деятельность, проявляет способность к ее творческому преобразованию. Вместе с тем субъект деятельности, отмечает автор, ищет возможность адекватно оценивать результаты этого преобразования, находить эффективные способы достижения намеченных результатов, контролировать весь ход осуществления деятельности, корректировать ее содержание.

Развитие субъектности старшеклассника в условиях социокультурных изменений школы можно рассматривать с позиции анализа социально-педагогических механизмов формирования субъектной позиции школьника. Одним из наиболее значимых таких механизмов, как отмечает В. В. Сериков, выступает целеполагание, субъектом которого является сам старшеклассник. Совокупность отмеченных выше внешних и внутренних социокультурных факторов накладывает определенный отпечаток на активность позиции школьника в образовании, характер которой зависит от сформированности целей деятельности. Эти цели, как отмечает автор, всегда субъективны, но они зависимы от социокультурной ситуации, в ко-

торой осуществляется деятельность школьника [7]. В одних случаях они находят поддержку педагога, следовательно, соответствуют принятым ценностям, в которых осуществляется образовательная деятельность школы, класса, отдельного ученика. Тогда позиция субъекта является одобряемой со стороны педагогов. В других случаях между субъективными целями личности и теми ценностями, которыми должна руководствоваться личность, могут возникать расхождения и противоречия. Здесь возникает ситуация, когда субъективные цели, как механизмы субъектности старшеклассника, сосредоточены на таких ценностях, которые не имеют высокой общественной и моральной оценки. И здесь, как отмечал Б. Ф. Ломов, субъектная позиция личности «...не будет отражать реальной жизни, а заменит ее фантазиями и иллюзиями, в которых она замыкается...» [3, с. 323].

В этой связи школьные изменения связаны с изменениями в содержании воспитательной работы. Их суть состоит в том, что они, будучи направлены на развитие субъектной позиции старшеклассника в образовательном процессе, сосредотачиваются на создании условий постановки каждым таких целей, которые, с одной стороны, отражают реальные возможности и потребности личности, а с другой — соответствуют общественно значимым ценностям, тем ценностям, которые отражают общественные вызовы, реальную социокультурную ситуацию, в которой действует личность. Тогда субъектная позиция личности старшеклассника будет сосредоточена на развитии в интеллектуальном, социальном, эмоционально-волевом, этическом и конструктивно-практическом плане.

Анализ теоретических работ, в которых рассматриваются психолого-педагогические механизмы становления и развития субъектной позиции старшеклассников в условиях социокультурных преобразований школы, показывает, что становление такой позиции связано с наличием важных для личности жизненных целей. В педагогических исследованиях цели учащихся старших классов чаще всего связаны с характеристиками их отношений к учению, труду, трудовой и социальной деятельности людей. Они определяются как ведущие, их качество зависит от принятой личностью

системы ценностей, или, как отмечает Г. П. Сеницына, «...неповторимым набором ценностей...», характерным для каждого человека [8, с. 33], т. е. жизненные цели аккумулируют в себе целый ряд других, важных для личности, целей. Среди них особое место занимают цели образования, выбора будущей профессии, социальные, материальные и другие цели.

Жизненные, как совокупность различных целей, являются теми социальными механизмами, которые определяют активность личности в значимой для нее деятельности. Поскольку они имеют моральный аспект: «...оцениваются обществом с точки зрения принятых общественных норм, в том числе и самой личностью» [3, с. 323], то в них находит свое выражение так называемая «концепция собственного будущего» [4, с. 66].

Основу построения этих целей, как отмечает в своих работах Б. Ф. Ломов, составляет потребностно-мотивационная сфера. «На этом фундаменте формируются жизненные цели личности» [3, с. 322]. При этом указывается, что между целями деятельности и жизненными целями могут иметь место несовпадения. «Человеку приходится выполнять в течение жизни множество разнообразных деятельностей, в каждой из которых реализуется определенная цель. Но цель любой отдельной деятельности раскрывает лишь какую-то одну сторону направленности личности, проявляющуюся в данной деятельности. Жизненная цель выступает в роли общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными деятельностями. Реализация каждой из них есть вместе с тем частичная реализация (и в то же время развитие) общей жизненной цели личности» [3, с. 322].

Рассматривая образовательные условия изменяющейся школы, следует обратить внимание на то, что в старшем школьном возрасте особое значение имеет профильное самоопределение как акт выбора значимого направления в образовательной деятельности. Это направление связано с построением новой позиции школьника в образовательном процессе, которая направлена на реализацию «концепции собственного будущего». В проведенном исследовании представленная концепция ярко отразилась в изучении мнений уча-

щихся о том, на какие жизненные ценности они ориентируются при построении личных образовательных планов (целей).

Выяснилось, что школьники, участвовавшие в исследовании, квалифицируют целый ряд ценностей, оказывающих наибольшее влияние на конструирование образовательных целей.

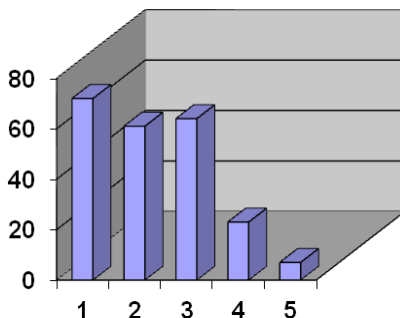


Рис. 1. Характеристика жизненных ценностей старших школьников

Ценности социального плана связаны с созданием счастливой и обеспеченной семьи; с наличием рядом любимого человека и верного друга; с возможностью быть самостоятельным и самостоятельно решать свои проблемы; быть и работать в хорошем трудовом коллективе; иметь хорошее здоровье и быть как можно больше независимым от других людей, они составляют — 72 %.

Профессиональные ценности школьники связывают с получением престижной профессии, с профессионализмом и возможностью самореализовать себя в профессиональной деятельности — они составляют 64 %.

Материальные ценности школьники рассматривают как возможность научиться зарабатывать деньги; уметь создавать и правильно использовать материальные ценности, они составляют 61 %.

Моральные ценности школьники характеризуют как действия и работу во имя блага и процветания страны; принесение своим трудом пользы людям; ценность своей чести и достоинства; создание материальных и духовных ценностей, необходимых стране, их доля составляет 23 %.

Карьерные ценности рассматриваются школьниками как стремление добиться высокого положения в обществе; иметь возможность занимать высокие должности, двигаясь по карьерной лестнице, они составляют — 7 %.

Полученные данные свидетельствуют о том, что социальные ценности являются приоритетными в постановке жизненных целей школьников, к которым относятся и те, что связаны с профессиональным будущим. Очевидно, что если образование строится с учетом этих ценностей, его целевые установки ориентированы не только на «знаниевую» составляющую, но и на жизненные и профессиональные интересы учащихся, то это может эффективно способствовать формированию субъектной позиции школьника в образовательном процессе. Вместе с тем представленные данные указывают на то, что построение жизненных планов в социальной сфере тесно увязывается с решением образовательных задач, без осуществления которых не могут быть достигнуты те блага, к которым стремятся люди.

Особо необходимо отметить незаметную роль моральных ценностей. Перекос в деятельности школы в постановке и реализации обучающих задач в ущерб воспитательным сужает возможности формирования активной позиции школьника в образовании и не выводит их на уровень конструирования и осуществления масштабных образовательных задач, в которых гармонично сочетаются вопросы обучения, воспитания и развития учащихся. Диагностика ценностей старшеклассников, учет их в осуществлении воспитательной работы формирует понимание школьниками необходимости и ответственности учения как основания достижений жизненных планов.

Социокультурное окружение современной школы (внешние факторы) так или иначе оценивается старшеклассником с точки зрения конструирования жизненных и, в частности, образовательных целей. Субъектная позиция личности школьника под влиянием этих целей проявляется не только в высокой активности школьника в учении, но и в том, что он разумно тратит свои интеллектуальные ресурсы, психологически мобилизуется, проявляет инициативу, творческий поиск, трансформирует имеющиеся условия образования, поворачивая их в определенную для себя сторону. Такая пози-



ция проявляется в его умении ставить реальные и достижимые цели в приобретении знаний, преодолевать трудности в учении, строить, корректировать свои жизненные перспективы. Вместе с тем образовательные цели, которые ставят старшеклассники, всегда окрашены профессиональным выбором и теми ценностями, которыми они руководствуются, осуществляя свой выбор.

Анализ результатов исследования, проведенного в 10–11-х классах школ Омска, показал, что профессиональный выбор может иметь различную общественную или личностную составляющую. Так, например, цель профессионального выбора, в содержании которой вкладывались такие ценности, как значимость будущей профессии в обществе, наличие общественного долга при выборе профессии, желание приносить пользу людям определялось как общественно-значимая цель. Цель, в содержании которой имели место такие ценности будущей профессии, как возможность хорошо заработать, пример своих друзей, просто наличие желания и также в сочетании со своими возможностями, определялась как личностно значимая. Цель, в которой отражались такие перспективы получения профессии, как легкость и доступность, наличие материальных возможностей или связей родителей, а также затруднения в ответе на вопрос анкеты «чем ты руководствуешься при выборе будущей профессии?», определялась как недостаточно выраженная цель.

В результате были получены данные, представленные на рис. 2.

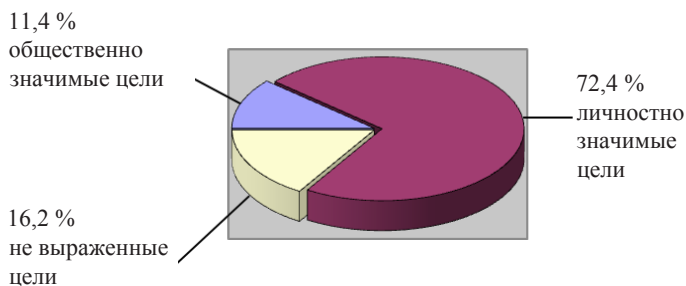


Рис. 2. Характеристика образовательных целей школьников

Из представленных данных следует, что личностно значимые цели являются преобладающими (72,4 %) при выборе будущей профессии. Вместе с тем мы отмечали, что при оценке ценностей, которыми руководствовались учащиеся, выбирая ту или иную профессию, в личностно значимых ценностях имелись такие ответы, как:

- я выбираю профессию, руководствуясь советом учителя;
- мой выбор профессионального будущего связан с желанием в будущем иметь ту же профессию, что и мои родители;
- мое желание выбора профессии совпало с ее престижностью в нашей стране и др.

Эти и похожие высказывания свидетельствовали о том, что преобладание личностно значимых целей было довольно условно. Многие школьники из этой группы, давая оценку приоритетным ценностям, имели в виду и общественную значимость будущей профессиональной деятельности, но они были отнесены к этой группе в силу преобладания других, более личностно направленных ценностей.

Такое же положение имело место и в группе учащихся, которых мы отнесли к тем, кто ориентируется на общественно значимые цели при выборе профиля обучения (11,4 %). Руководствуясь в основном долгом и ответственностью в выборе профессии, учащиеся отмечали, что на их выбор влияли средства массовой информации, литературные герои, пример знакомых и родственников.

Значительное число школьников (16,2 %) затруднялись точно определить, что повлияло на их выбор профессии. Это свидетельствовало о некоторых недостатках воспитательной работы в школе при подготовке старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности.

Исследуя взаимосвязь между характером целей, которыми руководствовались школьники в выборе профессионального будущего, и занимаемой позицией в образовательном процессе были получены данные, описывающие степень проявленности субъектной позиции.

Высокий уровень характеризовался наличием инициативы в различных формах учебной работы школьников, ответственности

в разнообразных ситуациях образовательного процесса, самостоятельности в достижении различных задач образования, хороших и отличных результатов учения.

Средний уровень определялся более низкой частотой проявления отмеченных выше свойств личности, не всегда достаточным уровнем самостоятельности и ответственности в принятии решений и их реализации в образовательном процессе, в наличии преимущественно средних оценок, характеризующих результаты учебной деятельности.

Низкий уровень проявленности субъектной позиции школьника характеризовался редкими ситуациями проявлений инициативы и самостоятельности, в большинстве случаев его деятельность осуществлялась за счет внешней стимуляции со стороны учителя, результаты учения были неровными, проявления воли и настойчивости в достижении поставленных образовательных задач фиксировались в отдельных случаях.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Зависимость субъектной позиции школьника в учении от характера образовательных целей**

Субъектная позиция	Характер целей		
	Общественно значимые цели	Личностно значимые цели	Не выраженные цели
Высокий уровень	68,2 %	28,4 %	7,6 %
Средний уровень	24,6 %	53,0 %	50,2 %
Низкий уровень	7,2 %	18,6 %	42,2 %

Анализ данных таблицы показывает наличие взаимосвязи между характером образовательных целей и позицией школьника в образовательном процессе. При этом мы отмечаем, что если у школьника общественно значимые цели в учении являются преобладающими, то они выступают в качестве фактора, повышающего уровень активности, самостоятельности и результативности в учении. Так, например, наличие целей, содержание которых

отражает их общественную значимость (68,2 %), вызывает высокий уровень субъектной позиции школьника. В то же время невыраженность целей школьника, отсутствие значимых ориентиров в целеполагании не могут положительно влиять на становление его субъектной позиции.

Представленные в таблице 2 данные наглядно указывают на четкую взаимосвязь между характером образовательных целей, которыми руководствуются школьники в учении, и занимаемой позицией в процессе усвоения знаний. Таким образом, целеполагание выступает как один из действенных механизмов превращения каждой личности в субъект, отличающийся высокой активностью, самостоятельностью и результативностью в наиболее значимых видах образовательной деятельности и особенно в изучении предметов, которые могут сыграть решающую роль в реализации профессиональных планов.

Социокультурные преобразования в современной школе меняют цели и требования к ее деятельности, к субъектам образовательного процесса. Направленность образования на подготовку школьников к труду, к осознанному выбору профессии, к жизни в обществе приобретает конкретные очертания в изменяющейся школе. Одним из действенных механизмов, проявляющихся в социокультурных преобразованиях школы, является индивидуально-образовательный маршрут школьника. Его содержание, как социально-педагогического механизма, вызывающего субъектную позицию школьника в образовательном процессе, тесно связано с его личным профессиональным планом, с жизненными планами личности. Взаимосвязь индивидуально образовательного маршрута школьника с его личным профессиональным планом создает принципиально новую педагогическую и социальную ситуацию, которую должен учитывать педагог, конструируя педагогические цели и осуществляя выбор содержания и методов образовательной работы с учащимися, ориентируясь на новые личностные и профессиональные идеалы.

Особое значение в становлении субъектной позиции школьников имеет профессиональная мотивация. Исследование устано-

вило, что наличие устремлений школьников в профессиональную сферу, видение профессиональных целей, желание и готовность действовать в соответствии с намеченным планом является необходимым условием успешной реализации школьника в профессиональной школе и в целом в профессиональном становлении. Содержание мотивации при этом обусловлено социокультурными факторами общества, где ценится высокая личная культура человека, его профессионализм, гражданственность, готовность к активной деятельности.

Социокультурные факторы, обуславливая школьные преобразования, объективно создают условия формирования профессиональной мотивации старшеклассников. Специфика профессиональной мотивации старшеклассника состоит в том, что она отражает конкретную сферу приложения особых усилий в изучении общеобразовательных предметов, которые соответствуют выбранному профилю обучения и сдаче ЕГЭ. Вместе с тем анализ содержания такой мотивации приводит к мысли, что в ней имеет место некоторая система ценностей школьника, его социальная направленность, наличие идеала, образа, к которому он стремится.

Наличие идеала, как отмечает К. Обуховский, гарантирует обращенность личности к формированию целевых установок собственного будущего и является основанием выбора человеком способов реализации таких установок. В психолого-педагогической науке идеал рассматривается как образ совершенного, как самая высокая цель, которую ставит личность, как концепция будущего и т. д. Очевидно, что любые социокультурные преобразования оказывают влияние на идеалы людей и особенно на идеалы молодежи [4]. Изучение жизненных идеалов старшеклассников, проведенное в ряде омских общеобразовательных школ, показало, что 44,4 % уверенно называют такой идеал. Анализируя ответы на проведенную анкету, были получены данные, в которых выявленные идеалы условно разделились на: идеалы, характеризующие отношение личности к труду в обществе (социально значимые идеалы); личностно значимые идеалы, в которых преобладали материальная составляющая; идеалы, в которых основной

составляющей были социальные перспективы (любовь, дружба, семья, коллектив и др.).

Анализируя выраженные идеалы школьников с преимущественно занимаемой позицией в образовательном процессе, были получены данные, характеризующие следующее. Школьники, демонстрирующие наличие социально значимых идеалов (9,4 %), проявляли стабильную субъектную позицию в образовательной деятельности и имели высокие результаты в учении. У обучающихся с выраженными личностно значимыми идеалами (58,8 %) субъектная позиция в образовательной деятельности носила избирательный характер и чаще отмечалась как ситуативная (в зависимости от учебного предмета, от требований учителя, от личных планов освоения содержания и пр.). Ряд опрошенных учащихся, ориентирующихся на социальные идеалы (31,8 %), субъектную позицию в образовательном процессе проявляли в условиях социально-психологического комфорта, в групповой работе, в ситуациях взаимной поддержки и помощи.

Полученные данные свидетельствовали, что в условиях социокультурных преобразований школы особого внимания в развитии субъектной позиции школьников следует уделять воспитанию социально значимых идеалов, поскольку они в полной мере способствуют достижению высоких образовательных результатов. Содержание других идеалов не гарантирует такие результаты учения и достижение жизненных целей школьников.

Таким образом, развитие субъектной позиции школьника в условиях социокультурных преобразований школы осуществляется под воздействием целого ряда социально-педагогических механизмов, реализуемых в современной школе. К ним относят мотивацию и целеполагание школьников в учении, наличие жизненных и профессиональных идеалов, формируемых в соответствии с уровнем притязаний личности, в котором важное место занимает степень адекватности ее самооценки.

### **1.3. Содержание и структура безопасной образовательной среды в образовательной организации**

Современная ситуация развития общества характеризуется необходимостью изучения вопроса обеспечения безопасной образовательной среды в образовательных организациях на основе комплексного подхода. С одной стороны, это факторы и условия безопасности самой образовательной организации (внешние и внутренние), с другой стороны, факторы и условия безопасности образовательной среды, включающей многообразие социально-педагогических взаимодействий. К ним относят мероприятия по противодействию идеологии терроризма и формированию социально-оптимизма в молодежной среде, по развитию культуры личной безопасности и жизнестойкости обучающихся, формированию безопасного поведения и др.

«Безопасность — состояние защищенности от внешних и внутренних угроз жизненно важных интересов личности и государства» согласно ст. 1 Закона Российской Федерации «О безопасности» от 28 декабря 2010 г.

В ст. 3 Закона обосновывается необходимость и актуальность рассмотрения вопроса о безопасности образовательных организаций: «Угроза безопасности — совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства. Реальная и потенциальная угроза объектам безопасности, исходящая от внутренних и внешних источников опасности, определяет содержание деятельности по обеспечению внутренней и внешней безопасности» [5].

В ст. 4 и 9 представлены ответы на вопросы о необходимости обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций: 1) «...безопасность достигается проведением единой государственной политики в области обеспечения безопасности, системой мер адекватных угрозам жизненно важным интересам личности, общества и государства...» [5]; 2) основные направления обеспечения безопасности образовательной организации определяются

следующими условиями: «Выявление и прогнозирование внутренних и внешних угроз жизненно важным интересам объектов безопасности. Осуществление комплекса мер по предупреждению и нейтрализации выявленных угроз. Создание и поддержание в готовности сил и средств обеспечения безопасности. Управление силами и средствами обеспечения безопасности в повседневных условиях и при чрезвычайных ситуациях. Осуществление системы мер по восстановлению нормального функционирования объектов безопасности, пострадавших в результате возникновения чрезвычайной ситуации...» [5].

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» вопросы безопасности отражены в ст. 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации»: «...создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации...» (п. 6.2); ст. 34: обучающиеся имеют право на «...уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья...» (п. 9); ст. 41, 42: организация, осуществляющая образовательную деятельность, должна обеспечить безопасность обучающихся во время пребывания в организации; ст. 43: «Обучающиеся обязаны... заботиться о сохранении и об укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию...» (п. 3) [16].

В образовательные организации направлены «Методические рекомендации о размещении на информационных стендах, официальных интернет-сайтах и других информационных ресурсах общеобразовательных организаций и органов, осуществляющих управление в сфере образования, информации о безопасном поведении и использовании сети “Интернет”» (Письмо Минобрнауки России от 14.05.2018 № 08-1184 «О направлении информации»).

Реализация данных задач требует постоянного внимания со стороны руководителей педагогических коллективов образова-



тельных организаций и обуславливает постоянное совершенствование системы комплексной безопасности образовательной организации.

Образовательная среда — понятие, которое широко используется и обсуждается при изучении проблем образования с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни.

В. И. Слободчиков отмечает, что «образовательная среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс совместной деятельности, где между ее отдельными элементами начинают выстраиваться определенные связи и отношения». Следовательно, образовательная среда представляет собой систему взаимодействий (влияний), условий и возможностей для развития и формирования личности, которые содержатся в образовательном пространстве школы (социальном и пространственно-предметном) [14].

С. В. Тарасов рассматривает структуру образовательной среды, включающей 3 компонента: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникативно-организационный [15].

По мнению Г. А. Ковалева, образовательная среда включает 3 компонента: «физическое окружение»; «человеческий фактор» и «программа обучения». К физическому окружению автор относит архитектуру зданий школы, дизайн внешних и внутренних помещений, прилегающей территории и т. д. «Человеческий фактор» в понимании автора — это «социальная плотность» участников образовательных отношений (образовательного процесса), личностные, возрастные особенности обучающихся и педагогов, особенности уклада школьной жизни и т. д. «Программа обучения» характеризует деятельностную структуру обучения, стиль обучения/преподавания и т. д. [10].

В. А. Ясвин представляет структуру образовательной среды, которая включает пространственно-архитектурный компонент (архитектурные особенности зданий, помещений; наличие оборудования; дизайн/атрибутика); социальный компонент («особая культура

детско-взрослой общности); способы взаимодействия ее участников) и технологический компонент («соответствующее содержание образовательного процесса», «осваиваемые ребенком способы действий») [17].

Исследования Е. А. Климова представляют структуру образовательной среды в следующем составе: «социально-контактная часть среды»; «информационная часть среды»; «соматическая часть среды». К социально-контактной части среды автор относит «интегральные характеристики» сложившейся системы отношений в школе (уклад): это может быть личный пример членов педагогического коллектива, поведение, сложившиеся профессиональные взаимоотношения. «Информационная часть среды» в представлении автора характеризуется, например, правилами внутреннего распорядка, традициями коллектива, уставом образовательной организации, а также средствами наглядности в помещениях образовательной организации. «Соматическая часть среды», по мнению автора, — это «собственное тело и его состояния», определяющие здоровье и самочувствие человека. «Предметную часть среды» автор рассматривает как «предметные условия» труда, включающие материальные условия (рабочее место, оборудование и др.) и гигиенические/биологические условия [9].

Можем сделать вывод, что образовательная среда рассматривается в различных аспектах и вариантах, наиболее часто фигурируют понятия развивающая образовательная среда, психологически безопасная образовательная среда, информационно безопасная образовательная среда, экологически безопасная образовательная среда, здоровьесберегающая образовательная среда, физически безопасная образовательная среда.

Следует отметить, что четкого определения понятия «безопасность образовательной среды» не существует, поэтому вопрос остается дискуссионным.

Так, А. И. Кирсанов рассматривает безопасность образовательной среды как «систему элементов, связей и отношений, обеспечивающую реализацию образовательных интересов личности, общества и государства, что предполагает участие в организа-

ции и обеспечении безопасности образовательной среды всех ее элементов не только участников образовательного процесса (администрация школ, педагоги, обучающиеся и их родители), но и органов управления образованием, заинтересованных органов исполнительной власти, а также различных общественных организаций».

В работах ученых и исследователей, посвященных вопросам обеспечения безопасности в образовательной среде, определяются предпосылки, «усугубляющие возникновение угроз социального характера в образовательном учреждении» [8; 13].

Большая часть исследователей рассматривает психологическую безопасность образовательной среды образовательных организаций, акцентируя внимание на ее разнообразные факторы, условия и характеристики (И. А. Баева [2], А. С. Воронин [4], О. Ю. Зотова [6], Н. Ю. Марчук [11], С. В. Петров [13]).

Безопасность образовательной среды рассматривается «как условие обеспечения психического здоровья участников образовательного процесса» в работах И. А. Баевой [1], при этом автор выделяет основные показатели уровня ее безопасности: «удовлетворенность основными аспектами взаимодействия с участниками образовательного процесса, защищенность от насилия и референтность среды».

Модель социально-психологической безопасности представлена в работах О. Ю. Зотовой, раскрывающая особенности социально-психологической безопасности и безопасность личности (когнитивная, мотивационно-потребностная, мотивационно-оценочная, ценностная и содержательно-смысловая, коммуникативная сфера) [6].

Ряд авторов определяет принципы проектирования безопасной образовательной среды образовательной организации. К ним относят: принцип защиты личности участников образовательных отношений (соблюдение нормативных правовых документов, способы психологической защиты, соблюдение прав ребенка); принцип опоры на развивающее обучение/образование (сотрудничество, сотворчество); принцип помощи в социально-психологической умелости

(выбор жизненного пути и построения профессиональной карьеры, рефлексивные умения при выборе моделей поведения).

В рамках семинара с руководителями общеобразовательных организаций были проведены изучение результатов работы руководителей по выявлению понятия «безопасная образовательная среда» и выборочный анализ сайтов общеобразовательных организаций с целью выявления контента, связанного с безопасной образовательной средой.

Руководители общеобразовательных организаций представили схему или рисунок со структурой, раскрывающей их понимание безопасной образовательной среды. По результатам были структурированы ключевые понятия, которыми руководители характеризуют безопасную образовательную среду.

В первую группу, которую мы условно назвали «комплексная безопасность образовательной организации», вошли следующие компоненты (согласно рейтингу количества упоминаний): антитеррористическая (19); пожарная (18); охрана труда и техника безопасности (13); энергобезопасность (13); организация охраны (11); гражданская оборона и чрезвычайные ситуации (10); медицинская помощь (9); соответствие СанПиН (8); паспорт объекта (7); техническая (7); организация питания (4); санитарная (3).

Во вторую группу («психологическая безопасность») руководители поместили следующие компоненты: профилактика правонарушений (9); сотрудничество (8); профилактика наркомании (5); отказ от насилия (4); самовыражение, сотворчество (4); доверие (3); профилактика эмоционального выгорания педагогов (1); внутриличностное общение (1); почта доверия (1); возможности творческого развития (1).

В третью группу («социальная безопасность») вошли такие компоненты, как социальная безопасность (11); взаимодействие с семьей (6).

Таким образом, выявили разнообразие терминов, которыми руководители описывают безопасность образовательной среды. Следует также отметить, что большинство представленных схем не структурированы и, следовательно, можно сделать вывод об

отсутствии единого понятийного (смыслового) поля по безопасной образовательной среде.

Изучение и анализ сайтов общеобразовательных организаций на предмет наличия разделов так или иначе связанных с понятием «безопасная образовательная среда» позволил сделать следующие выводы:

- выявлены сайты, имеющие раздел «Безопасность», расположенные на первой странице сайта, имеющие четкую структуру и «легкий» доступ к информации;
- на большинстве сайтов общеобразовательных организаций расположены баннеры с гиперссылками на сайты по безопасности персональных данных детей, телефоны доверия;
- на сайтах некоторых общеобразовательных организаций расположен раздел «Здоровье и Безопасность», включающий информацию разных направлений: памятки по охране физического здоровья, правила поведения на воде, правила дорожного движения и т. д.;
- информация, касающаяся профилактики экстремизма и терроризма, расположена в различных разделах сайта; частично выделена в отдельные разделы, частично находится в разделе «Безопасность», частично в информации для родителей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что не отработано единых подходов к размещению информации о безопасной образовательной среде. Возникает закономерный вопрос: как и с какими целями используются контентные по организации безопасной образовательной среды, формированию культуры личной безопасности, культуры информационной, психологической безопасности.

В совместной работе с руководителями были определены две основных составляющих безопасности образовательной организации: безопасность образовательной организации (комплексная безопасность) и безопасная образовательная среда.

*Комплексная безопасность* рассматривается как условия сохранения жизни и здоровья субъектов образовательного процесса, материальных ценностей образовательной организации (например, пожарная безопасность; антитеррористическая защищенность; охрана

труда и техника безопасности); безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися; как система мер (управленческих решений), например по обеспечению безопасного питания в образовательных организациях, профилактике негативных явлений. Особое внимание уделяется обеспечению физической безопасности — внутриобъектовой безопасности образовательных организаций (видеонаблюдение, круглосуточные посты охраны и др.). Утвержден профессиональный стандарт «Работник по обеспечению охраны образовательных организаций» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 11 декабря 2015 г. № 1010н «Об утверждении профессионального стандарта “Работник по обеспечению охраны образовательных организаций”»), основная цель которого — оказание услуг охраны с использованием персонала и оборудования для предотвращения правонарушений на территории и в помещениях образовательных организаций.

Безопасная образовательная среда образовательной организации включает 3 компонента:

– пространственно-семантический (архитектура, эстетика организации жизнедеятельности детей в образовательной организации; символическое пространство образовательной организации — символика, атрибутика, традиции и др.);

– содержательно-методический (процессы обучения, воспитания, развития ребенка; программа воспитательной работы, программы основного и дополнительного образования);

– коммуникационно-организационный (различные взаимодействия участников образования; культура управления; демократический уклад школы и др.).

В ходе работы с руководителями образовательных организаций была представлена структура безопасной образовательной среды, которая включила следующие компоненты: физическая (инфраструктурная), информационная, психологическая, экологическая, социальная, дидактическая, эмоциональная безопасность.

*Физическая (инфраструктурная) безопасность* рассматривается как комплексная безопасность образовательной организации, включает антитеррористическую защищенность и противодействие

терроризму и экстремизму, пожарную безопасность, охрану труда и технику безопасности, контроль санитарно-эпидемиологического состояния, организацию безопасного питания в образовательных организациях, обучение учащихся правилам безопасной жизнедеятельности, государственную оборону и чрезвычайные ситуации, регламентируется законодательными актами и нормативными правовыми документами.

*Информационная безопасность* образовательной среды рассматривается как состояние защищенности обучающихся, обеспечивает минимизацию риска, связанного с причинением информацией вреда здоровью, физическому и психическому развитию, нормальному интеллектуальному развитию, нормальному социальному развитию.

Руководители акцентировали внимание на необходимости рассмотрения понятия «цифровая гигиена» как комплекса правил, которые необходимо соблюдать человеку в информационной среде.

В программе «Цифровая экономика» заложено повышение цифровой грамотности, под которой понимается набор знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета. Цифровая грамотность включает в себя: цифровое потребление, цифровые компетенции, цифровую безопасность. Цифровая безопасность в образовательной организации связана, в первую очередь, с выявлением признаков риска поведения в социальных сетях, поведенческих особенностей, формируемых под воздействием деструктивной информации [12]. А цифровая гигиена является основой для формирования цифровой безопасности.

*Психологическая безопасность* образовательной среды определяется такими характеристиками, как «среда взаимодействия», «сохранность психики человека», «психологически безопасные отношения», «образовательные возможности среды по формированию личной безопасности», «доброжелательные отношения». Психологическая безопасность исключает проявления психологического насилия, строится на гуманистических отношениях, взаимодействиях [1].

*Экологическая безопасность* образовательной среды, рассматривается как соответствие экологическим требованиям и принци-

пам здоровьесбережения. Нормы СанПиНа являются стандартами безопасности окружающей детей среды, предотвращая негативное воздействие на детские организмы условий и вредных факторов. Экологическая безопасность подразумевает корректную утилизацию пищевых, химических и древесных отходов при условии их разделения; своевременный вывоз мусора; благоустройство хозяйственных зон и озеленение пришкольной территории.

*Социально безопасная образовательная среда* характеризуется безопасной, здоровьесформирующей инфраструктурой (требования СанПиН, питание); наличием условий для организации физкультурно-спортивной деятельности, досуга; системой профилактических мероприятий и др. [8].

*Дидактическая безопасность* образовательной среды обеспечивается, прежде всего, требованиями предметной информационно-образовательной среды, создающей условия для эффективного преподавания и изучения предметов. К факторам, обеспечивающим дидактическую безопасность, комфортность уроков, занятий, относят принципы отбора и структурирования содержания учебного материала, технологий и средств обучения, адекватных возрастным особенностям обучающихся; объективное оценивание достижений обучающихся [7].

*Эмоциональная безопасность* традиционно рассматривается в рамках описания психологической безопасности образовательной среды, включает вопросы распознавания и управления эмоциональными состояниями обучающихся, социально-эмоционального развития обучающихся, эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности, развития эмоционального интеллекта обучающихся и педагогов [3].

Таким образом, безопасная образовательная среда образовательной организации представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов, включает «нормативный» блок «Комплексная безопасность образовательной организации» и блок «Безопасность образовательной среды», который представляет собой специально организованную деятельность образовательной по реализации принципа гуманизации воспитания и образования; приоритетности воспитания; включенности всех участников



образовательных отношений в образовательный процесс с субъектной позиции; наличия значимых для обучающихся детских, детско-взрослых сообществ, обеспечивающих потребности в межличностном общении, доверительных отношениях, формировании стратегий личной безопасности.

## **1.4. Личностно-ориентированное обучение как средство для мотивации ученика на поиск и приобретение знаний**

Время требует постоянных изменений. Подвергается изменению и система образования. Качество образования обновляется, что способствует введению новых подходов в процесс обучения. Новые социальные запросы, отраженные в ФГОС СОО, определяют основные направления в образовании — общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию, как «научить учиться». На современном этапе развития школы выдвигается задача воспитания грамотного, продуктивно мыслящего человека, адаптированного к новым условиям жизни в информационном сообществе.

Молодые люди должны, помимо знаний, обладать такими качествами, как мобильность, коммуникабельность, самостоятельность, а также уметь оперативно решать проблемы, делать выбор и нести за него ответственность, самостоятельно овладевать новыми знаниями. Поэтому одной из основных задач школы является — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в цивилизованном, конкурентном мире [1, с. 10].

По мнению доктора психологических наук И. С. Якиманской обучение должно строиться с учетом следующих принципов:

- учитель и ученики — равноправные субъекты обучения;
- учитель прежде всего партнер, координатор и советчик в процессе обучения, а лишь затем лидер, образец и хранитель «эталона»;

– обучение основывается на уже имеющемся личностном опыте ребенка;

– прежде чем обучать детей конкретным знаниям, умениям и навыкам, необходимо развить способы и стратегии познания;

– познавательные стратегии учащихся должны быть зеркально отражены в образовательных технологиях [7, с. 96; 8, с. 156–170].

Для реализации в процессе обучения названных принципов приоритетными становятся эвристические способы познания, смыслом которых является логика построения учебного предмета, где сначала делается акцент на особенности восприятия ребенка, а лишь затем согласовываться с логикой построения конкретной области знания. В этом случае обучение становится личностно-ориентированным и при этом обучение становится развивающим, так как ребенок выступает не в роли пассивного «слушателя», а активного творца собственных знаний, человека, который способен грамотно и аргументированно отстаивать свою точку зрения. Появляется возможность организовать вариативную образовательную среду на уроке, где каждый ребенок может «найти свое место». Процесс обучения становится более эффективным за счет использования субъективного опыта ребенка [2; 3].

В педагогических копилках учителей собраны разнообразные приемы, методы и формы, активизирующие учебный процесс, но при этом следует учитывать особенности работы в личностно-ориентированных группах. Педагогу следует помнить:

1. Каждый урок должен быть разработан учителем в соответствии с учебными возможностями ученика, предоставляя «право самостоятельно ориентироваться в многообразии учебного материала, в способах учебной работы и выборе для себя посильного уровня учения» [4].

2. Формы работы должны позволять раскрыть субъективный опыт обучающегося.

3. На уроке должна царить атмосфера повышенного интереса.

4. Ученик должен иметь право на неправильный ответ (это его не должно пугать).

5. Оценка деятельности учащегося должна определяться по процессу достижения результатов.

Для дифференциации процесса обучения и разработки уроков в соответствии с уровнем учебных возможностей учащихся можно составить «сетку» уровней учебных возможностей (таблица 1).

Таблица 1

**Дифференциация процесса обучения в зависимости от уровня учебных возможностей учащихся [4]**

Этапы обучения	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Цели	Формирование коррекции мотивационных установок на учебную деятельность, развитие навыков умственного труда, усвоение базовых знаний	Развитие познавательных процессов в соответствии с возрастной нормой, с программой и создание условий для перехода на высокий уровень	Интеллектуальное развитие личности, самостоятельности и нестандартности мышления, формирование потребности в самостоятельной деятельности
Содержание	План-сетка с заданиями на репродуктивном уровне	План-сетка с заданиями на репродуктивном и алгоритмическом уровне	План-сетка с заданиями на алгоритмическом и частично-поисковом уровне
Методы	Репродуктивный	Продуктивный	Продуктивный (проблемное обучение, частично-поисковый)
Формы работы	Фронтальная, групповая	Фронтальная, групповая, парная	Индивидуальная, парная
Рефлексия	1) Подбор дидактического материала с низким уровнем сложности; 2) работа в группе по интересам	1) Средний уровень сложности заданий требующих знаний алгоритма; 2) работа с тестами	1) Высокий уровень заданий, требующих интерпретации; 2) составление задач и тестов

«Дифференциация целей осуществляется в зависимости от полученных результатов диагностики. Для учащихся с низким уровнем учебных возможностей — формирование коррекции мотивационных

установок на учебную деятельность, развитие навыков умственного труда, произвольного внимания и восприятия, создание условий, позволяющих усвоить базовые знания» [4]. Для учащихся со средними учебными возможностями — «развитие познавательных процессов в соответствии с возрастной нормой, в соответствии с программой и создание условий для перехода на более высокий уровень» [4]. Для учащихся с высокими учебными возможностями — «интеллектуальное развитие личности, самостоятельности и нестандартности мышления, формирование потребности в самостоятельной познавательной деятельности» [4].

Чтобы дифференцировать содержание учебного материала, его необходимо скорректировать в соответствии с поставленными целями и результатом диагностики. Происходит дифференциация информационного, практического и творческого циклов раздела.

Эффективным является трансформирование содержания учебного материала в план-сетку, так как позволяет учащимся наглядно видеть, что должен выполнить за урок, неделю, месяц и т. д. по данной теме ученик с разными учебными возможностями («средний», «сильный» и «слабый»). В разрабатываемом плане приводятся задания, которые учащийся должен выполнять на репродуктивном, алгоритмическом и частично-поисковом уровне. Такой подход позволяет любому ученику самому выбрать, попробовать, справиться, т. е. дает возможность самоопределиться [6]. Таким образом, осуществляется внутренняя дифференциация — учащийся осознанно берется за то, что ему в силах выполнить на данном этапе обучения. На различных этапах урока приемлема та форма обучения, которая направлена на получение наиболее высоких личностных, метапредметных и предметных результатов.

Приведем примеры наиболее эффективных форм работы на уроке, направленных на личностное развитие обучающихся (таблица 2).

При подборе и составлении дидактического материала учитывается степень сложности. Ученик может выбрать как задания по интересам, так и задания, которые соответствуют его уровню. Такая работа обычно дает положительный результат — при этом учитывается не только уровень подготовленности к выполнению, но

и интерес обучающегося; образуется мотив к действию; деятельность от этого осознанная и планомерная [4; 5].

Таблица 2

**Эффективные формы работы на уроке, направленные на личностное развитие обучающихся**

<i>Форма работы</i>	<i>Ценность</i>
Индивидуальная работа с каждым учеником по принципу «не бывает неспособных детей, бывают нераскрытые таланты»	Учитель на уроке становится другом, которому можно доверять даже сомнительную гипотезу. Ребенок начинает мыслить творчески, так как не боится ошибиться, допустить оплошность. А это самый главный «враг» творчества — страх перед неудачей
Работа в малых группах (парах)	Дети учатся слушать других, понимать себя, другого человека, находить компромисс, выдвигать и обосновывать свою точку зрения. Ведь мысли и выводы, сформулированные детьми, берутся из жизненного опыта, и то, что обдумано, добыто самостоятельно, обретает особую ценность
Экспрессия (образные разговоры, написание мини-сочинений, эссе, комментариев)	Развитие воображения и творчества
Проведение исследований; реализация проектов	Выявление детских предпочтений; самостоятельный выбор способов выполнения работы; выражение себя в лично значимых направлениях деятельности
Разнообразие видов домашнего задания	Выявление предпочтений каждого ребенка к способам и формам проработки учебного материала, что немаловажно для процессов, направленных на достижение максимально высоких предметных результатов

«Завершающим этапом является рефлексия» [4]. Любой урок эффективен только тогда, когда достигнуты дидактические цели, поэтому в проведении итоговых работ (зачетов, семинаров, контрольных работ) стержневым моментом должна быть цель, причем цель, поставленная для каждого ученика первоначально. Достигнута

ли цель, готов ли ученик к переходу на более высокий уровень, насколько прочно овладел ученик знаниями? Ответ на этот вопрос может дать дифференцированный зачет, дифференцированная контрольная работа. Анализ результатов проводится в следующей последовательности:

1. Рассчитывается, «какая часть учащихся в классе выполняет только базовый уровень, какая — на уровне алгоритма, а какая — на уровне интерпретаций. Для удобства составляем диаграмму, на которой отражаем полученные результаты» [4].

2. Сравниваются «полученные результаты с результатами предварительной диагностики учебных возможностей» [4] и делаются «выводы о достижении уровня обученности и необходимости» [4] дальнейшего саморазвития.

3. На основе анкетирования, в которое включаются вопросы, связанные с трудностями, оценивается «эмоциональное состояние учащихся в целом при изучении темы, что является немаловажным фактором психологического состояния ребенка» [4].

4. На основании проведенного анализа делаются выводы о личных достижениях каждого обучающегося.

Уметь учиться — это уметь самостоятельно добывать и применять новые знания. Это станет возможным, если на каждом уроке учитель как можно раньше научит ученика определять цели, обобщать, анализировать результаты, делать практические и теоретические выводы и, в конечном счете, самостоятельно мыслить. Применение личностно-ориентированного обучения позволит ученику более глубоко осознать значимость выбранного направления в достижении образовательных результатов, а учителю получить проектируемый образовательный эффект, осознать существенные черты объекта моделирования учебного процесса, наметить ключевые направления их качественного преобразования.

# Изменения в высшем образовании

## 2.1. Образовательные технологии в формировании профессиональных знаний и умений в учебном процессе вуза

По мнению отечественных исследователей, обновление профессионального образования в современном мире состоит в нахождении путей формирования деятельностной позиции будущего специалиста в процессе обучения, которые благоприятствуют получению опыта целостного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых задач и проблем.

Результат профессионального образования может быть достаточно полно описан при обращении к понятию «профессиональная компетенция». Под *профессиональной компетенцией специалиста* понимается «интегральная характеристика, определяющая его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [9, с. 9]. Из определения следует, что знания и профессиональный и жизненный опыт, представленный его результатами — умениями, являются ведущими компонентами профессиональной компетенции. Следовательно, формирование профессиональной компетенции будущего специалиста предполагает освоение профессиональных знаний и умений.

Одна из существенных трудностей реализации методологии ФГОС ВО состоит в том, что реализация компетентностного подхода

к организации образовательного процесса вызывает затруднение при определении содержания образования и технологий его освоения.

Профессиональные знания, являясь ядром содержания образования, выступают необходимым условием формирования профессиональных умений и навыков. Профессиональные знания в процессе обучения становятся основой нравственных убеждений будущих специалистов.

В «Российской педагогической энциклопедии» (1993) дается следующее определение знаний: «... проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественного и искусственного языков. Знания являются органическим единством чувственного и рационального. На основе знаний вырабатываются умения и навыки» [14, с. 618].

Существуют разные подходы к классификации знаний. Наиболее обобщенный указывает на существование научных, житейских знаний. Знания, которыми обладает конкретный человек, называют личностными. Л. М. Фридман, проведя анализ действующих определений понятия «знание», дает общее определение данного понятия: «Знание — это результат нашей познавательной деятельности независимо от того, в какой форме эта деятельность совершалась: чувственно или внечувственно, непосредственно или опосредованно; со слов других, в результате чтения текста, при просмотре кино или телефильма и т. д. Этот результат познания человек выражает в речи, в том числе искусственной, жестовой, мимической и любой другой. Следовательно, всякое знание есть продукт познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме. Знание противоположно незнанию, неосведомленности, отсутствию представлений, о чем или о ком-нибудь» [19, с. 123].

Многозначность понятия «знание» обусловлена множеством функций, реализуемым знанием. Так, например, в дидактике знание может выступать в качестве цели и результата обучения, как компонент содержания образования и как средство педагогичес-



кого воздействия. «В качестве средства педагогического воздействия знание выступает потому, что, входя в структуру прошлого индивидуального опыта учащегося, оно меняет и преобразует эту структуру и тем самым поднимает обучаемого на новый уровень психического развития. Знание не только формирует новый взгляд на мир, но и меняет отношение к нему. Отсюда вытекает и воспитательное значение всякого знания» [19, с. 137].

Дидактические функции знаний позволяют определить логику формирования знаний в процессе обучения:

- фиксированное знание «запускает» процесс познавательной активности обучающихся;
- осуществление мыслительной деятельности обучающихся на основе анализа, синтеза, сравнения и т. п. преобразует фиксированное знание из формы его выражения в содержание;
- вновь полученное знание становится средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

Научное знание формируется как на опытных, эмпирических, так и на теоретических формах отражения мира. И. Я. Лернер, В. М. Полонский указывают на то, что «в своих абстрактных формах научное знание не всем и не всегда доступно, поэтому оно предполагает такие изменения формы его презентации, которые обеспечивают адекватность его восприятия, понимания и усвоения, т. е. учебное знание. Таким образом, учебное знание является производным от научного. В отличие от последнего есть познание уже известного или познанного» [14, с. 71].

Научные знания осваиваются человеком в процессе целенаправленного организованного обучения посредством осмысления фактов в системе понятий конкретной науки.

Специальное изменение научного знания, его преобразование, упрощение или сокращение предметного разнообразия, отражающееся в научном знании в связи с психологическими возможностями обучаемых, создает учебное знание. «Знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематизированными, взаимосвязанными, охватывать все основное в изучаемой области, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной

последовательности» [14, с. 90]. «Адаптированная форма научного знания образует учебную дисциплину, которая включает, с одной стороны, предметную область знания, а с другой — знание закономерностей познавательной деятельности. Языковая форма выражения учебного знания образует учебный текст» [14, с. 92].

В процессе изучения учебной дисциплины знания не могут быть переданы преподавателем. Они осваиваются в процессе познавательной активности самого субъекта. Присвоенная обучающимся научная или учебная информация порождает субъектность научного или учебного знания.

Знаниям присущи разные качества. По мнению И. Я. Лернера, В. М. Полонского и др., к таковым, например, относятся: полнота, системность, прочность, гибкость, действенность, обобщенность, осознанность. «Знания, приобретаемые в процессе обучения, характеризуются различной глубиной проникновения учащихся в их сущность, что, в свою очередь, обусловлено: достигнутым уровнем познания данной области явлений; целями обучения; индивидуальными особенностями учащихся; уже имеющимся у них запасом знаний; уровнем их умственного развития; адекватностью усваиваемого знания возрасту учащихся» [14, с. 151].

Дидакты И. Я. Лернер, В. М. Полонский дифференцируют глубину и широту знаний, степень полноты охвата ими предметов и явлений данной области действительности, их особенностей, закономерностей, а также степень детализованности знаний. По их мнению, осознанность, осмысленность, насыщенность конкретным содержанием знаний, умение обучающихся объяснить факты, указать их взаимосвязи и отношения отличает истинное знание от формального.

Учебное познание представляет собой последовательность определенных этапов знаний. И. Я. Лернер относит к ним: восприятие объекта, осмысление, запоминания выделенных свойств объекта и отношений, активное воспроизведение субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений, преобразование через включение вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта [14, с. 102].

Как уже отмечалось, знания и умения могут выступать целями учебного предмета. «При этом овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т. е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык» [14, с. 73].

Умение, по С. Л. Рубинштейну, — «это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т. п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено» [15, с. 522].

Таким образом, опираясь на определение профессиональной компетенции, данное А. В. Козыревым, Н. Ф. Радионовой и А. П. Тряпицыной [9, с. 9], подчеркнем, что процесс формирования этой интегральной характеристики будущего специалиста в основе своей содержит процессы освоения научных знаний и умений, которые описывают содержательную и деятельностную стороны данного феномена.

Отметим тот факт, что компетентностный подход сегодня в большей степени реализуется в высшей школе. Но его идеи заложены в современных ФГОС общего образования, поэтому интерес представляют исследования школьной дидактики в этом направлении. Одним из таких является исследование знаниевой традиции в современном содержании общего образования О. Н. Крыловой [10].

В ходе исследования, проведенного О. Н. Крыловой, были определены основные знания, приобретаемые обучающимся в школе:

- информационные знания основ наук, описывающие явления, законы, понятия и отвечающие на вопросы «что?», «кто?»;
- процедурные знания, отражающие способы деятельности, характеризующие то, как явления познавать, как использовать, и отвечающие на вопрос «как?»;
- оценочные знания, отражающие отношения, отвечающие на вопросы «зачем?», «каковы роль и значение данного явления?»;

– рефлексивные знания, отражающие чувственное восприятие, личную мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, предполагающие отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений, отвечающие на вопрос «почему это для меня важно?» [10, с. 30].

По мнению ученого, «развитие знаниевой традиции в содержании школьного образования проявляется:

– на уровне концепций (в ограничении удельного веса предметных информационных знаний основ наук и увеличении других видов знаний, отвечающих на вопросы “как?”, “зачем?”; в уточнении смысла ведущих принципов конструирования содержания образования — фундаментализации (научности, гуманизации, культуросообразности);

– на уровне всех учебных предметов (в выходе за пределы предметных информационных знаний основ наук посредством расширения межпредметного, надпредметного контекстов);

– на уровне школьной учебной книги (в диалоговом характере построения учебного содержания и изменения аппарата ориентировки, включающего вопросы и задания, направленные на формирование компетенций учащихся за счет акцентирования внимания на процедурных и оценочных знаниях мировоззрения и ценностных ориентаций обучающихся, что предполагает усиление межпредметного и надпредметного контекстов знаний и формирование рефлексивных знаний; в осознанном построении индивидуального способа освоения содержания образования, что предполагает выбор учащимися различных заданий);

– на уровне учебных материалов (в изменении соотношения информационных, повествовательных и дискуссионных текстов: рост объема дискуссионных текстов, ориентированных на формирование оценочных и рефлексивных знаний, с целью развития самостоятельной позиции учащихся, ценностных установок, обогащения их личностного опыта; в увеличении информации о способах и методах познания, что обеспечивает формирование процедурных и оценочных знаний, способствующих развитию познавательной самостоятельности школьника, количества ситуационных учебных

задач, направленных на формирование рефлексивных, оценочных, процедурных знаний, отражающих личностный и общественный опыт педагогов и учащихся» [10, с. 33–34].

Л. М. Фридман предлагает «методику для результативного формирования знаний:

– необходимо понимание обучающимися значимости усваиваемых знаний;

– должно быть достигнуто усвоение научного значения каждого нового понятия, термина, вводимого педагогом при изучении предмета, дисциплины, курса;

– для правильного усвоения знаний требуется ясность изложения, образность, убедительность, доказательность, эмоциональность;

– нужна постоянная связь знаний с практикой» [19, с. 242–243].

Понимая, что современная высшая школа существует сегодня в ситуации быстрой смены образовательных стандартов, возникает необходимость реализации современных образовательных форм, методов и технологий, которые позволяют достичь современного качества образования, а именно овладение будущим специалистом профессиональными компетенциями.

При этом следует понимать, что результативность деятельности преподавателя не может быть достигнута отдельными методами и приемами, а только их комплексом. Представления об эффективной методике преподавания, возникающие в настоящее время, связаны с переходом от осуществления отдельных методов как компонентов методики к более целостным методическим комплексам — педагогическим технологиям. Это специально подобранные, обоснованные научно и образующие упорядоченную последовательность ее элементы: педагогическая задача, отвечающие ей содержание и средства, их организация, методы и специфика их применения, текущий контроль, условия, оценка достигаемых промежуточных результатов и коррекция. Они представляют собой особые педагогические системы, позволяющие гарантировать достижение образовательного результата [17, с. 28]. Как правило, педагогическая технология имеет характер организационно-методических систем обучения при изучении учебной дисциплины,

построении образовательного процесса в образовательном учреждении. М. В. Кларин относит к подобным «системам:

- информативно-объяснительное обучение;
- практически ориентированное обучение;
- личностно-ориентированное обучение;
- развивающее обучение;
- программированное обучение;
- модульное обучение;
- проблемное обучение;
- исследовательское обучение;
- компьютерное обучение;
- заочное, экстерном, дистанционное обучение» [8, с. 25].

Введение уровневого высшего профессионального образования является важнейшим элементом системного преобразования сферы высшего образования. Быстро меняющийся рынок труда, вхождение вузов в европейское образовательное пространство ведут к тому, что становится целесообразным готовить гибкого профессионала, способного к быстрому доучиванию и переучиванию, что в значительной степени обеспечивает уровневое образование.

Уровневое обучение обуславливает смену форм организации образовательного процесса (линейной на нелинейную), переход на модульные учебные планы, направленность на компетентностный подход в определении результатов подготовки педагогических кадров, ориентацию на максимальный учет индивидуальных интересов, способностей и склонностей студентов [1, с. 36].

Нелинейная организация образовательного процесса сопровождается системными изменениями всех его компонентов (учебных целей, содержания, организационных форм, методов, учебных планов, учебных программ, технологий обучения). Важным становится создание условий для развития профессиональной компетенции. Эти компоненты являются составной частью профессиональной образовательной программы и представляют дидактическую систему, которая определяет содержание образовательного процесса [1, с. 38].

Обеспечение качества образовательного процесса связано с обновлением образовательных технологий, а именно с увеличением

доли технологий обучения, предполагающих организацию самостоятельной работы студентов, широкого использования информационных технологий, проектного обучения, дидактических игр, рефлексивных технологий и др.

Поэтому так важен вопрос образовательных технологий, развивающих познавательный интерес, творческую активность студентов в современном учебном процессе.

Для реализации познавательной и творческой активности обучающихся в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности учащихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение домашнего задания. На настоящий момент, в учебных заведениях применяется широкий спектр образовательных педагогических технологий.

Технологизация учебного процесса началась с середины 50-х гг. XX в. Она была связана с созданием некоей технической среды, комплекса автоматизированных средств для традиционного обучения. С середины 50-х гг. оформился технологический подход к построению самого учебного процесса. По мнению основателя данного подхода В. П. Беспалько, в российском образовании первый подход продолжает развиваться по пути освоения новых информационных технологий. Оба направления все более смыкаются, меняя саму парадигму образования [4, с. 13].

Сегодня понятие образовательной технологии может рассматриваться широко как область педагогической науки и как конкретная образовательная технология. Проблемы образовательных технологий, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и педагогов-новаторов постоянно требуют обобщения и систематизации.

В настоящее время в понимании и употреблении понятия «образовательные технологии» существуют большие разночтения. Так, например, Т. П. Сальникова, ссылаясь на Б. Т. Лихачева, определяет понятие «образовательная технология» как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения,

воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [16, с. 35].

По мнению В. П. Беспалько, «образовательная технология — это содержательная техника реализации учебного процесса» [4, с. 36].

В документах ЮНЕСКО образовательная технология рассматривается «как системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым» [4, с. 36–37].

При множестве определений понятия «образовательная технология» большинство специалистов объединяют их четырьмя принципиально важными положениями:

1) планирование обучения, воспитания на основе точно определенного желаемого эталона;

2) программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий педагога и обучаемого;

3) сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов;

4) коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса [4, с. 254].

Образовательной технологией, по мнению В. П. Беспалько, следует называть комплекс, состоящий из следующих компонентов:

- некоторого представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий [4, с. 255].

В целом образовательная технология представляет собой систему, включающую некоторое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий. Образовательные технологии — «это система деятельности педагога и обучаемых»



мых в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей — содержания методов» [17, с. 255].

Педагогическая технология строится «из концептуальной основы, содержательной и процессуальной части обучения. Концептуальная основа — это научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент. Содержательная часть обучения включает в себя цели обучения и содержание учебного материала. Процессуальная часть, или технологический процесс, представлена системной совокупностью следующих элементов:

- организация учебного процесса;
- методы и формы учебной деятельности обучающихся;
- методы и формы работы преподавателя;
- деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала;
- диагностика учебного процесса» [17, с. 4].

Одной из главных задач профессионального образования является создание условий для перевода обучающегося в субъект управления процессом познания и собой. Ведущей характеристикой человека, как субъекта деятельности, является его активность, проявляющаяся в инициативном, самостоятельном, творческом отношении к внешней действительности, другим людям и самому себе.

Содержательная сторона активности субъекта в обучении раскрывается в системе потребностей, мотивов, установок, интересов, обуславливающих совершение тех или иных действий. Поэтому «активность и выступает в качестве субъективного условия освоения человеком окружающей действительности. Таким образом, в плане психологического содержания профессиональной направленности обучающегося учебная мотивация, познавательные интересы становятся внутренней стороной активности» [17, с. 67]. К педагогическим технологиям активизации мотивов познавательного интереса можно отнести те, «посредством которых организаторы учебного процесса в вузе целенаправленно побуждают студентов занять активную позицию активного субъекта в высшей школе» [17, с. 72].

Таким образом, образование становится личностно-ориентированным, предусматривает обращение к сфере личных интересов и потребностей обучающихся. Приоритетной задачей образования становится развитие личности, воспитание у обучающихся умений анализировать и принимать ответственные решения. Только в этом случае современное образование становится качественным. Очевидно, что одним из основных ресурсов реализации компетентностного подхода является реализация современных образовательных технологий.

Понятие «образовательной технологии» включает в себя систему деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, направленную на достижение образовательного результата, в соответствии с педагогическими принципами и взаимосвязью элементов «цель» — «содержание» — «методы» [4, с. 5].

В деятельности педагога по использованию современных образовательных технологий в образовательном процессе выделяют следующие направления:

- создание условий для продуктивной самостоятельной образовательной деятельности обучающихся;
- изучение и апробация современных образовательных технологий в образовательном процессе;
- разработка и апробация авторских образовательных технологий;
- разработка и внедрение системы оценки результативности используемых образовательных технологий [17, с. 6].

В опыте работы школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды образовательных технологий. Г. К. Селивко в педагогической практике выделяет «шесть основных групп эффективных современных образовательных технологий:

- структурно-логические технологии;
- информационно-коммуникационные технологии;
- тренинговые технологии;
- проектные технологии;
- игровые технологии;
- диалоговые технологии» [17, с. 34].

Использование «современных структурно-логических технологий является одним из важнейших ресурсов повышения качества учебного занятия. Современные структурно-логические технологии основываются на принципах “от простого к сложному”, “от теоретического к практическому”» [17, с. 40].

Современная образовательная практика характеризуется созданием новых технологий обучения. При этом активно осуществляется процесс интеграции зарубежного опыта по использованию компетентностно-ориентированных образовательных технологий в образовании всех уровней. Примером может служить часто используемые в практике работы вузов кейс-технологии.

Информационные технологии в образовании «служат современным и эффективным инструментом для повышения качества образовательного процесса» [7, с. 21].

«Информационными технологиями в практике обучения называют все технологии, предполагающие использование специальных технических информационных средств. При этом в процессе преподавания используются следующие формы работы:

- лекции с мультимедийным сопровождением;
- создание студентами мультимедийных презентаций по темам и разделам учебных курсов;
- организация исследования, проведение экспериментов, демонстрация отчетов студентов об исследовании;
- тренинги навыков с использованием компьютеров;
- контроль знаний средствами интерактивного тестирования» [13, с. 72].

В современных образовательных условиях «значительно возросла роль тренинговых технологий как системы деятельности, способствующей отработке учебных навыков. Тренинговые технологии, в отличие от привычного повторения, подразумевают целенаправленные, систематические действия по отработке одного или нескольких видов учебной деятельности» [5, с. 193].

Современное профессиональное образование немислимо без использования проектных технологий в подготовке будущих специалистов. «Проектная деятельность в работе педагога условно

делится на проекты в рамках предметной учебной деятельности и общеобразовательные проекты, реализуемые во внеучебное время» [4, с. 44].

В. В. Гузеев подчеркивает, что «игровые образовательные технологии включают в себя любое взаимодействие педагога и обучающихся через реализацию определенного сюжета. Основная особенность игры как образовательной технологии заключается в том, что в образовательной игре дидактическая цель трансформируется в игровую задачу» [5, с. 5].

Значимыми также в профессиональном образовании являются диалоговые технологии. Они «связаны с созданием современной коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества студентов и педагогов. Создание в рамках образовательного пространства ситуаций, в которых обучающиеся могут применить и актуализировать предметные знания, обсудить интересующие их вопросы, встретить единомышленников или непосредственно обратиться к авторитетному деятелю создают условия для существенного роста мотивации к изучению учебных предметов» [6, с. 20]. Практически неограниченные возможности для расширения коммуникативного пространства дает сеть интернет. Студенты с интересом участвуют в дистанционных формах обучения, которые достаточно органично сочетаются с образовательными технологиями.

В современном образовании образовательные технологии строятся на компетентностном подходе и нацелены в результатах обучения на будущую профессиональную деятельность. Среди наиболее значимых образовательных технологий выделяются кейс-технология, проектные и игровые технологии.

Образовательной технологией, активизирующей познавательный интерес студентов, является технология проектного обучения. Целями ее выступают: развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов — «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершить-

ся вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [17, с. 87].

Метод проектов должен «стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного или критического мышления. Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» [17, с. 109].

В основу «метода проектов положена идея, составляющая суть понятия “проект”, его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей» [17, с. 89–90]. В вузовском образовательном процессе проектная работа занимает особое место, помогает студенту получать знания и развивать умения, формировать профессиональные компетенции, которые в традиционном обучении не достигаются. Данные процессы возможны благодаря проявлению инициативы и выбору, который студенты делают сами. По мнению А. А. Дементьева, «с этой точки зрения хороший проект должен отвечать следующим требованиям:

- иметь практическую ценность;
- предполагать проведение студентами самостоятельных исследований;
- быть в одинаковой мере непредсказуемым как в процессе работы над ним, так и при ее завершении;
- предполагать возможность решения актуальных проблем;
- давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями;

– содействовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра;

– способствовать налаживанию взаимодействия между студентами» [6, с. 45].

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции педагога. Его главной задачей становится сопровождение, которое включает в себя организацию познавательной, исследовательской деятельности студентов, снабжение его разнообразными ресурсами, оказание помощи в их поиске, в ответе на возникающие вопросы.

По мнению И. Г. Захарова, «основная проблема, сдерживающая распространение проектного обучения, состоит в трудности сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов» [7, с. 56].

Таким образом, метод проектов становится «интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Популярность метода проектов обеспечивается возможностью сочетания в нем теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем» [6, с. 24].

Еще одной отличительной чертой современного профессионального образования являются игровые технологии, предоставляющие обучающемуся наибольшую меру самостоятельности и творческого поиска.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Игра в образовательном процессе — «это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Цели игры — один из сложных структурных компонентов. Задаются цели педагогические и игровые. Игровые цели нужны для создания мотивации к игре, соответствующего эмоционального фона. Они, как правило, выполняют подчиненную, служебную роль, роль средства достижения педагогических целей» [2, с. 107].

Игра выступает в обучении «как прием обучения, инструмент управления учебной деятельностью, активизирующий мыслительную деятельность студентов, позволяющий сделать учебный процесс захватывающим и интересным. Учебная игра-упражнение помогает активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала. Она создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников, развивает интерес» [2, с. 108–109]. Игра отличается тем, что «ориентирована на групповую активность, выработку коллективного решения, которое формируется и при защите решений собственной группы, а также при анализе решений других групп. Игра создает эмоционально стимулирующую заинтересованность и способствует непроизвольному запоминанию, формирует способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия, действия других, побуждает анализировать свои знания» [2, с. 110].

По мнению О. К. Андреева, «основными требованиями к игре и условиями ее проведения являются:

1. Психологические требования. Учебная игра должна обладать релевантностью и иметь личностный смысл и значимость для каждого из участников. Так же, как и любая деятельность, игровая деятельность на занятии должна быть мотивирована, а учащиеся должны испытывать потребность в ней.

2. Педагогические требования сводятся к следующему: применяя игру как форму (средство, методический прием) обучения, преподаватель должен быть уверен в целесообразности ее использования, должен определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса» [2, с. 77].

В ряду наиболее значимых и развивающих профессиональные компетенции образовательных технологий стоит кейс-технология. К достоинствам данной образовательной технологии относят: развитие умений анализировать и определять проблему, формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию, общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать разнообразную информацию, принимать решения с учетом конкретных условий и др.

Наиболее распространенным является следующее определение: «Кейс (с англ. — случай, ситуация) — это разбор ситуации или конкретного случая; он может быть назван технологией анализа конкретных ситуаций. Суть технологии состоит в том, что в основе его используются описания конкретных ситуаций или случая. Представленный для анализа случай, во-первых, должен желательно отражать реальную жизненную ситуацию. Во-вторых, в описании должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения исследователем. В-третьих, требуется овладение предварительным комплексом теоретических знаний для преломления их в практическую плоскость решения конкретной проблемы или ряда проблем» [3, с. 61].

Данная педагогическая технология по природе своей интерактивна, так как основана на субъект-субъектных отношениях, дает возможность студенту «проявить активность, инициативу, самостоятельность в согласовании с мнениями окружающих, так и право каждого на собственное мнение» [3, с. 62]. Однако самое важное состоит в том, что «данный подход направлен за пределы учебного пространства, выходит в сферу профессиональных решений проблем в данной области знаний, формирует интерес и профильную мотивацию. Здесь, как и в истинных инновационных технологиях, учебные знания и учебный процесс в целом не самоцель, а инструмент для включения студента в компетентностное обучение» [3, с. 62–63].

Для преподавателя кейс-технология имеет определенные трудности при реализации. При ее осуществлении в образовательном процессе следует понимать, как у студента будет происходить процесс развития умений анализа, обобщения учебной информации, содержащейся в ситуации, а затем ее использование при выполнении заданий обучающимися. Хороший «кейс», как правило, учит искать нетривиальные подходы, поскольку не имеет единственно правильного решения, способствует развитию различных практических навыков.

Кейс-метод позволяет «демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий, он позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному ус-



воению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации» [3, с. 64].

Практически все, кто описывает данную технологию, «выделяют следующие основные этапы создания кейсов:

- определение целей, критериальный подбор ситуации;
- подбор необходимых источников информации;
- подготовка первичного материала в кейсе, экспертиза;
- подготовка методических материалов по его использованию»

[5, с. 21].

Отличительной особенностью кейсов является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Для того чтобы учебный процесс на основе кейса был эффективным важны два момента: хороший кейс и определенная методика его использования в учебном процессе. Кейс — не просто описание реальных событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять и оценить ситуацию. Кроме того, в кейс входит определенный комплекс заданий, выполнение которых в итоге позволит студенту найти собственное решение проблемы, заданной в нем. Хороший «кейс должен отвечать следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- не устаревать слишком быстро;
- иметь национальную окраску;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации в бизнесе;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений» [3, с. 73].

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя «следующие этапы:

1) индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);

2) работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;

3) презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы)» [18, с. 15].

Любой кейс дает возможность преподавателю использовать его на различных этапах образовательного процесса: в процессе освоения знаний, умений, на этапе контроля результатов обучения.

Использование кейсов в процессе обучения реализуется в двух вариантах. Первый из них получил название «традиционного Гарвардского метода — открытая дискуссия. Альтернативным методом является метод, связанный с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты делают формальную устную оценку ситуации и предлагают анализ представленного кейса, свои решения и рекомендации. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, хотя и позволяет некоторым студентам минимизировать их учебную деятельность. Метод развивает у студентов коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли. Однако этот метод менее динамичен, чем Гарвардский метод» [12, с. 73].

Кейс как «единый информационный комплекс, как правило, кейс состоит из трех частей:

- 1) вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса;
- 2) описание конкретной ситуации;
- 3) задания к кейсу.

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц» [12, с. 74].

В профессиональной подготовке специалистов используются, как правило, две формы кейсов: структурированный и неструктурированный.

Структурированный кейс содержит минимум информации, и для его решения применяют определенную теоретическую модель или схему. Такие ситуации могут иметь известное преподавателю оптимальное решение. Структурированные кейсы особенно полезно использовать для закрепления изученной темы и при про-

ведении мини-контрольных работ. В этом случае они должны содержать конкретные вопросы для ответа.

Систематизированную информацию о кейс-методе находим в статье Л. В. Лежниной под названием «Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект» [11, с. 68–70]. Неструктурированный кейс может быть изложен на 1–10 страницах текста и даже включать приложения в виде выписок из карты развития, журналов психолога или класса, протоколов ответов и т. п. Информация в нем очень подробная, в том числе и ненужная, а необходимая порой может и отсутствовать.

По целевой направленности кейсы «условно подразделяют на три содержательных типа: иллюстрирующие проблему, концепцию или решение в целом; обучающие анализу и оценке ситуации; обучающие решению проблемы и принятию решений» [ 11, с. 69].

Рассмотренные формы и типы кейсов обеспечивают возможность использования данного метода для достижения различных образовательных целей на всех этапах профессиональной подготовки специалистов любого профиля. Для этого необходимо не только создать и постоянно обновлять банк специально подготовленных обучающих кейсов, но и правильно использовать эти материалы в учебном процессе.

## **2.2. Современные проблемы подготовки педагога к профессиональной деятельности в ракурсе глобального образования**

В современной системе подготовки педагогических кадров определены проблемы и намечены пути решения вопросов интеграции в мировое образовательное пространство, осуществляется поиск обновления структуры и содержания отечественного образования с учетом прогрессивных достижений глобального образования.

Приведение содержания образования в соответствие с требованиями общества к подготовке специалистов — непрерывный процесс. Содержание образования подвергается реформе во всем мире. Реформа содержания образования становится реальной, если в ней помимо государства принимают участие различные субъекты культуры [9]. Педагог осуществляет реформу образования непосредственно, а ее результат зависит от умения учителя конструировать содержание учебного предмета. Однако ориентация на общемировые стандарты образования несостоятельна, если учитель в отборе содержания учебной дисциплины опирается только на эмпирический материал.

В современных научных источниках, рассматривающих проблемы глобального образования, выявлены тенденции повышения требований к подготовке педагога и расширению его профессиональных возможностей. К актуальным требованиям к профессиональной деятельности педагога относятся умение решать задачи, выходящие за пределы преподаваемого предмета, новый уровень профессионального самоопределения, готовность к проектированию содержания образования и развитию творчества обучающихся и др. В связи с этим определены требования к подготовке педагогов в системе высшего образования:

- способность своей ценностной ориентацией соответствовать новой эпохе и этике «полисубъектного взаимодействия»;
- готовность к сотрудничеству, умение работать в команде;
- открытость новому, диалогичность, политобразованность;
- способность создавать инновации [2, с. 5].

При этом доминирующим требованием остается основательная подготовка в области преподаваемых учебных предметов, дидактическая готовность, а также владение способами по таким видам деятельности, как творческая, просветительская, воспитательная, исследовательская, проектная. Прослеживается тенденция интегративной подготовки педагога художественного профиля.

Сказанное характерно для художественно-педагогического образования, имеющего интегративную структуру подготовки, внутренне присущую самому учебному предмету — изобразительное

искусство, который включает в себя живопись, рисунок, композицию, историю изобразительного искусства, колористику и другие дисциплины художественного образования. Отечественная система подготовки педагога художественного образования должна осуществляться с учетом достижений мировой педагогической науки и художественной практики.

В глобальном образовании отводится ведущая роль личности педагога, как субъекта культуры, создателя мирового педагогического опыта. Педагог воспроизводит и создает культуру, транслирует ее ученикам, а также формирует творческую личность в процессе обучения.

Обучение — специфический вид общественной деятельности. Сущность и значение обучения заключены в передаче социального опыта подрастающему поколению. Обучение всегда предметно, оно отражает определенную грань культуры. Поэтому обучение рассматривается всегда в единстве с содержанием. Сущностной характеристикой обучения является взаимодействие между деятельностью преподавания и учения (В. В. Краевский, В. Оконь, М. Н. Скаткин и др.). Другим важным элементом процесса обучения становится отношение ученик — учебный материал, который отбирает и конструирует педагог. Таким образом, в дидактическом процессе выстраиваются цепочка учитель — учебный материал — ученик.

Однако педагог не может ограничиться в своей деятельности по приобщению школьников к культуре только отбором учебного материала. Необходимо умение системного видения учебного предмета, умения конструировать содержание преподаваемого предмета с учетом современных нормативных документов об образовании.

Системное видение предполагает рассмотрение изучаемого объекта как подсистемы более широкой системы, в которой он существует, функционирует и развивается [5]. Применительно к содержанию учебного предмета возникает необходимость рассмотрения содержания образования в системе культуры и педагогического процесса.

В научной литературе дается обоснование культурологического подходу к проблеме содержания образования, основанному

на концепции предметно-практической деятельности. Авторы (А. С. Арсеньев, Н. С. Злобин, В. М. Межуев, В. В. Сильвестров, М. К. Петров и др.) подходят к решению проблемы содержания образования и формирования личности в контексте культуры как общей теории человеческой деятельности и общения, включающей в себя и исторически сложившиеся формы передачи культуры от поколения к поколению.

Культура как понятие возникло в эпоху древней античности. Уже тогда существовали различные точки зрения на культуру как совокупность знаний, умений и результатов деятельности человека. Упорядоченное развитие общественной жизни связывалось с проявлением божественной силы (Протагор), вместе с тем творцом культуры считался человек (Демокрит). Древнегреческая культура сделала человека мерой всех вещей. Древнеримские мыслители считали основой культуры возделывание души человека, т. е. человек в культуре остается в центре внимания. В отличие от античности центральной фигурой эпохи Средневековья становится божественная сила. В искусстве и жизни единственной ценностью признается жизнь по законам высших сил.

Отличительными чертами культуры эпохи Возрождения является самоутверждение силы и таланта человека. Именно поэтому в эпоху Ренессанса столь привлекательной и распространенной становится фигура художника, в которой наиболее полно выражена главная идея этого времени — идея человека-творца. Таким образом, идея человека в культуре постоянно присутствует в трактовке сущности культуры. Культура и человек взаимосвязаны.

В XVIII в. понятие «культура» трактовалось как умственные способности человека. В XX в. плодотворно исследуется культура. Появилось множество течений и направлений, изучающих культуру, среди которых выделяется два крупных направления. Ученые первого направления (А. И. Арнольд, Н. С. Злобин, В. М. Межуев и др.) рассматривают культуру во взаимосвязи с духовным развитием личности. Представители второго направления определяют культуру как универсальное свойство общественной жизни людей (М. С. Каган, Э. С. Маркарян и др.). В частности, Э. С. Маркарян

отмечает, что трансляция культуры возможна в результате накопления исторического общественно значимого опыта, выраженно-го в соответствующих видах деятельности и передачи их из поколения в поколение [10]. При этом ученый замечает, что передача опыта возможна только через обучение способам деятельности. Ученый поясняет, что данный угол зрения на культуру правомерен и позволяет понять «как», «каким образом», благодаря «какой системе средств» осуществляется тот или иной процесс человеческой деятельности. Во-первых, способы предполагают наличие объективных форм деятельности. Например, способы изобразительной деятельности, обеспечиваемые культурой, предполагают наличие форм существования: живопись, графика, скульптура и др. (художественный образ). Во-вторых, способы предполагают умение, навыки оперировать этими формами и наличие соответствующей информации, знания о них. Взаимодействие отмеченных компонентов делает реальным процесс осуществления деятельности [10].

Существует мнение, что наиболее полно смысл культуры может быть понят в соответствии с понятием «образование» (В. С. Библер). Развитие образования адекватно отражает уровень культуры общества. Однако культура имеет другую структуру, в сравнении с образованием. Образование — это следование схематизму науки, восхождение от предшествующего знания, орудий труда, «перегонка» в ум и умение познающего субъекта всего того, что достигнуто на «пройденных ступенях» развития общества, причем, в единственно возможном виде: упрощенно, уплотненно, фрагментарно представлено в учебнике [1, с. 282].

Из сказанного следует, что в формировании содержания учебника и учебного предмета должны найти воплощение все достижения общества в определенной области культуры в сжатом и доступном для обучающихся виде.

Интерпретация культуры как творческой деятельности позволяет понять механизм формирования творческой личности. Согласно обозначенному подходу «в основу понимания культуры кладется исторически активная творческая деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта

этой деятельности. Развитие культуры при таком подходе совпадает с развитием личности в любой области общественной жизнедеятельности» [3, с. 36].

Кроме того, деятельностно-творческий подход к определению культуры дает возможность увидеть механизм ее усвоения, понять, как происходит превращение социального опыта человечества во внутреннее богатство индивидов. В работе Н. С. Злобина «культура» определена как «социально значимая творческая деятельность в диалектической взаимосвязи ее результативности (опредмеченной в нормах, ценностях, традициях, знаковых и символических системах и т. д.) выражения ее процессуальности, предполагающей освоение (распредмечивание) людьми уже имеющихся результатов творчества, т. е. превращение богатства, опыта человеческой истории во внутреннее богатство индивидов, вновь воплощающих содержание этого богатства в своей социальной деятельности, направленной на преобразование действительности и самого человека» [3, с. 28].

Опыт, накопленный поколениями, представлен в данном определении как результат творческой деятельности, опредмеченный в материальных и духовных ценностях, который интегративно связан с процессом распредмечивания — усвоения данного опыта человеком в деятельности, адекватной его содержанию. В результате усвоения культуры происходит обогащение личности, ее предметно-практической деятельности. Формируемое таким образом содержание учебных предметов и организация его усвоения способствует развитию и творческой самореализации личности в соответствующей этому предмету области культуры.

В любой особенной деятельности (труд, учение, игра и т. д.), организованной по типу всеобщего труда, индивид усваивает духовные потенции исторически сложившейся предметной деятельности. В этом процессе знания перестают быть сферой, а становятся формой идеального освоения человеческой деятельности, способом отношения к миру. Отсюда развитая личность есть индивид, освоивший те знания, которые позволяют ему в своей деятельности осваивать мир как целое и развивать на этой основе соответствующие деятельные способности [6, с. 34].



Сформированная таким образом личность приобретает новое качество — ее деятельность становится творческой.

В педагогической литературе отмечается, что важной задачей в разработке теории содержания образования становится педагогическое осмысление и воплощение требований общества к всестороннему развитию личности. Таким образом, исходным пунктом разработки теории образования становится позиция практики. Из сказанного следует, что содержание может быть мобильным, структурироваться с учетом особенностей школы, региона. Вместе с тем оно должно иметь обязательные компоненты, обеспечивающие реализацию требований общества к развитию личности. Результаты развития общества закрепляются в форме материальной и духовной культуры, которую подрастающее поколение должно не только усвоить, но и обогатить новыми элементами, развивая при этом свои способности. Отсюда следует, что процесс передачи опыта от поколения к поколению предполагает воспроизведение культуры, творческую интерпретацию и, таким образом, дальнейшее ее развитие и саморазвитие личности.

В государственных документах об образовании, в педагогической науке и педагогической практике прослеживается возрастание роли учителя в решении проблем демократизации школы и модернизации содержания образования. Более того, школьный компонент Государственного базисного учебного плана требует от школы самостоятельного распределения учебного времени между предметами и внутри предметов. Речь идет о конструировании содержания учебных предметов, об участии учителя в этом процессе. В работах по дидактике и методике обучения изобразительному искусству отмечается необходимость умения учителя отбирать содержание учебного предмета (В. Оконь, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.). Под этим умением ученые подразумевают: подготовку учителя к уроку (В. А. Онищук, А. М. Сохор, М. Н. Яковлев, М. И. Махмутов и др.); педагогическое творчество (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, Ю. П. Лаврова, Н. Д. Никандров и др.); организацию занятий по изобразительному искусству в школе (Н. Н. Ростовцев, С. Е. Игнатьев, В. С. Кузин, С. П. Ломов,

Б. М. Неменский, Т. Я. Шпикалова и др.) и другим учебным предметам.

Авторы педагогических изданий последних лет единогласны в том, что должна существовать система конструирования содержания учебного предмета.

Попытки разработать обозначенную систему предпринимались неоднократно в дидактике и методике. Однако в силу своей предельной обобщенности (подготовка к учебному году, планирование системы уроков, подготовка к отдельным урокам) опора на нее не обеспечивала учителю успеха. В этой связи анализируя положительный опыт педагогов и выводы ученых об условиях подготовки активных уроков, М. И. Махмутов предлагает концепцию подготовки современного урока, которая основана на всестороннем анализе содержания самого учебного материала с позиций проблемного обучения.

В данную систему входит: 1) компонентный (понятийный) анализ учебного материала, определение того, что должны узнать учащиеся; 2) логический анализ — определение последовательности изучаемого материала; 3) психологический анализ — установление готовности учащихся к познавательной деятельности; 4) анализ воспитательной значимости учебного материала; 5) дидактический анализ, который соответствует основному содержанию плана урока. Сюда входят цель и характер усвоения понятий, способы решения дидактических задач, определение структуры урока, обязательного и информационного материала, видов наглядности, системы заданий для формирования умений и навыков. В дидактическом анализе большое значение придается разработке технологии обучения, применению метода в зависимости от содержания и цели развития [8].

Элементы конструирования в концепции подготовки учителя к уроку Н. М. Яковлева и А. М. Сохор определены следующим образом: самовоспитание; умение общаться с учащимися; понимание затруднений учащихся; интуиция; умение взглянуть на учебный материал глазами ученика; формирование целостного представления о мире; самообразование; владение разными способами изложения материала [13].

В работах Н. Н. Ростовцева, В. С. Кузина, В. А. Онищук к конструированию содержания образования относятся тематическое планирование, упорядочение дидактических пособий и изготовление наглядного материала. Подготовка к каждому уроку включает анализ программы, продумывание содержания учебного материала, разработку методики, анализ вопросов и заданий учащимся, необходимость знать материал шире и глубже и уметь объяснить его по-новому. Отсюда следует, что учитель во все времена отбирал содержание учебного предмета, ориентируясь на группу приведенных выше элементов и рекомендации следовать логике учебника. При этом отмечается, что сложную проблему отбора содержания к уроку учителю приходится решать *самому*.

Итак, в анализируемых подходах отбора содержания к уроку отмечается ведущая роль учителя в конструировании содержания учебного предмета. Однако в них отсутствует система, раскрывающая суть приобщения учащихся к культуре.

В характеристике творческой лаборатории учителя также акцентируется внимание на ведущей роли учителя в конструировании содержания образования на уроке, в ходе которого осуществляется передача духовного запаса от одного поколения к другому. Решение этой задачи связано с использованием ряда элементов на стадии замысла урока, его разработки и реализации: мотивация, связанная с содержанием усваиваемого материала; банк информации и его подача; видение урока; сотрудничество; выбор методических приемов, исходя из педагогического процесса школы и желания учащихся учиться. На этой основе Ю. П. Лаврова предлагает схему подготовки урока такой конструкции, когда аргументы укладываются в сознании учащихся и закрепляются логикой: положения — аргументы — выводы. Ход урока строится по определенной автором схеме [7].

Таким образом, автором рассмотрено творчество учителя согласно этапам творческого процесса, что вносит в подготовку учителя к уроку определенную системность. Однако предлагается закрытая модель разработки содержания, подбор элементов которой ориентирован на субъективные факторы школы.

Первым и важнейшим методологическим условием конструирования логики учебного предмета признается осознание и разработка всех компонентов содержания учебного предмета в единстве содержательной и процессуальной сторон обучения, учет закономерностей усвоения знаний и общения в целостном педагогическом процессе. Сказанное служит обоснованием практического значения для учителя теоретических знаний.

Согласно современной концепции обучения изобразительно-му искусству все теоретические знания педагог должен включить с систему упражнений и заданий, таким образом, теоретические законы и правила изобразительного искусства усваиваются обучающимися в практической художественной деятельности.

Отобрать теоретический материал и систему знаний, которые необходимо усвоить обучающимся, и включить их в практическую деятельность, разработать задания должен уметь педагог. Эта часть проектной деятельности педагога сложна, но имеет творческий характер. Она позволяет формировать многие качества профессиональной подготовки педагога: умение определять учебный материал адекватно теме урока; умение разработать упражнения, способствующие усвоению теоретических знаний; практическое владение способами изобразительной деятельности, умение демонстрировать владение технологией художественных материалов и многое другое.

Реализация важнейшей характеристики обучения — единства преподавания и учения предполагает участие каждого учителя в определении конкретного содержания, которое обучающийся должен усваивать в процессе обучения. Таким образом, роль учителя в конструировании урока, при отборе учебного материала, разработке учебных программ является ведущей. Выпуск государственных учебных изданий рассчитан на их творческое применение учителем.

Таким образом, важным направлением профессиональной деятельности педагога является проектирование содержания, форм, технологии обучения. Эта деятельность предполагает инновационный подход. Педагогическая инноватика является основой развития содержания образования. Она определяется как научная область,

изучающая и моделирующая процессы развития школы, основанные на преобразовании содержания образования, а также создании новых направлений в подготовке обучающихся. Педагогическая инноватика направлена на совершенствование компонентов педагогического процесса — «средства, закономерности, формы, методы, технологии, другие атрибуты, связанные с педагогическими инновациями» [11, с. 13].

Инновационная деятельность в художественном образовании многообразна. Она направлена на преобразование существующей образовательной практики за счет включения новых направлений художественного образования, проектирования и внедрения новых практико-ориентированных курсов по декоративно-прикладному искусству, дизайну, архитектуре, изучению разнообразных видов и технологий художественных промыслов, народных ремесел, разработку и организацию восприятия виртуальных художественных музеев мира.

В настоящее время ориентиры для преобразований системы художественного образования представлены в Федеральных государственных требованиях, регламентирующих условия, задачи, содержание, формы, методы, функции и другие компоненты реализации программы дополнительного художественного образования. Поставлена задача на совершенствование предпрофессиональной подготовки, на формирование академических знаний, умений, навыков в области живописи, рисунка, композиции, технологии работы художественными материалами, искусствоведческие ориентиры по видам и жанрам изобразительного искусства и обучение языку различных видов искусства. Реализация целей и задач данного документа в художественной школе предъявляет высокие требования к подготовке педагогов, к их готовности обучать художественным учебным предметам, уметь разрабатывать новое содержание, включать новые виды художественной деятельности.

Современная концепция содержания образования предполагает наличие уровней:

1. Уровень теоретического представления содержит научные положения и общие цели школьного образования, место и роль

каждого учебного предмета в достижении этих целей. На этом уровне даны особенности отдельных предметов, раскрыты возможности межпредметных связей.

2. Уровень учебного предмета развернуто представляет содержание, определенное в программах для каждого учебного предмета минимально.

3. Уровень учебного материала включает в себя элементы содержания, входящие в учебник, учебный предмет и подлежащие усвоению учащимися.

4. Уровень педагогической деятельности предполагает реальное включение содержания в педагогический процесс, составление учителем учебной документации, фиксирование отобранного содержания в технологической карте урока или сценарии урока.

5. Уровень структуры личности предполагает усвоение содержания учеником, т. е. содержание становится достоянием ученика, частью его внутренней структуры [12].

На первом уровне происходит моделирование содержания на теоретической основе в виде рабочего учебного плана, осуществляется обсуждение и корректировка плана, уточнение перечня дисциплин по выбору, определение модели внеурочной деятельности учебного заведения в зависимости от возможностей школы. Результатом деятельности коллектива преподавателей (учителей) является рабочий учебный план на учебный год по классам.

На втором уровне задача педагога состоит в распределении учебного времени, тематическом планировании учебного предмета. Выходными параметрами этого уровня являются содержание образования на уровне учебного предмета, т. е. рабочая учебная программа. Разработка программы для педагогов всегда составляет определенную трудность.

Для образовательной области «искусство» в основной школе Российской академией образования рекомендованы множество вариативных программ по изобразительному искусству. Программы разные по концепции, содержанию, ориентирам для самостоятельной работы. В части готовности педагога к использованию новых государственных программ кроется проблема. Каждая из рекомен-

дованных программ имеет концептуальный характер. Общеобразовательные школы по своему усмотрению определяют для своего образовательного процесса программу по изобразительному искусству. Получается большой спектр программ обучения изобразительному искусству, по которым педагог должен уметь работать и на этой основе разрабатывать проект рабочей программы.

На третьем уровне осуществляется распределение часов по разделам, темам, т. е. осуществляется календарное планирование. Выходными параметрами здесь являются календарно-тематическое планирование и отбор учебного материала, определение видов, способов и средств деятельности. Этот уровень предполагает также разработку заданий, видов наглядности к урокам с учетом особенностей визуального восприятия и визуального мышления обучающихся.

На четвертом уровне составляется поурочный план и на его основе конструируется содержание учебной дисциплины на уроке (занятии). Разработка проекта урока включает в себя проектирование всех элементов педагогического процесса: цель, задачи, содержание, формы, технология обучения, задания. Пятый уровень дополняется блоками систем контроля, анализа и разработки корректирующих воздействий с целью управления процессом обучения. Выходной параметр этого уровня — сравнение результатов обучения с планируемыми требованиями к знаниям, умениям, навыкам, представленными в типовых учебных программах.

Таким образом, на каждом уровне деятельность учителя по конструированию содержания образования в рамках учебной дисциплины имеет свою специфику. Эту специфику можно представить в виде теоретических моделей, адекватных уровням содержания образования.

Модель деятельности учителя первого уровня содержания образования — определение структуры учебного предмета на весь период обучения по классам, четвертям тематически. Учитель получает сетку часов из учебного плана на год, далее сам целостно и структурно отбирает содержание, т. е. разрабатывает содержательный аспект: включает в рабочий учебный план тематику уроков и виды художественной деятельности.

Модель деятельности учителя на втором уровне содержания образования — тематическое планирование на год. Разработка содержательного и процессуального аспектов конструирования учебной дисциплины, составление программы в соответствии с условиями функционирования педагогического процесса в рамках учебного предмета. В разработку рабочей учебной программы педагог включает следующие элементы конструирования содержания образования:

1. Академическую систему знаний в области художественных дисциплин (законы, правила, приемы), новые знания и технологии работы художественными материалами, отражающими все богатство современной художественной практики.

2. Овладение языком выразительности, характерным для каждой области искусства (живопись, графика, декоративное искусство, дизайн), изучение законов и средств композиции, теории цвета и др.

3. Формирование способов деятельности, адекватных преподаваемому предмету изобразительного цикла.

4. Изучение сущности и структуры процесса творчества, процесса проектирования, последовательности и способов решения художественных задач.

5. Изучение народных художественных традиций как средства познания, возрождения и дальнейшего развития национальной культуры (национально-региональный компонент).

6. Построение содержания учебного предмета с позиций интегративного подхода, предполагающего взаимодействие компонентов, включающего историю развития каждого структурного компонента в содержание учебного предмета.

Перечисленная группа компонентов характеризует собой содержательный аспект системы конструирования учебного предмета, а следующая группа — положения технологического (процессуального) аспекта.

7. Разработка содержания учебного предмета как части системы «педагогический процесс»: цель, задачи, содержание, средства, формы, методы, приемы, задания. В данной логике осуществляется разработка проекта учебного предмета — учебной программы и содержания каждого урока.



8. Управление процессом усвоения художественных знаний. Выбор методов и технологии обучения соответственно его логике, использование психологических закономерностей учения.

9. Построение процесса обучения с учетом психологических основ развития творчества и художественного восприятия.

10. Проектирование и применение современных педагогических технологий обучения к способам изобразительной и проектной деятельности.

Модель деятельности учителя изобразительного искусства на третьем уровне содержания образования — календарное планирование видов художественной деятельности учащихся. Разработка содержания тем, разделов, составление блоков уроков и выполнение методических пособий к ним. Подборка зрительного ряда и различных видов наглядности для разъяснения темы. Разработка технологии обучения в соответствии с календарным планированием, определение методов обучения, способов и средств деятельности.

Модель деятельности учителя на четвертом уровне содержания образования — разработка сценария урока или технологической карты. Осуществляется детальная разработка содержательного и процессуального аспектов учебной дисциплины на уроке с учетом возможностей школы и класса. На этой основе педагог организует реально функционирующий педагогический процесс в рамках урока.

Модель деятельности учителя по конструированию содержания образования на пятом уровне — систематическая корректировка деятельности учащихся и результата обучения, применение развивающей и групповой технологии обучения, индивидуализация учебного процесса, организация самостоятельной работы учащихся, исследование переменных педагогического процесса в рамках учебного предмета. Важным элементом этого уровня является разработка и применение контрольно-оценочных средств и заданий.

Первые три уровня содержания образования разрабатываются на моделях: учебные планы, программы. Теоретическое моделирование содержания образования составляет основу для организации реального процесса обучения. Следовательно, последние уровни

содержания образования — процессуальные, так как на этих уровнях происходит функционирование педагогического процесса.

Таким образом, в процессе конструирования учебного предмета на всех уровнях содержания образования имеется содержательная и процессуальная стороны, т. е. происходит отбор содержания и разработка технологии обучения с опорой на инновации и традиции в художественном образовании [4].

Образование должно сделать человека, подготовить его к жизни. Сделать человека — значит включить его в прошлое, настоящее и будущее культуры, культурным способом сделать культурного человека [9, с. 51].

Деятельность учителя является одним из видов творчества. Следовательно, для нее характерны как общие, так и специфические элементы творчества. Общим признаком творчества признается наличие трех этапов: замысел, разработка замысла, реализация замысла. Деятельность учителя по конструированию содержания учебного предмета целиком творческая, поэтому для теоретического осмысления ее можно представить поэтапно, с позиции творческого процесса. Поскольку на каждом уровне содержания образования эта деятельность имеет свою специфику, то возникает необходимость проследить ее динамику и показать взаимосвязь между овладением содержанием образования на определенном уровне и этапами творчества. Этапы творчества интегративно связаны и имеют определенную самостоятельность и целевую направленность. Они могут служить своеобразным планом педагогической деятельности учителя. Первым этапом творческого процесса является замысел. Роль замысла состоит в идеальном моделировании будущего результата. Для него характерно представление о содержании, форме, идее проекта. Применительно к деятельности учителя по конструированию учебного предмета роль замысла состоит в составлении эскизной модели в виде учебного плана или программы на весь период обучения. Однако идеальный процесс, протекающий в сознании учителя и его результат — структура учебного предмета в эскизном варианте, невозможны без опоры на теоретическую базу, т. е. первый уровень содержания образова-

ния, включающий в себя теорию и методiku обучения искусству, ложится в основу творческого процесса учителя. Однако, кроме общепедагогической и методической подготовки, учителя-предметники нуждаются в осмыслении содержания преподаваемой дисциплины как части художественной культуры, которая проецируется в изобразительное искусство в школе.

Таким образом, перед учителем возникает проблемная ситуация, которая сопровождается эмоциональной реакцией (волнение, затруднение, осознание проблемы и др.). Эта реакция служит побудительным мотивом для подбора и просмотра литературы по видам и жанрам изобразительного искусства, технологии работы художественными материалами, творчеству художников и др.

На стадии замысла необходимо структурировать содержание так, чтобы базовое академическое изучение предмета было наполнено новыми знаниями, отражающими современный уровень развития художественной культуры. На данной стадии учитель определяет для изучения состав законов искусства и систему обучения языку, специфическому для этого предмета, дающему возможность приобщиться к культуре и обеспечивающему усвоение учебного материала. Обучение языку искусства должно осуществляться в единстве восприятия и практической художественной деятельности. Педагог планирует также возможности изучения культурной традиции как средства познания, возрождения и дальнейшего развития культуры в определенной сфере художественной деятельности: определенного художественного промысла или народного искусства. Прорабатывается вопрос об интегративном построении содержания учебного предмета. Далее происходит эскизное оформление идеи в виде обобщенной модели — рабочего учебного плана по отдельному предмету или циклу дисциплин. Модель — рабочий учебный план в общих чертах раскрывает динамику замысла, если учитель разрабатывает целостно учебный предмет. Также детально разрабатывается блок учебных дисциплин, включающий факультативные курсы и кружки и занятия внеурочной деятельности.

Детальная разработка замысла осуществляется на следующей стадии. Стадия разработки замысла характеризуется тем, что

смоделированное на уровне сознания и эскиза представление о результате нуждается в дальнейшем поиске. На этом этапе большое значение приобретает наличие опыта по конструированию содержания учебного предмета, привлечение теоретических положений, обобщение которых выводит учителя на новый уровень, создает возможность строить вербальную модель учебного предмета в виде рабочей учебной программы. В разработке замысла учитель исходит из возможностей педагогического процесса школы, составляет программу с учетом условий функционирования дидактического процесса (обмен деятельностью, обучение способам деятельности), с опорой на психологические основы развития творчества и художественного восприятия. Стадия разработки замысла по конструированию содержания учебного предмета вбирает в себя и уровень учебного материала. На этом уровне осуществляется теоретическое проектирование технологии обучения, т. е. разрабатывается методика — содержательный и процессуальный аспекты педагогического процесса в рамках учебного предмета «изобразительное искусство».

Творческий процесс завершается реализацией замысла. На этой стадии активную роль играет педагогическая техника, технология обучения и арсенал средств, которыми владеет педагог.

Реализация замысла осуществляется на уровне педагогической деятельности. Она заключается в разработке сценария урока, на основе которого происходит организация и управление педагогическим процессом в рамках урока. В центре реализации замысла учителя по конструированию учебного предмета стоит личность (ученик), с целью подготовки которой происходит отбор, трансляция и изменение (трансформация, обновление) существующего знания (социокода), преобразование деятельности и общения.

Главным инструментом учителя на данной стадии творческого процесса становятся техника и технология обучения (методы обучения, способы передачи знаний, компоненты конструирования содержания учебной дисциплины, способы познавательной деятельности учащихся, способы взаимодействия «преподавание — учение»). На этой стадии осуществляется исследование изменений в деятельности учащихся, наличие которых можно обнаружить пу-

тем анализа переменных педагогического процесса, информации об индивидуальном развитии школьников с помощью фондов оценочных средств и заданий. На основе полученных данных о состоянии педагогического процесса осуществляется корректировка деятельности обучаемых с использованием развивающей технологии обучения и индивидуализации учебного процесса.

Сами занятия должны иметь арт-педагогическую структуру, включать восприятие произведений искусства, их эмоциональное переживание и оценку, изучение языка как средства создания образной трактовки, колористическую деятельность. Практическая колористическая деятельность для детей обладает огромным потенциалом не только для развития колористических способностей, изучения цветовых гармоний, разработки гармоничного колорита, но и корректировки негативного эмоционального состояния.

В ракурсе глобального образования появляется необходимость в формировании не только специальных навыков и способностей, которые необходимы для выполнения работ по живописи, рисунку, декоративному искусству, но и тех, которые могут применяться в широких сферах социальной жизни: навыки работы в команде, умение создавать и презентовать проекты. Эта специфика глобального образования может быть реализована на занятиях по основам дизайна. Педагог разрабатывает проект занятия в логике работы дизайнера над проектом, осуществляет предпроектный анализ, выполняет с учениками анализ существующих решений, определяет творческий источник, демонстрирует аналоги, в которых представлено решение проектной задачи. Возможны разные варианты разработки проекта: как индивидуальная, парная, так и работа в команде. Этот ракурс в подготовке педагогов слабо представлен. В связи с этим основы дизайна в школе изучаются в упрощенном виде, минуя основные составляющие процесса работы дизайнера над проектом, методы дизайна.

Вопросы «чему учить» и «как учить» — традиционные вопросы для дидактики любого учебного предмета. Ориентиры, которые дает глобальное образование, адресованы педагогу. Так, например, требования образовательного стандарта к подготовке обучающихся

в области искусства — владение информационными технологиями, умение грамотно пользоваться информационной средой, — можно реализовать, если педагог применяет информационные технологии в учебном процессе, дети выполняют задания и демонстрируют результат в виде презентации.

Коллективная познавательная деятельность и сотрудничество формируются у обучающихся тогда, когда проводятся занятия коллективного творчества, каждый участник процесса не соревнуется, а взаимодействует, каждый делает свой участок работы, и все вместе создают коллективную композицию.

Занятия изобразительным искусством, уроки восприятия произведений обеспечивают формирование и развитие эмоциональной сферы детей, именно поэтому любую практическую работу по художественным дисциплинам нужно начинать с восприятия той области искусства, которая соответствует теме урока. Существуют психологические особенности проведения уроков восприятия произведений искусства, опираясь на эти закономерности, педагог решает задачу формирования навыков художественного восприятия и эмоциональной отзывчивости, которые из сферы искусства переносятся в реальную жизнь.

К числу актуальных проблем российского образования, в частности художественного образования, относится изучение и применение мирового передового педагогического опыта, формирование индивидуального стиля деятельности современного педагога. Сказанное предполагает, что педагог ведет постоянный поиск нового в своей предметной области и в других направлениях профессиональной деятельности, включает его в содержание обучения и воспитания, находится в конкурентном отношении с глобальной информационной системой. Педагог должен ориентироваться в современных достижениях образовательной области культуры и искусства, в тенденциях развития отечественного и мирового образования, применять в своей практической педагогической деятельности.

Кроме того, некоторые направления, представленные в проекте будущего глобального образования, актуализируют аспекты: развитие индустрии когнитивных способностей; борьба за талан-

ты; рост значимости глобальных ценностей и др. Эти аспекты напрямую адресованы педагогам художественного образования, которые должны быть качественно подготовлены к разным сферам деятельности:

- активизации познавательной деятельности и развитию когнитивных способностей;

- выявлению и развитию творческих способностей, включению детей в творческие виды деятельности, созданию творческих проектов, системному проявлению таланта и способностей в разных сферах культуры;

- раскрытию перед обучающимися глобальных ценностей художественной мировой и отечественной культуры.

Таким образом, актуализирована дидактическая готовность учителя к развитию познавательной и художественно-творческой деятельности, художественно-просветительская деятельность, искусствоведческая компетентность педагога художественного образования.

Как известно, развивать творчество может только творческая личность. В ракурсе глобального образования творческая личность и деятельность педагога предполагает, но не замыкается на руководящей роли. Педагог, как субъект культуры, сам осуществляет научные изыскания, создает образовательные и творческие проекты, участвует в творческих выставках, организует коллективную познавательную и творческую деятельность обучающихся.

Таким образом, глобальное образование в современных условиях становится актуальным основанием развития педагогической теоретико-прикладной сферы деятельности, целью которой является подготовка обучающихся к решению проблем в быстро меняющемся мире. Изобразительное искусство, как образовательная область, обладает широкими возможностями для достижения этой цели. Педагог обеспечивает решение задач глобального образования. Для этого в структуре подготовки педагога должны быть содержательно-дидактические компоненты проектной, культурно-просветительской, художественно-творческой, научно-исследовательской деятельности.

### **2.3. Подготовка учителей-предметников к организации исследовательской работы в условиях современной школы**

В наше время любой человек, даже не имеющий прямого отношения к образованию, может заметить, что эпоха «образования на всю жизнь» уходит. На смену ей приходит новая эпоха, в которой заложен принцип «образование длиною в жизнь», эпоха, которой нужен человек с иными качествами: активность, мобильность, самостоятельность и др. Такая подготовка не может быть обеспечена только за счет усвоения определенного количества знаний. В образовательном учреждении итогом деятельности должен стать набор ключевых компетенций в интеллектуальной, коммуникативной, информационной и иных сферах, а не только система ЗУН (знаний, умений и навыков) [1]. При компетентностном подходе на первом месте стоит умение решать проблемы, которые возникают в реальных жизненных ситуациях, а не информированность ученика. Одним из вариантов решения этой проблемы может стать обращение к исследовательской деятельности, которая развивает умение учиться в процессе учебной и внеурочной самостоятельной познавательной деятельности.

В соответствии с требованиями современного ФГОС большое внимание уделяется именно проектной и исследовательской деятельности как решающему фактору в формировании у школьника умения учиться. Метод проектов основывается на умениях учащихся ориентироваться в информационном пространстве, на развитии познавательных навыков, критического и творческого мышления [12].

«В своей сущности исследовательская деятельность предполагает активную познавательную позицию, связанную с перидическим и продолжительным внутренним поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации научного характера, работой мыслительных процессов в особом режиме аналитико-прогностического свойства, действием путем “проб и ошибок”, озарением, личными и личностными открытиями» [14, с. 4].



Этим исследовательская деятельность отличается от эвристического и проблемного обучения, однако непосредственно с ними взаимодействует и находится в общей группе образовательных технологий. В настоящее время развитие личности обучающегося — приоритетная цель обучения. Личностное развитие учащегося соотносится с формированием его самосознания, важной и неотъемлемой частью которого является сформированность самоконтроля и самооценки. Л. С. Выготский отмечал, что именно в школе начинает складываться самооценка как обобщенное, вне ситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к самому себе [2].

В связи с внедрением нового ФГОС в педагогической практике стала актуальна проблема формирования УУД, в число которых можно включить и исследовательские умения. Под исследовательской понимается работа, которая направлена на приобретение новых знаний в какой-либо области техники, науки, искусства, объясняет и предсказывает факты и явления, дает ответы на актуальные вопросы, обнаруживающие противоречия, имеющие место в практике [3].

А. И. Савенков пишет: «Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления» [10, с. 13]. «Как показывает опыт организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательных учреждениях, учебно-исследовательская деятельность способствует:

- развитию интереса, расширению и актуализации знаний по предметам школьной программы, установлению межпредметных связей;
- формированию интеллектуальной инициативы учащихся в процессе освоения основных и дополнительных образовательных программ;

- созданию предпосылок для развития научного образа мышления;
- творческому подходу к любому виду деятельности;
- становлению сферы содержательного предметного общения внутри детского коллектива, между учащимися, педагогами, учеными и специалистами;
- обучению информационным технологиям и работе со средствами коммуникации;
- формированию развивающей образовательной среды для ребенка;
- профессиональному самоопределению детей;
- получению предпрофессиональной подготовки;
- содержательной организации свободного времени детей;
- формированию научно-педагогического сообщества детей, педагогов, ученых и специалистов, реализующих различные программы учебно-исследовательской деятельности» [9; 12].

Таким образом, исследовательская деятельность школьников — деятельность, которая связывается с поиском ответа на исследовательскую, творческую задачу с заранее неизвестным решением и предполагает основные этапы, типичные для научного исследования.

Важнейшими педагогическими условиями развития исследовательских умений школьников являются индивидуальный подход и изменения деятельности педагога. С помощью индивидуального подхода учитываются способности, интересы, возможности, темп работы каждого обучающегося, корректируется помощь учителя, которая оказывается в ходе учебного исследования. Необходим учет индивидуальности и возраста учащихся, использование подходящих методов обучения; адаптированность понятий, связанных с исследовательской деятельностью, к возрасту учеников; доступность форм и методов исследования, соответствие темы исследования возрастным особенностям и интересам школьников. Исследование должно быть посильным, интересным и значимым для школьника, полезным для его личностного развития. Важна деятельность педагога, реализующего позицию организатора учебно-исследовательской деятельности. Педагог должен владеть знаниями об исследовательской деятельности, включаться в сотрудничество и со-

творчество, создавать творческую образовательную среду путем организации поиска, поощрять творческие начинания и действия детей, использовать творческие исследовательские задания, создавать возможности для самореализации учащихся, для проявления их самостоятельности и инициативности [5].

Важно, чтобы учитель смог обеспечить целенаправленность и систематичность процесса развития исследовательских умений и навыков школьников. Существенную роль в этом играет технология, по которой организуют исследовательскую деятельность, согласно которой выстраиваются исследовательские занятия. В настоящее время в школе большая часть знаний преподносится в готовом виде и не требует дополнительных поисковых усилий и основной трудностью для школьников становится самостоятельный поиск информации. Поэтому одним из важнейших условий повышения эффективности учебного процесса является организация учебной исследовательской деятельности и развитие ее основного компонента — исследовательских умений, которые не только помогают школьникам лучше справляться с требованиями программы, но и развивают у них логическое мышление.

Нужно помогать учащимся видеть смысл их деятельности, ее возможности в реализации собственных способностей, в саморазвитии и самосовершенствовании, понимать ценность исследовательской деятельности.

Выделяют 5 групп исследовательских умений школьников:

- 1) умения организовать свою работу (организационные);
- 2) умения и знания, связанные с осуществлением исследования (поисковые);
- 3) умения работать с информацией, текстом (информационные);
- 4) умения оформить, представить и защитить результат своей работы (коммуникативные);
- 5) умения, связанные с анализом своей деятельности и с оценочной деятельностью (оценочные) [4].

Таким образом, формирование и развитие исследовательских умений напрямую зависит от того, насколько сформированы умения и навыки, составляющие операционный компонент данного

исследовательского умения, а также от того, насколько развиты у учащихся исследовательские знания, используемые в умении оперировать исследовательскими терминами и понятиями [3].

Исследовательскую работу школьникам нужно выполнять последовательно. Этот процесс состоит из 7 этапов:

- 1) формулирование темы;
- 2) определение цели и задач исследования;
- 3) теоретические исследования;
- 4) экспериментальные исследования;
- 5) анализ и оформление научных исследований;
- 6) внедрение и эффективность научных исследований;
- 7) публичное представление работ на разного рода конференциях, чтениях [12].

Сотрудничество руководителя и учащегося при написании работы должно выражаться не только в раскрытии способностей ребят, ориентации их на познание как ценность, но и в развитии личности самого преподавателя, способного эффективно использовать вверенные ему человеческие ресурсы. Занятия исследовательской деятельностью позволяют расширить кругозор и учащегося, и руководителя. Хотя результаты учебно-исследовательской деятельности не всегда имеют какую-либо научную ценность, обучающее значение такой работы несомненно: приобретаются общие исследовательские навыки (формулирование цели, гипотезы, задач, подготовки и проведения эксперимента, опыт обработки полученных данных, формулирование выводов, создание текста исследовательской работы). Главная цель учебно-исследовательской работы — образовательная: научить активному универсальному способу получения знаний и развить личность в процессе обучения.

Исследовательская работа предполагает самостоятельность обучающегося и требует наличия самоконтроля и самоанализа в ходе работы над исследованием, проектом. В последние годы проблема самоконтроля становится предметом психологических и педагогических исследований. По нашему мнению, это обусловлено тем, что самоконтроль — один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Между тем

практика показывает, что именно навык самоконтроля обычно оказывается наиболее слабо сформированным у учащихся. Самоконтроль — это компонент учебной деятельности, но даже при наличии соответствующих предпосылок учебная деятельность возникает у ребенка не сразу. Ребенок, только что пришедший в школу, хотя и начинает обучаться под руководством учителя, но еще не умеет учиться. Учебная деятельность формируется в процессе обучения под руководством учителя.

Отнесение к самоконтролю только функций регистрации состояния выполненной работы и оценки своей деятельности, поведения (на основе ранее усвоенного образца), без активного участия личности в их регулировании и исправлении нельзя признать правильным. Отсутствие коррекции неизбежно приводит к незавершенности самоконтроля, снижению его эффективности и остроты самооценки. Поэтому в самоконтроль следует включать не только оценочную функцию, но и регулирование учащимися своей деятельности и поведения, исправление и обнаружение ошибок, внесение корректив, рационализацию и усовершенствование выполняемой работы [7].

Н. Д. Левитов называет следующие структурные элементы самоконтроля: 1) внимание к результатам своей работы, ее условиям, приемам; 2) наблюдение за ходом работы по ее показателям (скорости, точности применяемых приемов и т. д.); 3) мыслительные операции (анализ результатов наблюдения, установление причинной зависимости имеющихся недостатков от внешних условий и от самого человека); 4) реакция на недостатки в работе, выражающаяся в их исправлении [6].

Необходимым условием формирования самоконтроля является вовлечение учеников в различные формы проверки, ученик должен научиться понимать и принимать контроль учителя; наблюдать и анализировать учебную деятельность своих товарищей; осуществлять наблюдение своей учебной деятельности, ее самоанализ, самооценку и самокоррекцию.

Самоконтроль является одним из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учеников. Он необходим

для своевременного предотвращения или обнаружения уже совершенных ошибок. Ученики не всегда могут без сторонней помощи найти ошибки в своей работе и сделать исправления, основываясь на сопоставлении собственных действий с конкретным или обобщенным образцом. В то время как умение сравнить свою работу с образцом и сделать выводы является важным элементом самоконтроля, которому необходимо учить.

Контроль извне является тем обязательным условием, при соблюдении которого создается необходимая основа для формирования самоконтроля. Таким образом, самоконтроль учеников не отменяет необходимый контроль учителя и не уменьшает его значимость, а наоборот усиливает его. Учителю необходимо систематически изучать и анализировать ошибки учеников, обращать внимание на внутреннее содержание и выявлять причины их появления, а также принимать необходимые меры [13].

В приобщении детей к исследовательской деятельности учитель нацелен не на результат, а на процесс. Главное — заинтересовать ребенка, вовлечь в атмосферу деятельности, и тогда результат будет закономерен. Задачей современной школы является не только обеспечение высокого уровня образования учащихся, но и всестороннее развитие их мышления, умений самостоятельно пополнять свои знания. В преподавании естественных наук, и в частности химии, основная задача состоит в том, чтобы, прежде всего, заинтересовать учащихся процессом познания: научить их задавать вопросы и пытаться найти на них ответы, объяснять результаты, делать выводы [11].

Для выполнения вышеперечисленных задач современному школьнику необходимо корректно строить план своей исследовательской работы, контролировать свои действия при ее выполнении, адекватно оценивать успешность или неуспех результатов, для чего в современных школах и развивается такое понятие, как самоконтроль.

В практике работы учителей накоплен определенный опыт по формированию у учащихся умения осуществлять самоконтроль. Можно выделить следующие его положительные стороны. По-

буждение учащихся к осуществлению самоконтроля: использование инструкций при работе с текстом учебника, алгоритмов при решении расчетных и экспериментальных задач, комментирование схем-превращений. Использование методических средств, способствующих формированию у учащихся умения осуществлять самоконтроль: карточки-задания с вопросами для самоконтроля, таблицы-кадры с закодированными в виде цифр ответами, задания с указанием способа проверки его выполнения и др.

Уровни сформированности умений самоконтроля разработаны Г. В. Репкиной и Е. В. Заика [8]. Они выделяют шесть уровней сформированности самоконтроля, но при этом следует учитывать, что в «чистом виде» они встречаются крайне редко.

**Первый уровень** — отсутствие контроля, когда совершаемые учеником действия и операции никак не контролируются, часто оказываются неправильными, допущенные ошибки не замечаются и не исправляются. Часто допускаются ошибки даже при выполнении хорошо знакомых заданий. Не умеет исправлять ошибку ни самостоятельно, ни по просьбе учителя, так как не способен свои действия и их результаты соотнести с заданной схемой действия и обнаружить их соответствие или несоответствие. Неоднократно повторяет одни и те же ошибки после их исправления учителем. Не может объяснить, почему действие надо совершать именно так, а не иначе. Ошибок, допущенных другими учениками, также не замечает. Обращает внимание лишь на нарушение внешних требований («грязно», «загнуты углы»). При просьбе учителя проверить свою работу и исправить ошибки действует хаотично, не придерживаясь никакого плана проверки и не соотнося свои действия ни с какой схемой.

**Второй уровень** — контроль на уровне произвольного внимания. В этом случае контроль выполняется неустойчиво и неосознанно. Хорошо знакомые действия ученик может совершать безошибочно, а если допустит ошибку, может обнаружить ее самостоятельно или по просьбе учителя, однако делает это не систематически. Не может объяснить ни саму ошибку, ни правильный вариант, дает лишь формальные ответы типа «так неправильно».

Что касается новых, недостаточно хорошо усвоенных действий, то ошибки в них допускаются часто и при этом не замечаются и не исправляются.

**Третий уровень** — потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. Выполняя новое задание, ученик может допустить ошибку, однако если учитель просит его проверить свои действия или найти и исправить ошибку, ученик, как правило, находит ее и исправляет и может при этом объяснить свои действия. Что касается хорошо освоенных или неоднократно повторенных действий, то в них ребенок почти не допускает ошибок, а если допустит, может самостоятельно найти и исправить. Во всех случаях, исправляя ошибку, ребенок может обосновать свои действия, ссылаясь на усвоенную и осознаваемую схему действия.

**Четвертый уровень** — актуальный контроль на уровне произвольного внимания. В процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщенную схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи. Это приводит к тому, что действия выполняются, как правило, безошибочно. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, причем случаи повторения одних и тех же ошибок крайне редки. Может правильно объяснить свои действия, безошибочно выполнять большое число разнообразных упражнений, построенных на основе одного и того же способа действия, умело соотносить их с усвоенной схемой. Осознанно контролирует действия других учеников при совместном выполнении заданий. Однако, столкнувшись с новым видом упражнения или изменением условий выполнения, требующими внесения корректив в саму схему действия, ученик оказывается беспомощным и не сможет отступить от заданной схемы. Другими словами, ученик может успешно контролировать не только итог, но и процесс выполнения действий и по ходу его выполнения сверять совершаемые действия с готовой наличной схемой, однако проконтролировать соответствие самой схемы действий имеющимся новым условиям он не может.

**Пятый уровень** — потенциальный рефлексивный контроль. Столкнувшись с новым заданием, внешне похожим на то, которое



выполнялось ранее, ученик точно выполняет учебные действия в соответствии с прежней схемой, не замечая того, что схема оказывается неадекватной новым условиям. Допущенные ошибки может обнаружить с помощью учителя и, отвечая на его наводящие вопросы, может объяснить их источник — несоответствие примененного действия новым условиям задачи. Обычно после этого ученик пытается исправить свои действия, перестроить применяемый способ. Тем не менее это ему удастся сделать только с помощью учителя. Задания, соответствующие применяемой схеме действия, как знакомые ему, так и незнакомые, выполняет регулярно и безошибочно, контролируя свои действия непосредственно в процессе выполнения. Уверенно отстаивает результат своих действий, обосновывая его анализом примененных способов.

**Шестой уровень** — актуальный рефлексивный контроль. Выполняя новое задание, внешне похожее на выполняемые ранее, ученик может самостоятельно обнаружить ошибки, возникающие из-за несоответствия применяемого им обобщенного способа действия (или схемы) новым условиям задачи и в связи с этим самостоятельно вносить коррективы в применяемую схему действия за счет поиска и выявления еще более общих оснований действия, т. е. принципов его построения. Другими словами, ученик умеет контролировать не только соответствие выполняемых действий обобщенной их схеме, но и соответствие самой обобщенной схеме изменившимся условиям задачи. Если учащийся владеет актуальным рефлексивным контролем, может самостоятельно обнаруживать и исправлять ошибки, отслеживать и контролировать свои действия, если он может проанализировать деятельность с точки зрения полноты ее компонентов и вычислить, каких именно звеньев не хватает в составе его умений, то можно сказать, что у учащегося происходит формирование одного из компонентов учебной деятельности — самоконтроля [11].

В качестве средства развития самоконтроля обучающимся предлагается вести «Дневник проекта» (прием, необходимый для освоения различных видов деятельности, включающий в себя формирование умений самоконтроля, именно самостоятельной работы

учащегося). Данный метод отлично подходит для учащихся, занимающихся проектной, исследовательской деятельностью.

При подготовке бакалавров и магистров образования в Омском государственном педагогическом университете студенты в рамках дисциплины «Организация учебно-исследовательской работы» вовлекаются в различные виды деятельности: проверку учебно-исследовательских работ школьников, участие в организации и проведении научных конференций школьников, например «Шаги в науку».

На кафедре химии и методики преподавания химии практикуется сотрудничество со школами, при котором студенты старших курсов консультируют школьников, осуществляют активное взаимодействие на всех этапах при выполнении ими исследовательской или проектной работы, помогают при выполнении химического эксперимента.

За период обучения в вузе студенты сами в рамках написания курсовых работ, выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций, участия в студенческих конференциях готовятся к осуществлению исследовательской работы в профессиональной деятельности.

## **2.4. Художественно-педагогическое образование в условиях реформирования высшей школы**

Непрерывно возрастающий объем научной и учебной информации, характерный для XXI в., требует модернизации всей системы образования в Российской Федерации. Существенные изменения государственной политики в области образования отражены в регламентирующих документах (Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, Концепции развития образования РФ до 2020 г., Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Концепции художественного образования в Российской Федерации до 2025 г.), где сформулиро-

вана образовательная парадигма в контексте Болонской многоуровневой системы обучения.

Созданная в течение многих десятилетий передовая Российская академическая художественная школа (художественно-педагогическое образование) основывалась на многовековом опыте обучения, стержнем которого являются многочасовые практические занятия, формирующие профессиональные изобразительные умения, обеспечивающие взаимодействие мысленной деятельности и специальной умелости руки. Однако образовавшийся в результате реформирования высшей школы дисбаланс породил множество проблем и привел к значительным потерям качества образования, поскольку сопряжен с резким сокращением сроков обучения и практических аудиторных занятий, а также со значительным уменьшением учебных часов на специальные художественные дисциплины. Кроме того, внедрение в высшую школу системы бакалавриата и магистратуры привело к поверхностному ознакомлению будущего художника-педагога с основами профессиональной деятельности, а также к неготовности выпускников к самостоятельной творческой работе.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов требует кардинального переосмысления современной научной школы по дидактике художественного образования, а также принципиальных изменений всей организации образовательного процесса, в том числе и для выявления неиспользованных резервов в системе высшего художественно-педагогического образования.

На наш взгляд, процесс обучения в высшем учебном заведении все больше должен основываться на таких до конца не используемых резервах, как творческая активность и высокая самостоятельность студентов, направленная на развитие у них инициативы, потребности в самообразовании, стремлении к повышению уровня теоретической подготовки, а также к совершенствованию умений самообразовательной деятельности. Без этого в современных условиях трудно усвоить сложный и обширный программный материал, научиться совершенствовать свои знания в последующей трудовой деятельности.

Важно осознать и студенту, и преподавателю, что умение работать самостоятельно является как средством, так и целью обучения, оно необходимо не только для овладения вузовскими курсами, но и для плодотворной самостоятельной творческой деятельности в будущем. Из этого следует, что одна из основных задач вуза состоит в том, чтобы не только сообщить студентам какой-то комплекс научных знаний, но и научить их работать самостоятельно, т. е. научить учиться [1].

Модернизация высшего образования обуславливает становление самостоятельной работы студентов как ведущей формы организации учебного процесса, что в свою очередь обосновывает проблему ее активизации. При этом под активизацией самостоятельной работы студентов понимается повышение ее эффективности в достижении качественно новых образовательных целей через приращение ей проблемного характера, мотивирующего студентов на отношение к ней как к ведущему средству формирования учебной и профессиональной компетенции.

Переход на многоуровневую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура) и внедрение образовательных стандартов в соответствии с новыми квалификационными требованиями значительно сократил и перераспределил ресурс учебного времени в сторону увеличения часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, до 70 % от общего объема учебной нагрузки [3]. Однако это не дало ожидаемых результатов, так как содержание самостоятельной работы, реализуемое разными преподавателями в рамках читаемых курсов, не несет для студентов очевидной связи с новыми целями формирования конкретных компетенций по учебной дисциплине. В настоящее время самостоятельная работа в силу своей инерционности, слабого контроля, недостаточной дифференциации и вариативности, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности, потребности и интересы студентов, не может обеспечить качественную реализацию поставленных перед ней задач. Кроме того, перемещая акценты с традиционной формы преподавания на самостоятельную деятельность студентов (без учета

специфики обучения специальным художественным дисциплинам), мы порождаем множество противоречий:

– между существующей традиционной методикой профессиональной подготовки студентов художественных факультетов педагогических вузов и новыми требованиями современных образовательных стандартов;

– между минимальным количеством обязательных аудиторных часов на специальные художественные дисциплины, предусмотренных новыми нормативными документами и отсутствием соответствующих исследований в художественной педагогике.

Таким образом, практика показывает, что простейший путь уменьшения числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы приводит к тому, что у студентов не успевают сформироваться специфические профессионально-творческие качества, складываются фрагментарные представления о изобразительной и художественной деятельности, их специфике и законах.

В современных условиях художественно-педагогическое образование нуждается в принципиальном пересмотре методов обучения, а также содержания, целей и задач самостоятельной творческой деятельности студентов как части единого процесса обучения специальным художественным дисциплинам. Это обстоятельство требует акцентирования главных задач обучения, прежде всего, на формировании у студентов понимания образной сути изобразительного искусства, развитии у них целостного гармоничного восприятия для изображения, а также мотивации к творческой деятельности.

Процесс изображения предполагает взаимодействие восприятия предмета и восприятия изображения, которые различны по своей природе. Поэтому развитие образных представлений студентов необходимо рассматривать по этапам (уровням) приема информации, на каком этапе остановится прием информации от объекта в процессе восприятия, таким и будет образ представления. В процессе изображения студент оперирует образными представлениями, руководствуясь содержанием учебных и творческих задач, которые направляют процесс восприятия объекта изображения, что и определяет степень яркости образных представлений.

Исходя из вышеизложенного, процесс развития образных представлений студентов следует рассматривать как специально организованную самостоятельную творческую деятельность, которая активизирует познавательный интерес к изучаемому материалу, способствует формированию прочных системных знаний, приобретению навыков и умений сравнивать, анализировать и обобщать, на основе чего развиваются образное видение и представления как фактор повышения эффективности процесса изображения.

Эта проблема, являющаяся краеугольной для формирования художника-педагога, требует многочасовых практических занятий, поскольку чувственный аппарат студента и моторные навыки руки развиваются достаточно медленно, в отличие от теоретического понимания сути этой задачи [4].

В настоящее время в системе высшего образования происходят интегративные процессы, несущие в себе большой потенциал для развития художественно-педагогического образования в нашей стране. Целевое назначение интеграции в создании благоприятных условий для углубленного понимания (изучения) специальных дисциплин (А. С. Белкин, А. П. Беляева, М. Н. Берулава, В. С. Безрукова, В. Д. Семенов, Ю. С. Тюнников, И. П. Яковлев и др.) [2].

Интеграция как понятие теории систем означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также как процесс, ведущий к такому состоянию. При этом интеграция — это не поглощение одних частей другими, а глубокое, усиливающееся взаимовоздействие и взаимопроникновение их при сохранности самостоятельности. Эти наметившиеся тенденции развития образования, в котором все отчетливей просматриваются интегративные процессы, начинают постепенно реализовываться и в системе высшего художественно-педагогического образования.

В художественно-педагогическом образовании интегрировать можно любые компоненты педагогического процесса (цели, принципы, содержание, методы и средства обучения). Мы же предлагаем осуществить своеобразную интеграцию на уровне содержания, объединяя аудиторную и самостоятельную творческую деятельность студентов в единый учебный процесс, в результате чего по-

является новая реальность, где каждый из компонентов, с одной стороны, сохраняет свои сущностные качества, так как интеграция исключает уничтожение одного в другом, а с другой стороны, делает самостоятельную творческую деятельность студентов обязательной составной частью учебного процесса, тем самым существенно увеличив количество учебных часов.

Таким образом, интеграция аудиторной и самостоятельной работы в системе художественно-педагогического образования выполняет функцию своеобразного «уплотнителя» времени, она не может осуществляться формально, необходимо создать условия для объединения соответствующих компонентов, позволяющих студентам наиболее эффективно готовиться к педагогической и творческой деятельности, формируя у них комплексные знания, развивая различные навыки мыслительной и практической художественной деятельности.

Создание условий для разработки процесса интеграции аудиторных занятий по специальным художественным дисциплинам с самостоятельной работой студентов базировалось на педагогических концепциях Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, которые добились развивающего эффекта обучения через изменение содержания образования; на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, акцентировавших свое внимание на интеллектуальном развитии учащихся, а также на теории проблемного обучения Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, где изобразительный процесс рассматривается поэтапно: первый этап — создание проблемной ситуации (постановка натуры), а затем в процессе изображения происходят анализ проблемной ситуации (натуры), формулировка проблемы и представление ее в виде проблемных задач, решение которых предполагается путем выдвижения гипотез (различных вариантов) и последовательной их проверки в процессе технической реализации в конкретном художественном материале [2].

На основании этих положений можно утверждать, что современный учебный процесс требует последовательного распределения общих и функционально связанных компонентов содержания специальных художественных дисциплин между аудиторными

занятиями и самостоятельной работой студентов, определения формы структурирования содержания учебного материала интегративного курса и учебных задач.

Предполагается, что процесс обучения специальным художественным дисциплинам будет более эффективен, если на аудиторных занятиях усваивать теоретические наработки, помогающие осваивать специальные знания (композиционную, изобразительную и живописную грамоту), учиться сознательно, вдумчиво анализировать закономерности различных способов изображения, а также эффективно формировать профессиональные практические умения и навыки, что в значительной степени обусловливается стремлением художника реализовать в конкретной образной идее имеющееся у него понимание гармоничности природы.

Длительный процесс совершенствования профессионального мастерства, освоения тонкостей изобразительных технологий различных художественных материалов и методики поэтапной работы с ними переносится на самостоятельную работу студентов, так как практическое освоение графической или живописной техники — это сложный и длительный процесс, требующий осмысленных и многократных упражнений для руки.

Практическая задача интеграции аудиторных занятий и самостоятельной творческой деятельности студентов как раз и заключается в использовании разных способов соединения логического и образного познания в образовательном процессе и взаимодействия интеллектуальных и эмоциональных элементов деятельности студентов. Эти компоненты, объединяемые в одно целое, становятся системообразующими факторами, вокруг которых собирается и приводится в новую систему весь учебный материал многоуровневой структуры художественно-педагогического образования, в котором имеют место занятия и учебными, и творческими видами изображения. В интегрированной системе обучения они рассматриваются как универсальная составляющая учебной и творческой деятельности студента, своеобразная основа обучения, представляющая собой тренинг изобразительных и выразительных способностей с упором на изучение и изображение природы.



Таким образом, системно организованная учебная работа по специальным художественным дисциплинам в условиях самостоятельной творческой работы студентов носит аналитико-познавательный, исследовательский, продуктивно-деятельный характер, активно используя механизмы логического и образного мышления студентов. Одновременно реализуется принцип развивающего обучения, генерирующий такие специфические профессионально-творческие качества, как целенаправленное восприятие, пространственное представление, зрительная память, художественно-эстетический вкус и др.

Практически это выражается в системе заданий и упражнений, которые выполняют студенты в динамике взаимодействия аудиторных занятий и самостоятельной творческой работы. На аудиторных занятиях применяется исследовательский метод: преподаватель конструирует творческие задания, а студенты их решают, выполняя комплекс специальных подготовительных и кратковременно-тренировочных упражнений.

Подготовительные упражнения (форэскизы), как основной путь к поиску новых средств выражения натуры, выполняются небольшого размера (в виде цвето-тоновых пятен, без прорисовки конкретной формы) перед каждым длительным учебным заданием и выводят студента к пониманию образной сути академического задания. Они упрощают «технический» процесс реализации образа натурной постановки на изобразительной плоскости, т. е. позволяют привести все изображение к простейшим плоскостным отношениям, ясным силуэтным характеристикам, и на этом уровне решать композиционные и пространственные, тоновые и цветовые проблемы натурной постановки, а затем уже образные задачи.

Кратковременно-тренировочные упражнения (этюды) — основной вид учебных работ, который существенно влияет на формирование рисовального или живописного мастерства. Они призваны активизировать внимание студентов к конкретным закономерностям изучаемой натуры, позволяют студентам освоить композиционную, изобразительную и живописную грамоту в специальных художественных дисциплинах. При этом отрабатываются и закрепляются

отдельные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение), необходимые для решения учебных задач, а также совершенствуются практические изобразительные умения и навыки. Все типы упражнений многократно повторяются до полного усвоения студентами теоретического и практического материала, т. е. формирования у студентов профессиональных компетенций.

Длительно-творческие задания (учебные натурные постановки) выполняются студентами самостоятельно после серии подготовительных и кратковременно-тренировочных упражнений, вплоть до создания художественного образа натурной постановки. В основе создания образа лежит взаимодействие восприятия учебной натурной постановки и восприятия становящегося изображения, а также взаимодействие представления о натурной постановке (задаче изображения) с представлением о хорошем законченном изображении. При этом основная задача заключается в том, чтобы в процессе реализации образа в академической работе открывать соответствующие приемы и методы, способствующие решению поставленной задачи.

В процессе длительно-творческой работы используется найденный в подготовительных упражнениях четкий синтетический образ натурной постановки, постоянно сравнивается и сопоставляется учебная натурная постановка, форэскиз, найденный в поисковых упражнениях, и длительно-творческая работа. При этом необходимо перенести условную тонально-цветовую композицию форэскиза в длительно-творческую работу и не отойти от найденного решения, а развивать его в конкретном художественном материале [6].

Такой интеграционный подход в обучении может успешно реализовываться при создании определенных педагогических условий, способствующих профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства, а также повышающих эффективность обучения специальным художественным дисциплинам. Из всего многообразия описанных педагогических условий мы выделяем те, которые, на наш взгляд, имеют первостепенное значение для повышения эффективности учебного процесса по специальным художественным дисциплинам:

– усиление мотивации студентов к учебно-творческой деятельности, которая определяется сложным комплексом побуждений, направляющих студента к конкретным действиям, способным удовлетворить потребности в художественном творчестве, в освоении профессионального мастерства, инструментальную основу которого составляют знания, умения, навыки и внешние проявления активности, связанные с самореализацией личности;

– целеполагание, которое позволяет прогнозировать результаты интеграции. Объединяя аудиторные занятия и самостоятельную творческую деятельность студентов в единый интегрированный образовательный процесс, кроме цели экономии времени и устранения дублирования учебных заданий, необходимо достигать личностно-ориентированных целей, заключающихся в формировании понимания сущности образовательных целей специальных художественных дисциплин, в их единстве и специфичности с первого по четвертый курс;

– проблемное обучение как основа организации взаимодействия аудиторной и самостоятельной работы студентов, направленное на решение нестандартных задач, в ходе которого студенты системно усваивают новые знания, умения и навыки, формируют профессиональное мышление, а также потребность и способность самостоятельно добывать знания, причем те, которые в наибольшей мере обеспечивают их самореализацию;

– посильность работы на каждом этапе изобразительного процесса, что предполагает необходимость учитывать значимость имеющихся знаний, умений и навыков изображения, позволяющих представить образ натурной постановки в конкретном техническом исполнении;

– организационно-технические условия самостоятельной творческой работы студентов предусматривают научно-методическое обеспечение (одна аудитория для контактной и самостоятельной работы, система натуральных постановок в аудитории, наглядные методические пособия, образцы выполнения работ, технологическая карта контактной и самостоятельной работы), а также возможность консультации по вопросам, возникающим в ходе выполнения самостоятельной творческой работы [5].

Таким образом, системный подход в обучении специальным художественным дисциплинам, реализуемый на основе интеграции аудиторных занятий и самостоятельной творческой деятельности студентов, на наш взгляд, значительно активизирует творческую деятельность обучаемых в современных условиях, эффективно формирует их базовые знания, умения и навыки в изображении, что существенно повысит уровень подготовки учителя изобразительного искусства.

## **2.5. Формирование методологической культуры будущих педагогов при подготовке в магистратуре: концептуальный аспект**

Сегодня современным обществом выдвигаются все новые требования к различным социальным институтам, главным из которых справедливо определено образование. Главной движущей силой всех современных реформ профессионального образования выступает возрастание требований к уровню интеллектуального и нравственного развития человека к его профессиональной и социальной компетентности, необходимой для жизни в современном быстро меняющемся и усложняющемся мире. Высшая школа, реализуя уровневую систему образования, имеет возможность обеспечить потребности общества в профессионалах, в том числе через организацию подготовки в магистратуре.

Современное российское общество все большее значение придает способности профессионалов решать проблемы в профессиональной деятельности на исследовательской основе. Целенаправленное обучение исследовательской деятельности становится специальной задачей высшего образования. Особенно важно формировать эту компетентность у будущих магистров профессионального обучения, которые в своей профессионально-педагогической деятельности решают проблемы профессионального обучения, вос-

питания и развития будущих высококвалифицированных рабочих кадров и служащих. От того, насколько решения педагогов компетентны, своевременны, целенаправленны, напрямую зависят результаты труда и личный профессиональный статус выпускников, в целом успехи в развитии экономики и общества. В. В. Краевский еще в начале XXI в. писал: «Ни знание педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой профессии — научно-исследовательской, хотя и являются для нее необходимой предпосылкой» [10, с. 42].

Сегодня в соответствии с Профессиональным стандартом педагога профессионального обучения занятие исследовательской деятельностью становится функцией каждого педагога.

В ходе профессиональной подготовки будущие педагоги профессионального обучения получают знания не только по методике преподавания, но и по совокупности теоретических принципов, обозначенных в науковедении методологическими. Однако многие преподаватели-практики за понятием «методология» видят мало им понятное, нечто далекое от реальной действительности и образования в целом. В практике поиск решений часто сводится к выполнению стандартных методических ритуалов, определяющих правильность выбора «оптимального» варианта педагогических действий из чужого, а не собственного творческого потенциала. Преподаватель пользуется теми «инструментами», которыми его научили пользоваться. Их перечень, описанный педагогическими понятиями, начинается в образовательной практике даже не с середины, а с конца. Это приводит к тому, что весь остальной «арсенал» научно-педагогической деятельности остается неиспользованным. Например, как правило, преподаватели чаще всего обращаются к понятию «метод», не придавая значения тому, что это понятие, как педагогическая категория, не может существовать изолированно. Попытка установить связь между деятельностью сознания и операционными умениями, используемая в таком случае, исключает собственно смысловую сферу деятельности преподавателя. Личностные ценности подменяются внешними проявлениями квазитворчества.

С переходом образовательных учреждений на профессиональную подготовку по ФГОС ситуация усложняется тем, что преподаватель участвует в разработке основных профессиональных образовательных программ, паспортов и карт компетенций, конструировании учебно-методических комплексов, в реальной образовательной практике в логике компетентностного подхода овладевает новыми технологиями и т. п. Выполнить это все по «рецепту» невозможно, его просто нет. Деятельность преподавателя становится настолько вариативной, что без методологии, которая «делает человека свободным», она становится бессмысленной и нерезультативной.

Для осуществления профессиональной деятельности (прогностической, проективной, предметно-методической, организаторской, экспертной, педагогической импровизации) преподавателю необходим определенный набор знаний, умений, навыков, способностей, которые будут определять его методологическую компетентность.

Приведу пример из образовательной практики системы повышения квалификации молодых руководителей общеобразовательных школ, который, как представляется, оттеняет во многом то состояние, в котором находится образование. Когда ведущий занятие по менеджменту в образовании преподаватель обращается к аудитории с вопросом «какие затруднения вы испытываете при принятии управленческих решений?» получает ответ: мы не испытываем затруднений, потому что мы исполняем то, что нам спускают вышестоящие органы управления образованием и не более. Вот и возникает ситуация: директор-исполнитель требует слепого исполнения указаний сверху от педагогов, те, в свою очередь, требуют исполнения предписаний от учеников. Последние делают так, как удобно им или не делают ничего.

Вместе с тем, как показывает практика работы диссертационных советов, число желающих практиков от образования защитить диссертацию и получить ученую степень постоянно возрастает.

Нами проведен анализ проблематики диссертаций по педагогическим наукам за период 2006–2018 гг. Результат: из тысячи диссертаций четыре диссертации посвящены исследованию собствен-

но методов исследования. Вместе с тем для анализа нам показался значимым тот факт, что авторов в большей степени интересуют возможности использования традиционных методов исследования новых проблем, чем необходимость разработки новых методов исследования. Перечень используемых методологических (методических) средств исследования по самым, казалось бы, проблемам, требующим иных, чем естественнонаучные методы, включая самые что ни на есть новые, типа нелинейности образовательного процесса, формирования нравственной ответственности, самопроцессов и т. п., завидно одинаков, независимо от сути исследуемых проблем. Традиционен набор методологических подходов: системный, личностно-деятельностный, компетентностный; не менее традиционным является комплекс методов исследования, теоретических и эмпирических (анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование, наблюдение, опросные методы, педагогический эксперимент). В силу сложности исследуемых объектов (предметов) исследования практически в каждой работе используется метод моделирования. Но независимо от специфики проблемы и объекта (предмета) исследования, излюбленной для авторов является линейная структурно-функциональная модель со всеми ее упрощениями. Возникает вопрос: какую задачу исследования при помощи нее разрешают в исследовании? Или это дань своеобразной моде? Совсем странным является факт, когда разработку этой модели ставят в качестве цели исследования, а затем вносят в положения на защиту, включают в перечень основных результатов, имеющих научную новизну.

Анализируя это состояние, приходим к выводу: наверное, правы авторы проекта «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления», когда пишут: «Сегодня отечественное образование находится в точке бифуркации: либо восстановление его статуса как стратегически важной для государства сферы блага и служения, либо превращение его в инструмент цивилизационного переформатирования страны и народа в общество производства, потребления и коммерциализации услуг» [16, с. 9].

Современная система образования, подобно шагренеовой коже, сжимается и окончательно вырождается в сферу услуг. А как потребительская сфера она сегодня выпускает исключительно потребителей. Идет ползучая депедагогизация образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ. Цели образования сводятся к формированию узких компетенций и упаковываются в прокрустово ложе учебного стандарта [16, с. 112].

Для преодоления кризисных явлений в образовании от системы высшего образования требуется подготовка педагогов инновационного типа.

В условиях практической реализации ФГОС на первый план выходит проблема становления и развития методологической культуры будущих педагогов, способных самостоятельно конструировать пространство своей педагогической деятельности.

Суть проблемы заключается в следующем. Реализация ФГОС сопряжена с переходом к новой «педагогической цивилизации», и сам процесс перехода является достаточно болезненным. Знаниевая ориентация в образовании уступает место личностно-смысловой, компетентностной, репродуктивные способы усвоения культурного наследия — творческим, коллективные формы обучения — групповым и индивидуальным, авторитарный стиль педагогического взаимодействия — диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству. Чтобы обучать в профессионально-гуманистической педагогике, преподаватель должен, в первую очередь, понимать происходящее вокруг и внутренний мир своего студента. Для этого ему надо владеть такими методологическими умениями, как определение реального смысла педагогических понятий, описывающих феномены воспитания и обучения, установление связей их смыслов, сопоставление значений и т. п. Наступает время практико-ориентированной методологии, дающей в руки преподавателю средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образова-



тельной деятельности. Методология обретает статус способа получения, присвоения, производства и применения нового смысла педагогических знаний посредством глубинного проникновения как в их источник (методологическую основу), так и в движущие силы и механизмы (условия и средства реализации).

В результате рассмотрения педагогической теории и практики в вузе можно полагать, что наиболее полное развитие методологической культуры обучающихся в ходе осуществления целей многоуровневой системы подготовки в вузе происходит на уровне магистратуры. Занимая промежуточное место между бакалавриатом и аспирантурой, магистратура совмещает возможности групповых и индивидуальных форм обучения как по объему, так и по содержанию, создает выгодные условия для развития научно-исследовательской деятельности студентов в университете. Выпускник магистратуры, освоивший основную образовательную программу, должен быть широко эрудированным профессионалом с фундаментальной научной подготовкой, владеющим методологией научного и педагогического творчества, современными информационными технологиями, подготовленным к научной и педагогической работе.

В нормативных источниках и научных публикациях выделяется ряд основных задач подготовки магистров, решение которых непосредственно связано с развитием их научно-исследовательской деятельности:

- непрерывность и преемственность подготовки к самостоятельной научной и/или педагогической деятельности;
- повышение результативности научно-исследовательских работ студентов, прохождения ими педагогической практики и участия в соответствующих образовательных и научных мероприятиях;
- поддержка научно-творческой самостоятельности студентов-магистрантов, вовлечение в систематическую работу исследовательских коллективов;
- обеспечение освоения теории и практики научной и педагогической деятельности на основе информации о реальной ситуации в изучаемых областях;

– создание условий для формирования и развития у студентов личных творческих качеств и объективной самооценки; способности к самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам; профессионально значимых качеств научных и педагогических работников; быстрой адаптации к изменяющимся условиям труда; опыта практического приложения приобретенных знаний и умений при работе в научном коллективе и студенческой аудитории; устойчивой потребности участия в полезной для личности, общества и государства деятельности.

При подготовке магистров основной акцент делается на формировании способности к научно-исследовательской деятельности; магистратура имеет важное значение для профессиональной карьеры в различных сферах; выпускники магистратуры востребованы работодателями. Магистры подготовлены к различным видам инновационной деятельности, научным исследованиям с использованием современной методологии; способность успешно сочетать исследовательскую и профессиональную деятельность является важнейшим показателем качества подготовки магистров.

Научно-исследовательская работа магистрантов в соответствии с актуализированными ФГОС ВО — это приоритетный вид деятельности, задача развития научно-исследовательской деятельности входит в перечень основных задач профессиональной деятельности будущего магистра. Научно-исследовательская работа в магистратуре нацелена на формирование научного мышления и подготовку будущих педагогов-магистров к активной творческой профессиональной деятельности.

Качество результатов подготовки магистров к исследовательской деятельности проявляется в сформированности исследовательских компетенций и в наличии мотивационно-ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности, знании основ методологии научно-педагогического исследования, умении планировать и осуществлять научно-педагогическое исследование, способности организовывать опытно-экспериментальную работу и отслеживать динамику изменений в исследуемом объекте, владении навыками определения критериев оценки результативности исследу-

дования, умения представить результаты исследования в различных формах и аргументированно их защищать.

Анализ требований к качеству современного высшего образования, условиям и средствам его достижения, особенно на уровне магистерской подготовки, показывает, что успех во многом определяется тем, что называется методологической культурой выпускников. Методологическая культура педагога-исследователя выступает, на наш взгляд, критерием сформированности исследовательских действий у будущих магистров.

Феномен методологической культуры педагога, исходя из системных представлений о нем, В. А. Сластенин с соавторами определяют как высший показатель его профессиональной готовности [17]. Основными показателями методологической культуры магистра являются следующие: методологическая рефлексия; способность к научному обоснованию; способность к критическому осмыслению; способность к творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

При этом основными признаками методологической культуры педагога принято считать:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- осознание понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- установку на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие свойства»;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

- рефлексию по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;
- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Наш анализ подготовленности абитуриентов, поступающих на обучение в магистратуру, свидетельствует о наличии у них нерешенных за предыдущий период профессиональной подготовки проблем с формированием методологической культуры, необходимой для успешной педагогической и управленческой деятельности в современных образовательных учреждениях.

В Омском государственном педагогическом университете уже более 20 лет осуществляется подготовка студентов по магистерским программам. На кафедре профессиональной педагогики, психологии и управления сложился продуктивный опыт подготовки магистров по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям). В настоящий момент на кафедре реализуется подготовка по трем профилям подготовки по данному направлению: «Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами в образовании», «Педагогика и психология профессионального обучения». Так исторически сложилось на кафедре, что магистрантами часто становятся практики от образования: педагоги профессионального обучения, руководители образовательных учреждений СПО и ДПО, имеющие не только высшее образование, но и богатый опыт работы в сфере образования. Но ежегодно проводимое в начале обучения в магистратуре тестирование показывает, что методологическая компетентность и методологическая культура для наших студентов является актуальной проблемой. Примерно 90 % начинающих магистрантов имеют репродуктивный уровень развития методологической культуры, характеризующийся тем, что студент слабо владеет методологическими, антропологическими, психолого-педагогическими знаниями, исследовательскими умениями и навыками; неосознанно применяет понятийно-терминологию

гический аппарат педагогического исследования; старается действовать с опорой на существующие методические рекомендации без достаточного осмысления собственной деятельности. Данная ситуация обращает к проблеме необходимости целенаправленного формирования методологической культуры магистрантов в процессе их подготовки.

Сформулируем основные концептуальные положения как варианты решения проблемы формирования методологической культуры магистрантов.

1. Одним из центральных вопросов, определяющих качество методологической подготовки магистрантов, является вопрос о выборе методологических ориентиров подготовки, в частности, методологических подходов. Н. В. Бордовской в первом десятилетии нашего века были систематизированы сложившиеся в научно-педагогической практике методологические ориентиры, оказавшиеся наиболее востребованными. Среди самых востребованных методологических подходов оказались: сциентистский и гуманистический, деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, антропологический и антропосоциальный, целостный, системный и комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный и еще многие подходы. Каждый подход по-своему трактует фундаментальную идею познания или преобразования объекта педагогической реальности. В соответствии с ведущей научной позицией исследователь «концептуализирует» живую педагогическую реальность в понятиях теоретического знания [4].

В методологической подготовке магистров необходимо учитывать тот факт, что современная методология педагогической науки характеризуется сосуществованием различных методологических подходов, каждый из которых оказывает влияние на содержание и логику научного поиска, выбор стратегий и методов, разработку исследовательских программ. Практически, исследователь, будь это ученый или педагог-исследователь, вынужден делать выбор методологических оснований, при помощи которых он сможет объяснить изменения, происходящие в педагогическом объекте, активировать их с позиций данного методологического основания,

прогнозировать направления дальнейшего развития. В настоящее время лидирующие позиции в исследованиях проблем образования занимает компетентностный подход. Его идеи положены в основу разработки и реализации ФГОС нового поколения. Наше внимание привлекла позиция В. Л. Бенина, высказанная на страницах журнала «Образование и наука». Рассуждая о необходимости использования положений постнеклассической методологии в педагогике, автор резюмирует: «...компетентностный подход, о котором сегодня так много написано, гуманистически бесцелен. У культурологического подхода цель есть, но он неоперационален, поскольку у него нет реальных механизмов измерения меры достижения этой цели» [2, с. 117].

Опираясь на представление об уровне характере методологии, мы все-таки попытаемся выстроить наши представления о концепции методологической подготовки магистров и формировании у них методологической культуры.

2. Представляется, что решение данной проблемы возможно на совокупности следующих методологических оснований. Мы разделяем достаточно авторитетное мнение (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер и др.), что компетентностный подход составляет основу, но не единственную, для организации профессионально-образовательного процесса, обеспечивающего качество профессионального образования, фиксируемого в категориях компетентности и компетенций. Центральной фигурой образовательного процесса должен выступать субъект или личность, но не компетенции. Психологическим механизмом обучения, воспитания и развития будет являться взаимодействие субъектов образовательного процесса в предметном, понятийном, нравственном поле будущей профессиональной деятельности. Компетенции будут служить как инструментальный, операциональный компонент и результат образования — как способность справляться в практическом плане с определенными типами профессиональных задач и ситуаций [8].

Если рассматривать конкретные подходы, то наиболее соответствует проблемной ситуации контекстно-компетентностный подход [6], а также модели, в которых обращается особое внимание

на субъективный опыт обучающихся. Таким образом, профессионально-образовательный процесс предстает как процесс погружения субъекта в профессионально-ориентированные ситуации при выполнении целенаправленной учебно-профессиональной и квази-профессиональной деятельности, в ходе которого качественно и количественно преобразуется социально-профессиональный опыт, позволяя оценивать, прогнозировать ситуации и выбирать конкретно-практические действия, приводящие к их успешному завершению, т. е. проявлять конкретные профессиональные компетенции.

3. Одним из важнейших теоретико-методологических подходов, обеспечивающих возможность развития субъектности магистранта в профессионально-образовательном процессе и формирования такой его характеристики, как методологическая культура, является культурологический подход, поскольку он обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности во взаимодействии с миром материальных предметов и социальных отношений. Усвоение культуры — это взаимонаправленный процесс, для которого характерны все закономерности коммуникативной деятельности. Культура передается не в процессе пассивного освоения готовой информации, а в личностном общении, т. е. в общении с личностью как носителем нестандартных творческих устремлений. В контексте концепции формирования методологической культуры магистрантов культура характеризует качественное состояние деятельности человека; как система ценностей культура формирует у человека определенные ценностные потребности и ориентации; культура есть сфера свободной самореализации личности и творчества; культура, концентрирующая в себе социальный опыт множества поколений людей, имманентно приобретает способность накапливать знания о мире и тем самым создает благоприятные условия для его познания и преобразования.

Философский аспект раскрывает методологическую культуру как взаимосвязь мировоззренческой позиции личности с ее социально-аксиологическим потенциалом [1].

В педагогике понятие «методологическая культура» стало употребляться сравнительно недавно. Известен ряд работ по исследованию методологической культуры педагогической деятельности и формированию методологической культуры студентов педагогических вузов (О. С. Анисимов, О. Е. Лебедев, П. Г. Кабанов, Г. А. Ключарев, Е. И. Огарев, В. В. Краевский, В. С. Лукашов, Л. Б. Соколова, А. П. Тряпицына и др.).

Традиционно говорилось о необходимости овладения методологическими основами и методами исследования, в настоящее время — методологической и исследовательской компетентностью. Сочетание «методологическая культура» является правомерным постольку, поскольку овладение культурой предполагает иное отношение к преобразованию педагогической теории и практики. Культура помогает превратить методологический опыт в достояние будущего специалиста, фактор развития его личности, творческого мышления, формирования научного мировоззрения и ценностной позиции.

Долгое время сформированность методологической культуры педагога, рассматриваемая как овладение методологическими знаниями и умениями, среди которых важнейшими были такие интеллектуальные операции, как осознание, творческое решение педагогических задач, методологическая рефлексия, определялась такими показателями, как проблемное видение, постановка перспективных целей, выявление причин неудач (Е. В. Бережнова, И. А. Колесникова, В. В. Краевский и др.).

Согласно позиции А. А. Орлова, основу методологической культуры педагога составляет профессиональное мышление как ценность; эффективность профессиональной деятельности педагога определяется при этом степенью сформированности аксиологических (ценностных) ориентаций педагога. К личностным критериям развитости профессионального мышления отнесены: аксиологический характер учебного процесса, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, характер отношений с коллегами и с теми, кого обучает педагог, готовность к самообразованию [12].



Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич, анализируя вышеприведенные позиции относительно содержания методологической культуры педагога, совершенно справедливо отмечают, что эти позиции ориентируют подготовку будущих учителей, педагогов-исследователей не на осмысление и анализ педагогической проблемы, необходимые для выбора той или иной концепции, программы, технологии, а на своего рода припоминание — какая методика, какой прием из известных ему подойдут для данной ситуации практической педагогической деятельности. Попытка установить связь между деятельностью сознания и операционными умениями, используемая в данных моделях, исключает собственно смысловую деятельность будущего педагога. Возникает методологическое противоречие, характерное для современной педагогической науки: между гуманистическими целевыми установками и формирующими, задаваемыми извне средствами их «присвоения». Привычный (функциональный, технократический) механизм «перевода» внешних, безусловно, гуманистических ценностей методологических операций делает практически невозможным процесс их принятия будущим педагогом на уровне своего смысла, своего, а не чужого педагогического творчества. В рамках культурологического подхода Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич [11] связывают методологическую культуру педагога с его готовностью к осуществлению личностно-ориентированной, смыслопоисковой, смыслотворческой (методологической) деятельности, направленной на обретение им собственной педагогической позиции среди противоречивых педагогических реалий. Данное определение снимает ограничение, имеющее место в психолого-педагогической литературе, выраженное во мнении, связывающем методологическую культуру с научной деятельностью и ограничивающем ее рамками философской методологии, указывает на необходимость овладения педагогом методологией практико-ориентированной, дающей ему в руки средства и методы рефлексии, анализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образовательной деятельности [3, с. 11].

Гуманистических ориентаций в понимании методологической культуры педагога придерживается и Ю. В. Сенько, который среди конкретных проявлений методологической культуры педагога называет другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность. Ядром методологической культуры педагога, согласно Ю. В. Сенько, является стиль нового педагогического мышления [15, с. 97]. А. Н. Ходусов высказывает идею о представлении методологической культуры в виде многоуровневого и многокомпонентного образования, что связано с целостной, сложной структурой формирования личности. Так, автор считает, что методологическая культура включает в себя педагогическую философию педагога (убеждение), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание) как внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное свойствами интегральной индивидуальности и формируется в соответствии со следующими уровнями: адаптивным, репродуктивным, эвристическим, креативным [18].

С. А. Загвоздина определяет методологическую культуру учителя как высший уровень профессионализма, современную характеристику профессиональной компетентности, основными компонентами которой являются методологические знания о принципах и способах организации теоретической и практической деятельности, исследовательские умения и навыки, направленные на обогащение инновационного эмпирического опыта, устойчиво-положительное личностное отношение к методологической культуре как новому объекту профессионального совершенствования, как новой профессиональной ценности. Определив таким образом данное понятие, автор выделяет в качестве основных критериев сформированности методологической культуры учителя следующие: методологические знания, исследовательские умения и устойчиво-положительное личностное отношение к методологической культуре как новой педагогической ценности.

Показателями сформированности методологического знания являются знания:

– общенаучного уровня (способность педагога использовать теоретические концепции, ведущие идеи, знания теории и философии

образования, знания этапов и методов педагогического исследования, категориальный аппарат научного исследования);

– конкретно-научного уровня (перенос знания на педагогическое исследование, разработку методики, технологии исследования);

– технологического уровня (реализация на практике программы педагогического исследования, внедрение в практику).

Исследовательские умения и навыки включают следующие аспекты:

– теоретический (умения целеполагания, проективные аналитические умения сравнивать, обобщать, выделять проблему, определять варианты решения проблем, пользоваться методами исследовательской работы);

– практический (владение методами и приемами научно-исследовательской деятельности, методами современного научного познания, выдвижение и выбор гипотезы, анализ и рефлексия как способность к поиску и построению системы действий).

Показателями устойчиво-положительного личностного отношения учителя к методологической культуре как к профессиональной ценности мы определяем:

- устойчивый интерес к педагогической профессии;
- мотивацию к профессиональному росту;
- потребность в творчестве через инновационную деятельность;
- индивидуальный стиль общения, наличие коммуникативных умений, педагогического взаимодействия;
- гуманистическую позицию педагога [7].

В качестве составляющей части данное понятие включается в более широкое понятие «профессиональная культура педагога». «Проблема методологической культуры педагога вне контекста его профессиональных качеств и деятельности, в которой он выступает в роли субъекта сознательной профессиональной активности, не имеет смысла» [9, с. 12]. Методологическая культура как составная часть профессионально-педагогической культуры имеет своими компонентами ценностно-личностную позицию; систему знаний (антропологических, методологических

и психолого-педагогических); исследовательские умения и навыки; аналитико-рефлексивные способности; опыт творческой и коммуникативной деятельности.

Специфика методологической культуры магистра профессионального обучения обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется субъективность, авторство понимания взаимосвязи предметного содержания рабочей профессии и профессионально-педагогической деятельности в плане обучения профессии, что является неременным условием последующего формирования магистром субъективности, востребованности личностных структур тех, с кем он работает: студентов, сотрудников и т. п. Методологическая культура магистра профессионального обучения определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях профессионально-педагогического образования, т. е. обеспечивает эвристичность профессионально-педагогического мышления.

4. На технологическом уровне концепции формирования методологической культуры будущих магистров профессионального обучения используется разрабатываемый нами интегративно-развивающий подход, понимаемый как особая форма познавательной и практической деятельности, позволяющая реализовать идеи интеграции и развития.

Процессы, происходящие в постиндустриальном обществе, а значит, и в образовании, показывают, что эпоха анализа, доминирующая более 300 лет, сменилась эпохой синтеза и интеграции всего, что наработало человечество в различных сферах деятельности. Об этом в свое время говорили В. И. Вернадский, Н. К. Рерих, К. Э. Циолковский, А. Эйнштейн и др. Обострение борьбы между старым и новым в научно-педагогическом знании требует пересмотра основ педагогики и образования. Одной из таких основ является методологический инструментарий научно-педагогической деятельности. Проектируя содержание методологической подготовки магистров для образования, мы не можем не учитывать этот факт. Поэтому полагаем, что методологическая подготовка магистров может быть осуществлена на основе принципов развития и ин-

интеграции. Эта идея нашла отражение в разрабатываемом нами интегративно-развивающем подходе.

Начала интегративно-развивающего подхода как особой формы познавательной и практической деятельности, позволяющей реализовать идеи интеграции и развития в образовательном процессе и процессе управления, процессе подготовки и т. п. были заложены в конце 90-х гг. XX в. в исследовании проблемы подготовки управленческих кадров для системы образования [19]. К настоящему времени сложилась научная школа, в которой интегративно-развивающий подход получил свое дальнейшее развитие в исследованиях, посвященных проблемам управления образованием, развития профессионально-педагогического образования и др.

«Основополагающей идеей интегративно-развивающего подхода является положение, связанное с рассмотрением человека как основного субъекта образовательной деятельности; образование, согласно этому положению, должно “выводиться” не столько из перспективных задач общественного развития, сколько из наличного уровня и состояния общества и человека, их возможностей и надежд. Только в этом случае образование из средства социализации и индоктринации человека (в узком смысле) превратится в условие развития личности» [19, с. 40].

Название данного подхода выражает его содержание и основную функцию; интеграция выступает основным средством достижения результата профессионально-образовательного процесса, представленного в данном случае методологической культурой магистра профессионального обучения. Основанием интеграции являются цели подготовки в магистратуре, заложенные в модели профессионального развития магистра, реализация которых достигается посредством процесса, системы и механизма формирования методологической культуры будущих магистров. Интегративность отражает, во-первых, сложность содержания феномена методологической культуры магистра профессионального обучения, во-вторых, мультивариативность педагогического процесса в магистратуре, в-третьих, результаты формирования методологической культуры магистра профессионального обучения: характер его профессионального

мышления и деятельности, личностные и профессиональные качества. Интегративный характер имеет профессионально-педагогическая деятельность магистра профессионального обучения, отражающая взаимосвязь между требованиями к содержанию подготовки рабочего и педагога профессионального обучения.

Интегративно-развивающий подход обеспечивает оптимизацию и структуризацию содержания обучения, возможности самостоятельной разработки обучающимися траектории обучения, интеграцию содержания общекультурного модуля, модуля управления проектами в области образования и науки, обязательной части подготовки с частью, формируемой участниками образовательных отношений. Интегративный эффект содержания подготовки проявляется в организации и проведении практик, в которых разнообразные факторы воздействия на личностно-профессиональное развитие студентов аккумулируются.

Основная функция интегративно-развивающего подхода заключается в том, чтобы процесс формирования методологической культуры будущего магистра профессионального обучения развивал готовность к постоянному саморазвитию в профессиональной деятельности, способствовал самореализации личности в деятельности.

Интегративно-развивающий подход получил свое определение как таковое еще и потому, что он вобрал в себя лучшие стороны многих научных подходов. Наиболее продуктивным является личностно-деятельностный подход, который усилен за счет введения технологического аспекта.

Основой интегративно-развивающего подхода, делающей его концептуально единым и непротиворечивым, является система принципов, исходящая из закономерностей методологии науки вообще, и методологии конкретно-научного уровня, в частности.

Общеметодологическими принципами интегративно-развивающего подхода являются следующие: системности, целостности, интеграции, развития. Диалектический метод познания, в рамках которого выстраивается интегративно-развивающий подход к исследованию различных аспектов профессионального образования, в том числе и к методологической подготовке магистров, проявля-

ется в требовании изучать процессы и явления объективного мира в развитии, единстве и борьбе противоположностей, во взаимосвязи и целостности. Системный подход при этом является общеметодологическим средством познания. Системный анализ выступает как средство конструирования и управления исследуемой системы.

Использование категории целостности в качестве основополагающего принципа дает возможность выстроить логику исследования. Суть ее состоит в том, чтобы вначале (пусть даже априорно) рассматривать сложный объект (в данном случае методологическую подготовку магистров) в виде некоего целостного образования, познание которого возможно лишь на основе анализа составляющих его частей, а затем в исследовательский процесс включаются синтезированные локальные знания об объекте для получения нового интегративного знания о нем.

Сущность принципа развития в методологической подготовке магистров сводится к пониманию того, что, будучи процессом закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное развитие является инновационным процессом.

Определение понятия «интеграция» как процесса движения, развития и результата взаимодействия структурных элементов педагогической системы, который характеризуется качественно новым состоянием свойств элементов и целостности системы, в целом позволяет утверждать, что педагогическая интеграция возможна как интеграция целей, содержания образования, форм и методов, результатов методологической подготовки магистров. Основанием подобной интеграции являются цели методологической подготовки магистров.

Охарактеризованные выше аспекты интегративно-развивающего подхода к исследованию и организации методологической подготовки магистров были бы неполными без включения технологического аспекта, понимаемого как управление развитием. Управление имеет дело с процессами. Технология обучения в системе подготовки детерминирована как процесс, для которого характерны системные свойства, одним из которых является развитие. Механизм развития определяют имеющиеся двусторонние отношения

лично-ориентированного характера. Поскольку эти отношения вскрывают основные связи, противоречия образовательного процесса в целом, то объективно они содержат в себе источник «смены состояний системы». Управление развитием предполагает наличие единства внутренней — самоуправление обучающегося как субъекта учения своим развитием — и внешней — собственно управления со стороны преподавателя — сторон образовательного процесса. Разрывать их нельзя, ибо исчезнет та целостность, которая дает качественно новое состояние и позволяет определить наличие развития как интегративный результат этого взаимодействия. Поэтому любая педагогическая технология имеет субъектно-личностную направленность.

5. Для определения содержательной части формирования методологической культуры будущих магистров профессионального обучения важным представляется определение специфики профессионально-педагогического образования, в логике которого осуществляется подготовка магистров по направлению «Профессиональное обучение». Данную специфику реально отражает профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (2017). Нужно отметить, что многие исследователи не различают педагогическое образование и профессионально-педагогическое образование, полагая, что педагогическое образование является профессиональным. Мы придерживаемся точки зрения представителей научной школы Г. М. Романцева, которые наполняют данные понятия следующим содержанием: система педагогического образования направлена на подготовку учителей для осуществления педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам [13].

Система профессионально-педагогического образования направлена на подготовку педагогов профессионального обучения для осуществления профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии. Термин «педагог профессионального обучения» обозначает утвержденное в 2000 г. наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование.



ческое образование; в настоящее время он заявлен в соответствующем профессиональном стандарте. Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе учебных заведений среднего профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др. Для профессионально-педагогического образования имеют методологическое значение принципы профессиональной педагогики: взаимной обусловленности педагогического и производственного процессов; взаимосвязи общенаучной и профессиональной подготовки специалистов; интеграции психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического компонентов подготовки (профессионально-педагогическая направленность); перспективно-опережающей подготовки обучающихся по отношению к развитию профессиональной школы (первое опережение) и по отношению к развитию соответствующей отрасли производства (второе опережение) [19].

Объектами профессионально-педагогической деятельности выпускников являются следующие процессы: обучение, воспитание, развитие обучающихся по программам бакалавриата, профессионального обучения, профессионального образования и (или) дополнительным профессиональным программам (далее — ДПП); проектирование программ профессионального обучения, программ профессионального образования и (или) ДПП; проектирование отдельных компонентов программ бакалавриата.

Основными типами задач профессионально-педагогической деятельности, согласно ФГОС ВО (2018), являются: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, научно-исследовательский, сопровождения.

Выбор из этих типов задач приоритетных, которые вуз осуществляет совместно с потенциальными работодателями, определяет содержание образовательной программы, разрабатываемой также совместно с работодателями.

6. Продуктивной формой организации методологической подготовки студентов, наряду с традиционными формами, в разработанной нами концепции выступает научно-исследовательский семинар (НИС).

Цель НИС — формирование методологической культуры будущих магистров профессионального обучения.

Основные задачи НИС:

1. Проведение профориентационной работы среди студентов, позволяющей им выбрать направление и тему исследования.

2. Обучение студентов навыкам академической работы, включая подготовку и проведение исследований, написание научных работ.

3. Обсуждение проектов и готовых исследовательских работ студентов.

4. Развитие креативных способностей студентов и выработка у них навыков научной дискуссии и презентации исследовательских результатов.

Конечная задача семинара — сделать научную работу студентов постоянным и систематическим элементом учебного процесса, включить их в жизнь научного сообщества кафедры и образовательных учреждений так, чтобы они смогли детально освоить технологию научно-исследовательской деятельности.

Механизмы реализации цели и задач НИС:

1. Введение института тьюторства.

2. Практико-прикладная и исследовательская направленность обучения; создание условий для совершенствования исследовательской деятельности на рабочих местах (в образовательных учреждениях).

3. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся.

4. Формирование эффективной системы управления качеством научно-исследовательской деятельности:

– создание системы внутреннего контроля качества исследовательской деятельности;

– привлечение к мониторингу качества работодателей и профессиональных объединений;

– активное участие в конкурсах различного уровня, выполнении исследовательских проектов по заказу работодателей.

Результат работы НИС: участие магистрантов в его работе способствует формированию необходимых исследовательских компетенций, проявляется в развитии методологической культуры и находит отражение в результатах методологической подготовки, которая, в свою очередь, проявляется в динамике формирования методологической культуры будущих магистров профессионального обучения и выражается в переходе на более высокий уровень методологической культуры.

Вслед за Г. Х. Валеевым мы выделяем следующие уровни сформированности методологической культуры будущих магистров профессионального обучения: репродуктивный, интерпретационный и продуктивный [5].

На репродуктивном уровне методологическая культура характеризуется тем, что студент не испытывает достаточной потребности в самосовершенствовании своего профессионального уровня, в творческом росте; имеет серьезные недостатки в общекультурной, общенаучной подготовке и культуре общения; слабо владеет методологическими, антропологическими, психолого-педагогическими знаниями, исследовательскими умениями и навыками; неосознанно применяет понятийно-терминологический аппарат педагогического исследования; старается действовать с опорой на существующие методические рекомендации без достаточного осмысления собственной деятельности.

На интерпретационном уровне методологическая культура будущего магистра имеет ряд отличительных особенностей: студент принимает участие в творческом поиске эпизодически; обладает достаточной общекультурной и общенаучной подготовкой, культурой профессионального общения; у него отсутствует системность методологических, антропологических, психолого-педагогических знаний, исследовательских умений и навыков; в достаточной степени владеет понятийно-терминологическим аппаратом педагогического исследования; осмысленно копирует приемы и способы результативной деятельности, осваивает новые методические находки, однако творчество сводится только к функциям «улучшения» и «совершенствования».

Продуктивный уровень сформированности методологической культуры будущего магистра характеризуется следующими качествами: сформировано положительное эмоционально-ценностное отношение к самосовершенствованию, перманентному личностному и профессиональному росту; достигнуто оптимальное сочетание общекультурной, общенаучной и теоретико-методологической подготовки; владеет культурой профессионального общения на высоком уровне; свободно и осознанно оперирует философскими, психологическими и педагогическими концепциями, владеет современными методами и понятийно-терминологическим аппаратом педагогического исследования; развиты рефлексивные способности; имеется индивидуально-творческий подход к педагогическим явлениям, есть собственные разработки и научно-методические публикации.

В качестве критериев сформированности методологической культуры будущего магистра профессионального обучения выступают критерий качества и критерий факта.

Критерий качества проявляется в следующих показателях: ценностно-личностная позиция магистра, потребность в инновационном совершенствовании профессионально-образовательного процесса, творческой самореализации; психолого-педагогическая, методологическая компетентность и развитое рефлексивное мышление; владение культурой профессионально-педагогического общения; умение организовать собственную исследовательскую деятельность как систему и разработать авторский образовательный проект.

Показателями критерия факта являются: наличие публикаций, авторских проектов; участие в профессионально-педагогических конкурсах и олимпиадах; участие в научно-практических конференциях; участие в грантах.

Потенциальные возможности применения положений интегративно-развивающего подхода в подготовке магистров к исследовательской деятельности и формированию методологической культуры представлены в диссертационном исследовании Л. А. Сайтбагиной, выполненном под нашим руководством [14]. Теоретический анализ проблемы развития исследовательской деятельности студентов, выполненный с учетом принципов интегра-

тивно-развивающего подхода, позволил автору представить процесс развития исследовательской деятельности студентов как ее преобразование через формирование совокупности компонентов исследовательской деятельности: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного. Все компоненты взаимосвязаны, последовательно сменяют друг друга, образуя целостность системного видения исследовательской деятельности студентов. По мнению автора, одним из организационно-педагогических условий развития научно-исследовательской деятельности и формирования методологической культуры является рефлексивное управление (по типу соуправления), которое способствует активизации рефлексивных самопроцессов у студентов в ходе взаимодействия с управляющим (преподавателем) и развитию у них способности к самоуправлению своей деятельностью (Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко), и которое рассматривается как содействие (сотрудничество), отражает характер взаимодействия субъектов процесса обучения по проблематизации и интеграции содержания обучения, необходимых для формирования методологической культуры. Рефлексивное управление является цикличным процессом. Чтобы перейти на следующий цикл рефлексивного соуправления, необходимо сформировать все компоненты исследовательской деятельности на более высоком уровне. Понимание развития как интегративного процесса количественного и качественного изменения в переходе на более совершенное желательное состояние позволило соискателю обосновать уровневый характер исследовательской деятельности и отразить ее развитие через динамику продвижения от одного уровня к другому с количественными и качественными изменениями компонентов деятельности. Автор выделяет три уровня развития исследовательской деятельности студентов: ограниченный, допустимый, оптимальный.

Разработанная программа позволила обеспечить результативное развитие исследовательской деятельности студентов вуза через модули взаимосвязанных и взаимодополняющих дисциплин, практик и научно-исследовательских семинаров (методологический, поисково-проектировочный, поисково-исследовательский).

Поскольку развитие индивидуально, значит, имеет «вероятностный характер». Одним из путей решения этой проблемы автор видит сценарное прогнозирование вариантов развития исследовательской деятельности студентов, что позволяет обеспечивать вариативность взаимодействия с учетом реальных условий его построения, дает возможность преодоления стереотипности взаимодействия и позволяет учесть индивидуальные особенности конкретного студента, а преподавателю осуществлять не прямые педагогические воздействия.

Научно-исследовательский семинар, включенный на разных этапах в каждый из названных модулей, способствовал овладению студентами методологической культурой в практике публичной апробации промежуточных и итоговых результатов исследований, побуждал студентов к самоанализу, позволял видеть приращения в знаниях, умениях, опыте творческой деятельности, осознавать происходящие в себе и других качественные изменения.

С позиций критерия факта результатом методологической подготовки в магистратуре является активное участие студентов в разного уровня научно-практических конференциях, включая, в том числе, ежегодно проводимые кафедрой Всероссийский студенческий научный форум «Будущее региона — в руках молодых», региональную студенческую научно-практическую конференцию «Батышевские чтения», где они выступают с апробацией результатов своей научно-исследовательской деятельности и демонстрируют продуктивный уровень сформированности методологической культуры. Об этом также свидетельствуют победы магистрантов в международных и всероссийских студенческих конкурсах (за последние 5 лет — 15 участников-победителей в разных номинациях). Показателем продуктивного уровня сформированности методологической культуры является также тот факт, что около 80 % выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) выполняется по заявкам образовательных учреждений СПО и ДПО, где студенты проходят практику. И, конечно, самый главный показатель успешности методологической подготовки магистров — это стопроцентное трудоустройство по окончании магистратуры в образовательные учреждения системы профессионального образования.

## Список используемой литературы

### 1.1. Методология современной школы

1. *Ахвердиев К. Н.* Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый. — 2010. — № 6. — С. 308–310.

2. *Войтко В. И., Гильбух Ю. З.* О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. — 1976. — № 4 (июль–август). — С. 16–31.

3. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих. Часть IV. Пампедия // Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. — М. : Педагогика, 1989. — 416 с.

4. *Маврин А. С.* Педагогическое управление негосударственным образовательным учреждением в условиях современного социума / дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2009. — 207 с.

5. *Маврина И. А.* Социальность современного образования : монография. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. — 206 с.

6. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. — М. : Наука, 1986. — 256 с.

### 1.2. Развитие субъектной позиции старшеклассников в условиях социокультурных изменений школы

1. Современная школа: опыт модернизации. Книга для учителя / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына ; под общ. ред. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 290 с.

2. *Булкин А. П.* Социокультурная динамика образования: исторический опыт России. — Дубна : Феникс+, 2001. — 208 с.

3. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М. : Наука, 1984. — 444 с.

4. *Обуховский К.* Психологическая теория становления и развития личности // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — С. 54–72.

5. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.

6. *Петрусевич А. А.* Социокультурная трансформация общеобразовательной школы в процессе перехода к профильному образованию : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Омск, 2008. — 41 с.

7. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград : Перемена, 1994. — 164 с.

8. *Синицына Г. П.* Воспитание современного школьника : учеб.-метод. пособие. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. — 167 с.

9. *Слободчиков В. И.* Психология человека. — М. : Изд. центр «Академия», 1995. — 388 с.

### **1.3. Содержание и структура безопасной образовательной среды в образовательной организации**

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании : монография. — СПб. : Союз, 2002. — 271 с.

2. *Баева И. А., Гаязова Л. А.* Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Психологическая наука и образование. — URL: [http://psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_3\\_3015.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf) (дата обращения: 15.11.2018).

3. *Березина Т. Н.* Формирование эмоциональной безопасности образовательной среды (психолого-педагогические аспекты) // Современное образование. — 2015. — № 1. — С. 53–68.

4. *Воронин А. С., Дыненкова Е. Н.* Профессиональная готовность педагогов к обеспечению социальной безопасности в условиях образовательной организации // Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Екатеринбург : УрФУ, 2015. — С. 127–131.

5. Закон Российской Федерации «О безопасности» от 28.12.2010 г. № 390-ФЗ. — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102015025> (дата обращения: 15.11.2018).



6. *Зотова О. Ю.* Социально-психологическая безопасность личности : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2011. — 524 с.
7. *Иванова И. О., Осмоловская И. М.* Дидактические требования к информационно-образовательной среде и ее компонентам // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — № 5. — С. 19–25.
8. *Кисляков П. А.* Современные угрозы социальной безопасности образовательной среды и их профилактика // Современные исследования социальных проблем. — 2013. — № 2 (22). — С. 12–28.
9. *Климов Е. А.* Психология: воспитание, обучение : учеб. пособие для вузов. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. — 373 с.
10. *Ковалев Г. А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 13–23.
11. *Марчук Н. Ю., Пестова И. В.* Социально-профессиональные риски в образовательной среде // Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Екатеринбург : УрФУ, 2015. — С. 41–47.
12. Методическое пособие по выявлению признаков риска в социальных медиа. — М. : Крибриум, 2019. — URL: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/03/tsifrovaya-gigiena.pdf> (дата обращения: 15.11.2018).
13. *Петров С. В., Кисляков П. А.* Обеспечение безопасности образовательного учреждения : учеб. пособие. — М. : Русский журнал, 2010. — 260 с.
14. *Слободчиков В.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. — М., 1997. — С. 177–184.
15. *Тарасов С. В.* Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2014. — № 1. — Т. 3. — С. 5–15.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.11.2018).

17. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

#### **1.4. Личностно-ориентированное обучение как средство для мотивации ученика на поиск и приобретение знаний**

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект. — М. : Просвещение, 2009. — (Стандарты второго поколения). — URL: <http://www.rusla.ru/rsba/politic/files/5-KDNV.doc> (дата обращения: 15.11.2018).

2. Лукьянова М. И. Теоретико-методологические основы организации личностно-ориентированного урока // Завуч. Управление современной школой. — 2006. — № 2. — С. 50–61.

3. Николаева И. В., Вострякова С. А. К актуальности организации личностно-ориентированного обучения в контексте решения задач повышения качества образования // Международному движению «Красивая школа» — 10 лет : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Н. Новгород, 7–9 ноября 2007 года). — Н. Новгород : Деловая полиграфия, 2007. — С. 12–17.

4. Применение дифференцированного подхода к обучению физике. Новикова Людмила Васильевна, учитель физики МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 135». — URL: <http://edu.znate.ru/docs/index-738934-1.html/novikova.doc> (дата обращения: 15.11.2018).

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М. : Народное образование, 1998. — С. 256.

6. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? — М. : ВЛАДО-ПРЕСС, 2005. — С. 42–43.

7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. — М. : Сентябрь, 1996. — 96 с.

8. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. — М. : Сентябрь, 2000. — С. 156–170.

## **2.1. Образовательные технологии в формировании профессиональных знаний и умений в учебном процессе вуза**

1. *Акулова О. В.* Образовательный процесс в вузе в условиях уровневой подготовки педагогических кадров // *Человек и образование.* — 2012. — № 2. — С. 36–40.

2. *Андреев О. К.* Ролевая игра: как ее спланировать, организовать и подвести итоги // *Школьное планирование.* — 2010. — № 2. — С. 107–114.

3. *Андюхов Б. М.* Кейс-технология — инструмент формирования компетентностей // *Директор школы.* — 2010. — № 4. — С. 61–65.

4. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М. : ЮРАЙТ, 2005. — 752 с.

5. *Гузеев В. В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. — М. : Народное образование, 2000. — 240 с.

6. *Дементьев А. А.* Диалоговые технологии как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся // *Высшая школа.* — 2008. — № 7. — С. 20–24.

7. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании. — М. : Академия, 2003. — 452 с.

8. *Кларин М. В.* Технология обучения: идеал и реальность. — Рига: Эксперимент, 1999. — 180 с.

9. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. — СПб. : Изд-во им. А. И. Герцена, 2004. — 392 с.

10. *Крылова О. Н.* Знаниевая традиция современного школьного образования : новые дидактические смыслы // *Человек и образование.* — 2012. — № 1(130). — С. 28–34.

11. *Лежнина Л. В.* Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект // *Наука и школа.* — 2008. — № 5. — С. 68–70.

12. *Маргвелашвили Е. М.* О месте «кейса» в российской бизнес-школе // «Обучение за рубежом». — 2000. — № 10. — С. 87–90.

13. *Розин В. М.* Здоровье как философская и социально-психологическая проблема // *Философия здоровья.* — М., 2001. — С. 35–62.

14. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. — 1993. — Т. 1. — 669 с.

15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).

16. *Сальникова Т. П.* Педагогические технологии : учеб. пособие. — М. : Сфера, 2005. — 256 с.

17. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М. : Народное образование, 1998. — 254 с.

18. *Смолянинова О. Г.* Дидактические возможности метода кейс-стадии в обучении студентов. — М. : Инфра, 2000. — 362 с.

19. *Фридман Л. М.* Психопедагогика общего образования : пособие для студентов и учителей. — М. : Институт практической психологии, 1997. — 287 с.

## **2.2. Современные проблемы подготовки педагога к профессиональной деятельности в ракурсе глобального образования**

1. *Библер В. С.* От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М. : Политиздат, 1990. — 413 с.

2. *Булаева С. В., Исаева О. Н.* Система мирового образования: современные тенденции развития : моногр. — Рязань : Изд-во Ряз. гос. ун-та им. С. А. Есенина, 2012. — 128 с.

3. *Злобин Н. С.* Культура и общественный прогресс. — М. : Наука, 1990. — 308 с.

4. *Ивахнова Л. А.* Инновации и традиции в проектировании художественного образования // Современное состояние и инновации в художественном образовании : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию специальности «Изобразительное искусство и черчение» Института искусств, культуры и спорта КазНПУ им. Абая. — Алма-Ата : Изд-во Каз. НГПУ им. Абая, 2014. — С. 10–13.

5. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. — Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1991. — 384 с.

6. Культура-человек-философия: к проблеме интеграции и развития / Н. С. Злобин, В. М. Межуев [и др.] // Вопросы философии. — 1982. — № 1. — С. 34–40.

7. *Лаврова Ю. П.* Творческая лаборатория учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1992. — 224 с.
8. *Махмутов М. И.* Современный урок. — М. : Педагогика, 1985. — 184 с.
9. *Розин В.* Философия образования: Предмет, концепция, направление изучения // *Alma mater. Вестник высшей школы.* — 1991. — № 1. — С. 48–57.
10. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд. — М. : Сов. энциклопедия, 1987. — 1600 с.
11. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по педагог. спец. — М. : AcademiA, 2008. — 255 с.
12. *Хуторской А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»).
13. *Яковлев Н. М., Сохор А. М.* Методика и техника урока в высшей школе: В помощь начинающему учителю. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.

### **2.3. Подготовка учителей-предметников к организации исследовательской работы в условиях современной школы**

1. *Беседина Л. Л.* Исследовательская деятельность как средство формирования ключевых компетенций // *Химия в школе.* — 2012. — № 7. — С. 21–25.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М. : АСТ: Астрель: ЛЮКС, 2005. — С. 236–238.
3. *Габриелян О. С.* Теория и методика обучения химии : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. О. С. Габриеляна. — М. : Издат. центр «Академия», 2009. — 384 с.
4. *Грабовый А. К.* О классификации школьного химического эксперимента // *Химия в школе.* — 2013. — № 10. — С. 53–57.
5. *Дранишников Л. И.* Об организации исследовательской деятельности одаренных школьников // *Химия в школе.* — 2008. — № 4. — С. 2–4.
6. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М. : Просвещение, 1964. — 344 с.

7. *Поддьяков А. Н.* Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 85–91.

8. *Репкина Г. В., Заика Е. В.* Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности. — Томск : Пеленг, 1993. — 16 с.

9. *Рузов А. В.* Исследовательская деятельность учащихся. — URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/620770/> (дата обращения: 15.11.2018).

10. *Савенков А. И.* Мониторинг исследовательской и проектной деятельности учащихся. — М., 2006. — С. 12–30.

11. *Смирнова С. А.* Педагогика: теории, системы, технологии : учеб. для высш. и сред. учеб. заведений. — 7-е изд., стер. — М. : Издат. центр «Академия», 2007. — С. 224–240.

12. *Страусс А. Д., Корбин Д. Р.* Основы качественного исследования. — М. : КомКнига, 2007. — 256 с.

13. *Чернобельская Г. М.* Методика обучения химии в средней школе : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 336 с.

14. *Шайдуллин С. М.* Основы исследовательской деятельности: в общеобразовательных учреждениях. — М. : Издательские решения, 2019. — 52 с.

#### **2.4. Художественно-педагогическое образование в условиях реформирования высшей школы**

1. *Бублик Т. А.* Планирование и организация самостоятельной работы студентов // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2014. — № 2 (1). — С. 61–67.

2. *Ломов С. П.* Художественное образование сегодня и завтра // Искусство, дизайн и современное образование : материалы Международной научно-практической конференции. Сер. «Научные труды РГСАИ». — 2015. — С. 443–447.

3. *Ломов С. П., Лейфа А. В., Плутенко А. Д.* Перспектива развития высшего педагогического образования в России: тенденции и риски // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2015. — № 1. — С. 113–119.

4. *Медведев Л. Г.* Изобразительное искусство в современном образовательном процессе // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. — 2015. — С. 20–25.

5. *Медведев Л. Г.* О состоянии художественного образования // Профессиональное образование. Столица. — 2014. — № 8. — С. 14–16.

6. *Шаляпин О. В.* Педагогика портретного искусства: педагогические принципы портретного образа в системе подготовки художника-педагога : дис. ... д-ра пед. наук. — Омск, 2010. — 352 с.

## **2.5. Формирование методологической культуры будущих педагогов при подготовке в магистратуре: концептуальный аспект**

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.

2. *Бенин В. Л.* Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? // Образование и наука. — 2014. — № 7 (116). — С. 115–131.

3. *Бондаревская Е. В.* Теоретико-методологические вопросы изучения формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя : межвуз. сб. науч. тр. — Ростов н/Д., 1989. — С. 3–20.

4. *Бордовская Н. В.* Системная методология современных педагогических исследований. — URL: [http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193749168&archive=1196814959&start\\_from=&ucat=&](http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193749168&archive=1196814959&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 15.11.2018).

5. *Валеев Г. Х.* Формирование методологической культуры учителя-исследователя : моногр. — Челябинск ; Стерлитамак : Факел, 2000. — 192 с.

6. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 32–37.

7. *Загвоздина С. А.* Методологическая культура учителя: систематизация понятий // Вестник Томского государственного университета. — 2011. — № 342. — С. 177–179.

8. *Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П.* Практика формирования компетенций: методологический аспект / Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / науч. ред. Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург ; Березовский : Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. — С. 5–10.

9. *Краевский В. В.* Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр. — 1991. — № 1. — С. 4–15.

10. *Краевский В. В.* Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. — Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — 244 с.

11. *Кульневич С. В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 108–115.

12. *Орлов А. А.* Формирование методологической культуры будущего педагога // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : матер. конф. — М. : РАО, Ин-т теории образования и педагогики, 2001. — С. 337–344.

13. Подготовка педагогов профессионального обучения: проблемы стандартизации // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : сб. ст. по материалам Всерос. конф., 5 мая 2011 г. / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; науч. ред. Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург ; Березовский: Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. — С. 43–52.

14. *Сайтбагина Л. А.* Развитие исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2015. — 24 с.

15. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования. — М. : Академия, 2000. — 240 с.



16. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект 2016 / В. И. Слободчиков, И. В. Королькова, А. А. Остапенко [и др.]. — URL: [http://ost101.narod.ru/2016\\_RISI.pdf](http://ost101.narod.ru/2016_RISI.pdf) (дата обращения: 15.11.2018).

17. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина : в 2 ч. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — Ч. 1. — 288 с.

18. *Ходусов А. Н.* Формирование методологической культуры учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 32 с.

19. *Шипилина Л. А.* Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете : моногр. — Омск : ОмГПУ, 1998. — 293 с.

## Сведения об авторах

*Дука Наталья Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета

*Ивахнова Любовь Александровна*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой изобразительного искусства и методики его преподавания Омского государственного педагогического университета

*Кравченко Ксения Алексеевна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры изобразительного искусства Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета

*Курдуманова Ольга Ивановна*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой химии и методики преподавания химии Омского государственного педагогического университета

*Маврина Ирина Андреевна*, доктор педагогических наук, профессор, и. о. заведующего кафедрой социальной педагогики и социальной работы

*Милованова Наталья Геннадьевна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО»

*Орлова Людмила Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Омского государственного педагогического университета

*Петкевич Алла Николаевна*, учитель биологии, заместитель директора БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 135 им. А. П. Дмитриева»

*Петрусевич Аркадий Аркадьевич*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета

*Чекалева Надежда Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, директор института инновационного и инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

*Шаляпин Олег Васильевич*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой изобразительного искусства Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета

*Шипилина Людмила Андреевна*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета

*Научное издание*

**Изменения в общем,  
высшем образовании  
и профессиональной  
подготовке**

*Монография*

Редактор *Н. В. Чекалева*  
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 28.12.2018. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Печ. л. 9,25. Уч.-изд. л. 7,0.

Тираж 50 экз. Заказ Б-398.

---

Издательство ОмГПУ.

Отпечатано в типографии ОмГПУ,

Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93