

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Алтайская государственная академия образования
имени В.М. Шукшина»



ВУЗУ – 75 ЛЕТ

Организация самостоятельной работы студентов в учреждении высшего образования

Методические рекомендации



Бийск
АГАО им. В.М. Шукшина
2014

БКБ 74.58
О 64

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Алтайской государственной академии образования
имени В.М. Шукшина*

Рецензент:

д-р филос. наук, профессор кафедры педагогики АГАО
им. В.М. Шукшина *В.А. Возчиков* (г. Бийск).

**О-64 Организация самостоятельной работы студентов в
учреждении высшего образования** [Текст]: методические
рекомендации / Сост. Е.Б. Манузина, Е.Э. Норина; Алтайская
гос. академия обр-я им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВПО
«АГАО», 2014. – 84 с. – (Вузу – 75). – 100 экз.

В издании представлены рекомендации по организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в высшем учебном учреждении. Предложенный в методических рекомендациях материал представляет теоретическую и практическую значимость в плане обеспечения процесса обучения бакалавров.

Для студентов педагогических учебных заведений, аспирантов, преподавателей высшей школы.

© ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014.

© Сост.: Манузина Е.Б., Норина Е.Э., 2014.

Содержание

Введение

.....
4

Раздел 1. Организация самостоятельной работы студентов в учреждении высшего образования: методические рекомендации для преподавателя

.....
6

1.1. Сущность самостоятельной работы, особенности ее организации в вузе

.....
6

1.2. Характеристика этапов организации самостоятельной работы студентов

.....
10

1.3. Виды самостоятельной работы

.....
13

Раздел 2. Методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы.....

.....
38

2.1. Общие методические рекомендации по организации самостоятельной работы

.....
38

2.2. Практический опыт выполнения заданий для различных видов самостоятельной работы

.....
42

Список литературы

.....
54

Приложения

.....
61

Введение

Российское информационное общество объективно ведет к изменению всех социальных институтов и, прежде всего, образования, которое должно транслировать актуальную информацию о состоянии общества и способствовать репродукции социальной системы.

Для современного человека необходима готовность к самостоятельному целеполаганию, самостоятельной постановке и решению личностных и профессиональных задач, принятию критических решений, к эффективной коммуникации, к освоению и переработке новой информации, к деятельности в предельно неопределенных ситуациях. Именно этим обуславливается смена парадигм образования и активный переход от знаниевой парадигмы к парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход.

Данный подход считается теоретической базой образования личности, способной осуществлять эффективную активную жизнедеятельность в глобальном информационном социуме, в том числе в рамках системы высшего образования Российской Федерации, которая на современном этапе интегрируется в общеевропейское и мировое образовательное пространство. Данный «переход» предполагает смену парадигм высшего образования с традиционной российской (общественно-ориентированной, знаниевой) на инновационную (индивидуально-ориентированную, компетентностную). Следовательно, это требует разработки соответствующих технологий профессионального образования, создания качественно новой профессионально-образовательной среды, способствующей индивидуализации образовательной траектории и раскрытию способностей личности, ее разностороннему совершенствованию и саморазвитию. Последние достигаются, прежде всего, через познавательную активность, которая в период получения высшего образования принимает форму учебно-познавательной деятельности как ведущего вида деятельности для соответствующего возраста (17 – 22 года).

Указанное выше выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке выпускников гуманитарных вузов в том числе педагогических. Сегодня востребованы самостоятельные, инициативные, владеющие новейшими технологиями обучения специалисты, обладающие компетентностью в своей предметной области, способные к самосовершенствованию своей личности и самообразовательной деятельности.

Осознание важности того, что основной формой овладения общенаучными и профессиональными знаниями является

самостоятельная работа студентов, привело к усилению внимания исследователей отдельным аспектам этой проблемы. Так, общедидактические основы самостоятельной работы, её сущность раскрыты еще в трудах Ю.К. Бабанского, Б.П. Есипова, Л.В. Жаровой, П.И. Пидкасистого. Изучение самостоятельной работы с позиции системного подхода нашло отражение в исследованиях В.А. Антропова, В.А. Козакова, А.В. Усовой, Л.Х. Цыбиковой. Проблемы управления самостоятельной работой студентов исследуются в трудах Е. Андросюк, А. Беляевой, А.А. Вербицкого, В. Графа, А. Костенко, В.М. Монахова, Т.И. Парубочей, И.М. Платова, Ю. Попова, Е.Д. Чернова и др.

В дидактике наметились различные подходы к решению вопроса о видах самостоятельной работы (В.Т. Данченко, Б.П. Есипов, Т.И. Парубочая, П.И. Пидкасистый, И.М. Платов). Виды самостоятельной работы выделяют по разным основаниям, что обусловило появление различных её классификаций: по основной дидактической цели, по включённости самостоятельной работы в учебный план, по степени самостоятельности студентов, по месту выполнения.

Вслед за И.А. Зимней мы выделяем в самостоятельной работе два полюса, которые представлены, с одной стороны, аудиторной, а, с другой, внеаудиторной самостоятельной работой, как высшей формой самоорганизации учебной деятельности. В указанных методических рекомендациях мы рассматриваем такие виды самостоятельной работы студентов как аудиторная, так и внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа проводится под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию. Сегодня при организации работы студентов большее значение приобретает внеаудиторная самостоятельная работа. Внеаудиторная самостоятельная работа – это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Мы предложили различные виды самостоятельной работы студентов, которые основываются на принципах компетентностного подхода.

Раздел 1. Организация самостоятельной работы студентов в учреждении высшего образования: методические рекомендации для преподавателя

1.1. Сущность самостоятельной работы, особенности ее организации в вузе

Понятие самостоятельной работы имеет различное значение. Сегодня существует достаточно широкое понимание самостоятельной работы:

- вид деятельности;
- метод обучения;
- форма организации деятельности;
- средство обучения и т.д. [25; 33; 75].

Самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как форма обучения и вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства педагога, а с другой – как средство вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации [6; 19; 36; 56; 58; 62].

Основными *признаками самостоятельной работы* студентов принято считать:

- наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса или задачи и особого времени на их выполнение, решение;
- проявление умственного напряжения обучаемых для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия;
- проявление сознательности, самостоятельности и активности обучаемых в процессе решения поставленных задач;
- наличие результатов работы, которые отражают свое понимание проблемы;
- владение навыками самостоятельной работы.

Определим цели самостоятельной работы в высшем профессиональном обучении. Основной целью организации самостоятельной работы студентов выступает *самостоятельная деятельность*.

Под *самостоятельной деятельностью* понимается вид познавательной деятельности, в котором предполагается определенный уровень самостоятельности во всех структурных компонентах деятельности по ее выполнению от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции с диалектическим

переходом от выполнения простых видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, с постоянной трансформацией руководящей роли педагогического управления в сторону ее перехода в формы ориентации и коррекции, с передачей всех функций самому обучающемуся, но лишь по мере овладения методикой самостоятельной работы [44].

Помимо основной *цели* самостоятельная работа направлена на решение дидактических задач. Основным смыслом дидактических задач самостоятельной работы состоит в следующем:

- мотивировать обучающихся к освоению учебных программ;
- повысить ответственность обучающихся за свою учебу;
- научить обучающихся самостоятельно добывать знания из различных источников;
- способствовать развитию навыков и умений самообразовательной, исследовательской и творческой деятельности студентов;
- способствовать развитию профессиональной компетентности студентов;
- формировать у обучающихся системное мышление на основе самостоятельной работы над выполнением индивидуальных творческих заданий по учебным дисциплинам и т.п. Выполнение любого вида самостоятельной работы предполагает прохождение студентом следующих этапов.

Этапы выполнения самостоятельной работы

Шаг 1. Определение цели самостоятельной работы.

Шаг 2. Конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи.

Шаг 3. Самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи.

Шаг 4. Выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения).

Шаг 5. Планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи.

Шаг 6. Реализация программы выполнения самостоятельной работы.

Шаг 7. Самоконтроль выполнения самостоятельной работы, оценивание полученных результатов [60; 78].

Одна из самых трудных проблем при организации самостоятельной работы – проблема разработки заданий. При разработке заданий для самостоятельной работы обучающихся следует учитывать дидактические требования:

- примерные нормы времени для выполнения задания;

- логику и структуру учебного материала;
- практическое назначение задания;
- характер познавательной деятельности, направленной на выполнение тех или иных самостоятельных заданий;
- постепенное нарастание сложности и проблемности.

Для разработки заданий для самостоятельной работы необходимо изучить различные подходы к классификации.

По *частно-дидактической цели* можно выделить три типа самостоятельных работ:

1) формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания. В качестве самостоятельных работ этого типа чаще всего используются домашние задания – работа с учебником, конспектам, лекцией и др.;

2) формирование знаний, позволяющих решать типовые задачи. К самостоятельным работам такого характера относятся отдельные этапы лабораторных работ и практических занятий, типовые курсовые проекты и т.д.;

3) создание предпосылок для творческой деятельности. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий учебно-исследовательского характера [40; 56; 78].

Классификация самостоятельной работы:

– по *дидактической цели их применения*: познавательные, практические, обобщающие;

– по *уровню проблемности*: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие);

– по *методам научного познания*: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику;

– по *типам решаемых задач* (здесь возможны разные классификации, например, типы задач: познавательные, творческие, исследовательские) [58; 65].

Таксономия учебных задач Д. Толлингеровой:

1. Задачи на воспроизведение знаний:

- узнавание;
- воспроизведение отдельных фактов, данных, понятий;
- воспроизведение определений, норм, правил, воспроизведение текста.

2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции:

- определение фактов (измерение);
- перечисление и описание фактов;
- перечисление и описание процессов и приемов деятельности;
- анализ и синтез;
- упорядочивание (классификация, категоризация);
- определение отношений (причина, следствие, цель, средство влияния, функция, польза и т.д.);
- абстракцию, конкретизацию, обобщение;
- манипуляцию с неизвестными параметрами и их поиск по правилу, алгоритму, формуле.

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции:

- трансформацию (объяснение смысла, значения);
- индукцию;
- дедукцию;
- аргументацию;
- оценку.

4. Задачи на порождение речевых высказываний:

- сочинение обзора (конспекты, проспекты);
- сочинение доклада, отчета;
- самостоятельные письменные работы, проекты.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление:

- применение на практике;
- решение проблемных ситуаций;
- целеполагание и постановка вопросов;
- эвристический поиск на базе наблюдений и конкретных эмпирических данных;
- эвристический поиск на базе логического мышления.

6. Задачи, предполагающие рефлексивность:

- позволяющие освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий опознания, запоминания;
- рефлексивные действия, связанные с построением текста;
- построение стратегий совместного и индивидуального решения;
- выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач [69].

1.2. Характеристика этапов организации самостоятельной работы студентов

Мы различаем организацию самостоятельной работы в широком и узком смысле. В широком смысле организация включает описание этапов деятельности как педагога, так и обучающегося.

В узком смысле – это организация деятельности студента. Студент самостоятельно (или с помощью педагога) выдвигает цель, задачи деятельности, определяет способы и виды действий, самоконтроля, учета достижений и осуществляет коррекцию собственной деятельности на основе рефлексии.

Организация самостоятельной работы включает несколько *этапов*: подготовительный, этап целеполагания (осуществляется совместно с обучающимся), деятельностный – собственно этап осуществления самостоятельной работы обучающимся (опосредованное руководство, осуществляемое на основе педагогической поддержки и консультирования), рефлексивный (осуществляется совместно с обучающимся), аналитический [62].

Графически организацию самостоятельной работы в широком смысле можно представить следующим образом [60]:



Первый этап – подготовительный, задачей этапа выступает моделирование и проектирование деятельности обучающегося и

разработка методических и программных материалов для организации самостоятельной работы.

Подготовительный этап

Шаг 1. Скорректировать учебные программы, добавив дополнительные разделы: темы для самостоятельной работы, сопровождение и контроль за самостоятельной работой (с указанием организационных форм самостоятельной работы), примеры типовых заданий для самостоятельной работы.

Шаг 2. Разработка УМК по предмету.

Шаг 3. Отобрать виды учебной работы, соответствующие основным целям и задачам учебной программы.

Шаг 4. Разработка заданий для самостоятельной работы.

Шаг 5. Рассчитать количество часов и сумму баллов, которые должен набрать обучающийся в ходе выполнения самостоятельной работы.

Шаг 6. Разработать технологическую карту самостоятельной работы студента с указанием избыточных форм, методов и средств учения для предоставления ему возможности выбора.

Второй этап – этап целеполагания, в задачу которого входят совместное целеполагание и составление технологической карты самостоятельной работы.

Этап целеполагания

Шаг 1. Совместное определение сроков выполнения заданий и отбор тем для заданий по выбору.

Шаг 2. Предъявление обучающемуся технологической карты самостоятельной работы с целью выработки плана.

Третий этап – деятельностный. Особенностью данного этапа является то, что студент и педагог меняются ролями. Обучающейся осуществляет учебно-познавательную деятельность, занимая активную деятельностную позицию. Преподаватель же выполняет роль консультанта по образовательному запросу студента. Педагог отвечает обучающемуся только на те вопросы, которые у него вызывают затруднения и требуют вмешательства [45; 60].

Под *образовательным запросом* мы понимаем запрос педагогу от обучающегося по поводу того, что он самостоятельно не может решить учебную задачу или проблему [18; 40; 56].

Типы образовательного запроса:

– *информационный* – по поводу расширения информационной базы (не хватает источников информации для решения проблемы);

- *ресурсный* – по поводу ресурсной базы (не хватает ресурсов для решения проблемы);
 - *технологический* (нет технологии, тактики, стратегии для решения проблемы);
 - *учебный* – имеется затруднение в решении учебной задачи (от педагога требуется коррекция деятельности обучающегося);
 - *психологический* – студент не может выполнить задачу в силу отсутствия психологического ресурса (неадекватная самооценка, неверие в свои силы, пессимизм, отчуждение от учебной работы, снижение или отсутствие мотивации, дидактогеня и т.д.). В данной ситуации он нуждается в психолого-педагогической поддержке;
 - *временной* – не хватает времени и энергии для решения задачи.
- Согласно запросу обучающегося и выстраивается консультационная работа.

Деятельностный этап

Шаг 1. Осуществление самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Шаг 2. Сравнение деятельности по эталону или по критериям. Оценивание выполненной работы. В случае несовпадения – шаг 3.

Шаг 3. Коррекция деятельности.

Шаг 4. Оценивание выполненной работы, полученного образовательного результата.

Четвертый этап – рефлексивный. Задача этапа – оценивание учебных достижений обучающегося.

Рефлексивный этап

Шаг 1. Предъявление педагогу и или другим обучающимся выполненной работы.

Шаг 2. Оценивание выполненной самостоятельной работы.

Пятый этап – аналитический. Педагог анализирует полученные результаты, делает выводы, вносит коррективы в учебные задания и т.д.

Для того чтобы самостоятельная работа была эффективной, необходимо соблюдать требования, предъявляемые к организации самостоятельной работы.

1. Обеспечение правильного сочетания объемов урочной и внеурочной самостоятельной работы.

2. Методически правильная организация работы обучающегося.

3. Обеспечение обучающегося необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий.

4. Наличие ресурсного обеспечения, позволяющего

обучающемуся выполнить задание на высоком качественном уровне.

5. Осуществление учета учебных и личностных достижений студентов.

6. Разработка и внедрение в образовательный процесс мер, стимулирующих качественное выполнение самостоятельной работы.

Таким образом, повышение роли самостоятельной работы предполагает:

- коррекцию учебных программ дисциплин с целью увеличения доли самостоятельной работы обучающегося над изучаемым материалом, включение тем, выносимых для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных методических средств;

- оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий обучения, активное использование информационных технологий, позволяющих обучающемуся в удобное для него время осваивать учебный материал;

- совершенствование системы текущего контроля работы обучающихся, введение балльно-рейтинговой системы и широкое внедрение компьютеризированного тестирования;

- совершенствование методик проведения проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся, поскольку именно эти виды деятельности в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач [60; 78].

1.3. Виды самостоятельной работы

Аннотирование

Аннотацией принято называть краткие сведения, характеризующие произведение печати со стороны его содержания, идейно-политической направленности, ценности, назначения, литературно-библиографической истории, оформления и пр., которые составляются библиографом на основании текста издания или других источников с целью углубить информацию о произведении печати и помочь читателю в выборе литературы [68; 78].

Типовая структура аннотации или реферата.

I. Библиографическое описание.

II. Содержательная часть.

1. Сигнальная (справочная):

а) назначение издания (тип произведения);

б) сведения об авторах;

в) объект, проблема, тема, лежащая в основе содержания (изложения);

г) основные рассматриваемые вопросы (подтемы), аспекты или полученные результаты; предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы; дополнительная информация;

д) читательское назначение.

2. Оценочная:

а) характеристика нового, ценного и полезного содержания (по сравнению с предшествующими изданиями, аналогичными изданиями на ту же тему, того же автора, жанра и т.п.);

б) оценка социальной значимости издания (идеологической, научной, технической, художественной и т.п.);

в) наиболее значимые факты, идеи, достижения и т.д.

3. Рекомендательная:

а) характеристика содержания, в наибольшей степени соответствующего потребностям данной категории читателя;

б) рекомендации в зависимости от целей чтения, навыков самостоятельной работы с книгой, уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки читателя и т.д.;

в) целесообразная последовательность чтения, изучения, использования (от общего к частному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от нового к ценному и полезному и т.д.);

г) сведения, усиливающие пропагандистский характер рекомендаций;

д) методические советы читателю, направленные на воспитание культуры чтения.

Таким образом, аннотация должна отражать содержание произведения (документа, издания).

Реферирование

Реферат отражает, идентифицирует не вообще содержание соответствующего произведения (документа, издания), а лишь новое, ценное и полезное содержание (приращение науки, знания) [79].

Реферирование непременно связано с оценкой информации, содержащейся в первичном документе. Но она не носит критического характера, свойственного, например, рецензии, поэтому оценка должна проводиться при реферировании всех текстов. Это требование, являясь основанием для того, чтобы говорить о критической направленности процесса реферирования, в то же время не позволяет выделить в качестве самостоятельного типа критический реферат. Реферирование – это всегда

в определенной степени оценка содержания первоисточника. Но если эта оценка не отражается в процессе информационного общения (управления), т.е. не воспроизведена в реферате и соответствующем издании, а остается в скрытом виде, то, значит, и не существует для потребителей информации. Следовательно, нельзя дать целенаправленной оценки и самому процессу реферирования, и его результату. Другими словами, субъективный характер этого процесса еще больше усугубляется.

Реферирование как процесс и форма представления информационного результата (собственно реферат) имеет ряд основных модификаций: сигнальное, оценочное и рекомендательное реферирование.

Сигнальное реферирование предназначено для выявления новой (ценной и полезной) фактографической информации, содержащейся в данной книге (произведении, документе, издании), ее части, определенном множестве книг. Причем степень новизны может определяться несколько формально: имеются или не имеются соответствующие сведения в системе информационного общения, известны или неизвестны они данному информатору, потребителю и т.п. Поэтому на практике в ходе сигнального реферирования обычно излагается содержание первоисточника. Отсюда трудности и споры о специфике методов аннотирования и реферирования. Согласно наиболее распространенной точке зрения аннотирование решает, прежде всего, тематическую задачу (о чем говорится – в содержании данной книги), тогда как реферирование – фактографическую (что конкретно говорится в данной книге). Без учета критерия новизны (ценности, полезности) реферирование превращается в простое пересказывание, конспектирование содержания. Поэтому сигнальное реферирование должен осуществлять специалист, который может реализовать указанный критерий не формально, а по существу.

Сигнальное реферирование связано с констатацией определенной информации из документального источника. Методически такое реферирование можно свести к устранению из содержания документа избыточной информации, или к отражению отдельных фрагментов содержания первоисточника, или к конспектированию. Наконец, возможно составление реферата по определенному плану, вопроснику, анкете (анкетный метод). В последнем случае в реферате отражаются только сведения из первоисточника, ограниченные анкетой, являющейся определенным алгоритмом (программой) его составления.

Оценочное реферирование связано с целенаправленной критикой, сравнением и отбором новой, ценной и полезной информации,

содержащейся в данном документе. Наиболее распространенной модификацией этого метода надо считать научное рецензирование. Оно осуществляется, прежде всего, с точки зрения установления объективно-логической истинности содержащейся в документе информации, т.е. вне и независимо от познающего субъекта.

Наиболее сложным и почти совсем не разработанным является вопрос о методах достижения объективной оценки новизны, ценности и полезности документальной информации по слабо формализуемым областям общественной деятельности – искусству, публицистике, технике и т.п. Современная практика информационной деятельности, ориентированная на специалиста в соответствующей области знаний, не допускает критической оценки реферируемой документальной информации.

Суть рекомендательного реферирования можно свести к выявлению и отбору по результатам ценностного изучения содержания первоисточника только тех данных, которые имеют значение с точки зрения их практического использования в определенной сфере общественной деятельности, определенным потребителем. Составитель такого реферата должен знать не только фактическое состояние дел в данной отрасли общественной деятельности, но и ее внутреннюю и внешнюю конъюнктуру, господствующие тенденции и перспективы развития и т.п. Наконец, важен учет и уровня образования, профессиональной квалификации, социально-психологических особенностей соответствующего потребителя.

В процессе реферирования как определенного способа информационной деятельности может быть получена обобщенная картина данной сферы общественной деятельности, данной проблемы на основе выявления новой, ценной и полезной для этой деятельности (проблемы) документальной информации. Естественно, в полной мере это возможно лишь при использовании такого метода, как сводное (или обзорное) реферирование. Его основное преимущество – получение максимальной информативности, так как отпадает необходимость в информационной характеристике каждого реферируемого документа в отдельности. Причем сводное реферирование, в свою очередь, может быть трех разновидностей – сигнальное, оценочное и рекомендательное.

Виды рефератов

Реферат-перевод – составление реферата на русском языке по документу-первоисточнику на иностранном языке или языке народов России путем переложения или сокращения содержания

первоисточника. Жанровая структура (семиотическая форма) первоисточника в какой-то мере сохраняется [68; 79].

Реферат-рецензия (критический реферат) – ставится задача не только отразить новизну, ценность, полезность содержания первоисточника в реферате, но и выразить свое отношение, дать предложения, наметить конкретные пути для совершенствования, оптимального использования этой информации [80]. Необходимость в таком критическом реферате возникает при реферировании изданий художественной, общественно-политической литературы, в случае библиографических изданий, предназначенных для массового потребителя, потребителя-специалиста в смежных сферах деятельности и т.д.

Реферат-иллюстрация (иллюстративный реферат) используется для большей наглядности, облегчения восприятия, анализа, оценки, повышения информативности и т.п. Иллюстрация может быть заимствована из первоисточника или выполнена на основе переработки его текстового, иллюстративного материала. Графики, диаграммы, формулы наиболее эффективны при отражении количественных зависимостей в документальной информации. Эти формы ближе к абстракциям, тогда как фотографии, рисунки, чертежи и т.д. несут конкретные представления, образы, поэтому более эффективны при отражении качественных зависимостей в документальной информации.

Реферат-таблица (табличный реферат) составляется, если необходимо придать документальной информации сопоставимую форму, повысить наглядность в тех случаях, когда в реферируемом документе соответствующие данные, особенно статистические, параметрические и т.п., разбросаны или просто перечисляются в тексте [80]. Табличная форма эффективна при реферировании нескольких документов-первоисточников, она экономична и с точки зрения объема издания. В таблицы можно сводить документальную информацию, представленную в любой знаковой форме (словесной, цифровой, изобразительной или в комбинации этих форм: текст – рисунок, текст – цифры – график и т.п.). В зависимости от целей реферирования характер таблиц может быть самый различный: справочный, аналитический, динамический, структурный и т.д. Таблицы и графики взаимозаменяемы, поэтому всегда есть возможность выбрать оптимальную форму реферата.

Реферат-фрагмент первоисточника используется в тех случаях, когда в документе-первоисточнике можно выделить часть, раздел, фрагмент, отражающие информационную сущность документа или

соответствующие задаче реферирования [80]. Такими фрагментами в большинстве случаев могут быть отдельные элементы аппарата: резюме (реферат, аннотация), сопровождающее публикацию или являющееся ее неотъемлемой частью; содержание или оглавление; предисловие или послесловие; отдельные структурные элементы самого документа – заключение или выводы, введение, основная часть; таблицы, иллюстрации документа-первоисточника и т.п. Возможна комбинация различных фрагментов документального первоисточника.

Реферат телеграфного стиля – разновидность реферата, содержание которого представлено в виде коротких назывных предложений или набора ключевых слов (дескрипторов) [80]. Используется для констатации наличия определенных сведений из анализируемого документа, дополняющих библиографическое описание. Наиболее характерен для реферативных изданий сигнального типа. Содержательной частью такого реферата может быть оглавление (содержание) первоисточника, набор ключевых слов, перечень цифровых данных, характеристик и т.п., оформленных в виде предложений, но без связующих вводных слов, союзов.

Анкетный реферат – результат реферирования, в ходе которого на основе изучения первоисточника составляются ответы на вопросы заранее заданной анкеты [68; 82]. Семиотические формы этого реферата могут быть самыми различными – в виде связного текста, «телеграфного стиля», таблицы и т.п. Наиболее эффективен при решении информационных задач поиска, описания социальной информации, когда очень важно иметь стандартизированные, унифицированные структуры библиографических записей. В этих случаях используется общая однотипная анкета. Анкетный реферат можно использовать и в реферате-иллюстрации рекомендательного типа, при этом в каждом отдельном случае создается индивидуальная анкета. Анкетное реферирование содействует более рациональной и целенаправленной редакционно-издательской работе при подготовке и выпуске реферата-иллюстрации.

Обзорный (сводный) реферат составляется на некоторое множество документов-первоисточников и является сводной характеристикой определенного содержания документов: обычно по одной теме (проблеме), на произведения автора (авторов), на одном или нескольких языках, за определенный хронологический период и т.д. [80]. Критерием такого свода может быть любая типологическая характеристика первоисточника. Семиотические формы реферата различны: текстовые, иллюстративные, табличные или определенная комбинация таких

знаковых форм (текст – таблица, текст – таблица – иллюстрация и т.п.). В этой связи определение обзорного реферата как составленного по нескольким первоисточникам, объединенным только общей тематикой содержания, нужно считать недостаточным. В самом деле, предметно-тематический – это наиболее распространенный способ группировки материала в рефератах. Но возможны и другие способы.

Сводные рефераты не всегда носят характер связного литературного произведения. Это может быть и определенная подборка отдельных рефератов. Они используются в реферативных указателях, списках, картотеках, критико-биографических словарях и т.п. Следовательно, нужно различать монорефераты и полирефераты – определенные совокупности отдельных рефератов. В последнем случае следует говорить о реферативном произведении как основе реферативного пособия (документа) и реферативного издания. Связь между отдельными рефератами в таком произведении может быть самой различной: от чисто формальной (в алфавите авторов и заглавий первоисточников, в последовательности нумерации, принятой в данном издании, и т.д.) до систематической – в соответствии с принятой классификацией (например, УДК) и, значит, сводного реферата, реферативного обзора.

Рецензирование

Рецензировать – критиковать, оценивать, разбирать, ценить достоинство [81].

Структура рецензии.

Указания по рецензированию книг:

Ф.И.О. рецензента.

Место учебы рецензента (с указанием группы).

Автор(ы) или редактор(ы) работы.

Дата издания.

Наименование работы (полное).

Издательство, место (полный адрес и web сайт, если есть).

Количество глав, страниц, приложений, подсказок, конспектов глав, вопросов или упражнений и т. д.

Объем рецензии: максимум 3 000 слов.

Общие указания:

Должны быть соблюдены все грамматические правила.

Избегайте нелитературных выражений, новообразованных слов, местных слов и выражений, нестандартных, архаичных и устаревших слов, жаргонизмов, сленга, сокращений и т.п.

Избегайте плагиата, использования витиеватого стиля и использования таких литературных приемов как метафора, одушевление, гиперболы.

Подбирайте формулировки, наиболее точно выражающие Ваши идеи. Используйте скорее специальные и конкретные термины, нежели общие и абстрактные.

Избегайте частых и излишних повторов, делайте каждое слово значимым.

Будьте кратки, точны и лаконичны.

После написания пересмотрите свою работу и уберите все лишние слова.

Указания по рецензированию:

Начните с краткого обзора издания (статьи, книги и т.п.) и целей ее написания. Включите информацию о квалификации автора, если возможно.

Организируйте обзор в соответствии с Вашими стилем и предпочтениями. Вы можете рецензировать статью или книгу главу за главой или в любом порядке. В любом случае старайтесь отразить в рецензии структуру книги.

Опишите сильные и слабые (требующие усиления, детализации, дополнения) стороны работы. Старайтесь, чтобы Ваша критика была конструктивной.

Кратко подведите итоги, содержащие основные аспекты работы (по Вашему мнению), сделав вывод о том, достиг ли автор, поставленных целей. В конце укажите, где и как работа может быть использована.

Тезирование

Тезирование – один из видов извлечения основной информации текста-источника с ее последующим переводом в определенную языковую форму. Сокращение при тезировании производится с учетом проблематики текстов, то есть авторской оценки информации и дает изложение, расчлененное на отдельные положения-тезисы.

Тезисы – кратко сформулированные основные положения доклада, научной статьи [83]. По представленному в них материалу и по содержанию тезисы могут быть как первичным, оригинальным научным произведением, так и вторичным текстом, подобным аннотации, реферату, конспекту. Оригинальные тезисы являются сжатым отражением собственного доклада, статьи автора. Вторичные тезисы создаются на основе первичных текстов, принадлежащих другому автору. В тезисах логично и кратко излагается данная тема. Каждый тезис, составляющий обычно отдельный абзац, освещает

отдельную микро-тему. Если план только называет рассматриваемые вопросы, то тезисы должны раскрывать решение этих вопросов.

Тезисы имеют строго нормативную содержательно-композиционную структуру, в которой выделяются [83]:

- Преамбула.
- Основное тезисное положение.
- Заключительный тезис.

Четкое логическое деление тезисного содержания подчеркивается формально или графически.

Формальное выражение логических взаимосвязей между тезисами может быть представлено следующими способами:

- использованием вводных слов в начале каждого тезиса (во-первых, во-вторых);
- с помощью оппозиционных фраз (внешние факторы – внутренние причины);
- использованием классификационных фраз (поле глаголов действия, поле глаголов состояния, поле глаголов движения).

Графическое обозначение логики изложения осуществляется через нумерацию каждого тезиса. В тезисах, как правило, отсутствуют цитаты, примеры, что связано со стремлением к краткости.

В зависимости от стиля изложения существуют два типа тезисов:

Тезисы глагольного строя (имеют широкое распространение), в которых используются глагольные сказуемые; они представляют собой более краткое, чем конспект, научное описание;

Тезисы номинативного строя (с отсутствием глагольного сказуемого) встречаются крайне редко, хотя это предельно лаконичный способ фиксации научной информации.

Тезисы могут начинаться следующими речевыми формами [83]:

Известно, что...

Следует отметить, что...

Однако...

При этом важно, что...

Предполагается, что...

Специалисты ставят своей задачей...

Основная информация в тезисах может объединяться с помощью следующих соединительных лексических средств [83]:

Ставит вопрос...

Считает...

Сравнивает...

Приводит пример...

Перечисляет...

Характеризует...

Подчеркивает...

Тезисы являются одним из наиболее устойчивых с точки зрения нормативности жанров научного стиля. Поэтому нарушение чистоты, жанровой определенности, жанровое смешение при составлении тезисов оценивается как грубое искажение не только стилистической, но и коммуникативной нормы. Среди типичных нарушений следует отметить подмену тезисов текстом сообщения, резюме, рефератом, аннотацией, проспектом, планом, смешение форм разных жанров. Подобное смешение свидетельствует об отсутствии научно-речевой культуры у автора. К тезисам предъявляются требования стилистической чистоты и однородности речевой манеры, в них недопустимы эмоционально-экспрессивные определения, метафоры и прочие включения из других стилей (например, любой текст – это языковое выражение замысла автора; психологическая установка – это готовность человека к определенной активности, к участию в некотором процессе, к реакции на знакомый стимул или известную ситуацию).

Составление тезауруса

Тезаурус – (от греч. слова – сокровище) – особая разновидность словарей общей или специальной лексики, в которых указаны семантические отношения (синонимы, антонимы, т.п.) между лексическими единицами [68; 81]. Таким образом, тезаурусы, особенно в электронном формате, являются одним из действенных инструментов для описания отдельных предметных областей.

В отличие от толкового словаря, тезаурус позволяет выявить смысл не только с помощью определения, но и посредством соотнесения слова с другими понятиями и их группами, благодаря чему может использоваться в системах искусственного интеллекта.

Составление тезауруса предполагает составления списка понятий по теме и их значения из различных источников.

Эссе

Французское слово «эссе» можно перевести как «проба пера, попытка, набросок» [79]. Данный жанр стал популярным в последние годы. Однако это приводит к различным трактовкам такого вида письменной работы и попыткам формализовать его.

Цель творческого эссе – уйти от формальных рамок. Здесь господствует не логика, а ассоциации. Если вас стесняют четкие рамки реферата и заданная структура, необходимость все обосновывать и

полностью перечислять доказательства, обратитесь к форме эссе, то есть к свободной форме.

В отличие от реферата, который адресован любому читателю, поэтому начинается с «Я хочу рассказать о...», а заканчивается «Я пришел к следующим выводам...», эссе – это реплика, адресованная подготовленному читателю. То есть человеку, который в общих чертах уже представляет, о чем пойдет речь. Это позволяет автору эссе сосредоточиться на раскрытии нового и не загромождать изложение служебными деталями.

Приведем некоторые наблюдения М. Эпштейна по поводу эссе. «Что такое эссе, никогда в точности не было определено», – утверждает один литературоведческий словарь, а другой добавляет еще более категорично: «Эссе не может быть приведено к какой-либо дефиниции. Эта «неопределенность», «неуловимость» составляет саму природу эссе. И все же можно выделить некоторые общие признаки жанра, которые обычно перечисляются в энциклопедиях и словарях: небольшой объем, конкретная тема и подчеркнута субъективная ее трактовка, свободная композиция, склонность к парадоксам, ориентация на разговорную речь и т.д. [77].

Итак, при формулировке проблемы следует учесть, что эссе отличаются конкретная тема и подчеркнута субъективная ее трактовка. Объем темы здесь гораздо уже, чем, например, в трактате. В принципе, эссе может быть посвящено Вселенной, истине, красоте субстанции, силлогизму – все равно эти темы утратят всеобщность, станут частностями на фоне всеобъемлющего «Я».

1. Подготовительный этап: обдумайте содержание, прежде чем писать эссе:

Кто я? Что важно для меня? О каких достижениях говорят результаты моей учебы и других видов деятельности? Подтвердите конкретными примерами.

Не говорите просто: «Я умный», – покажите, как Вам удалось решить сложную проблему.

Не говорите просто: «Я целеустремленный», – опишите цель, которую Вы поставили и достигли.

Почему я выбрал именно эту область знаний? Что привлекает меня в ней? Почему я хочу посвятить жизнь именно этой профессии?

Не говорите просто: «Химия – мой любимый предмет», – расскажите, как в 7-м классе учитель химии увлек Вас, или какое впечатление произвели на вас первые самостоятельные эксперименты, или как конкретная идея или феномен увлекли Вас.

Почему я выбрал этот университет?

Узнайте как можно больше об университете. Определите, что именно делает данный университет особенным?

Не говорите просто: «АГАО – прекрасное место», – укажите, какие академически сильные стороны привлекают Вас, назовите профессора, занимающегося там исследованиями в Вашей области, или исследовательский центр, работающий в этой области знаний. Определите уникальность университета.

Каковы мои профессиональные цели?

Не говорите просто: «Моя цель – получить диплом о высшем образовании», – продемонстрируйте, как образование, которое Вы хотите получить, соответствует логике Вашего личного и профессионального развития. Ваше обучение будет продолжением того, что Вы уже начали, и поможет достижению поставленных Вами целей.

II. Написание эссе.

Начните с записи Ваших ответов на предварительные вопросы.

Организируйте свои идеи: напишите план, например:

Параграф 1: Вступление

Привлеките внимание читателя чем-то захватывающим.

Сформулируйте главную идею уже в начале эссе.

Параграф 2, 3, 4:

Главная часть: Приведите доказательства в поддержку Вашей главной идеи. Если уместно, приведите конкретные примеры из Вашей жизни, учебы, работы. Вы можете написать о своей семье, своей стране, о ком-либо, кем Вы восхищаетесь.

Заключительный параграф:

Повторите и усильте свою главную мысль. Свяжите заключение с началом эссе. Возможно, стоит внести в Ваш текст нотку оптимизма.

Найдите убедительный, искренний тон, не очень официальный, но и не совсем разговорный. Ваш стиль отражает Вашу индивидуальность.

Добивайтесь конкретности. Всегда выбирайте не общее, а частное. Не говорите просто: «Я всегда любил философию», – назовите философа, который оказал на вас большое влияние.

Избегайте общих слов и ложных эмоций.

III. Редактирование.

Структура. Есть ли логическая связь между параграфами?

Искренность тона (избегайте слишком эмоциональных прилагательных и наречий). Похож ли текст на Вас?

Единство стиля: он профессиональный? разговорный?

Длина эссе? Пишите кратко, соблюдайте требования к эссе, сокращайте все лишнее.

Не скучно ли? Представьте чтение преподавателем 50 эссе в день.

Что помогает Вашему эссе выделиться из общего ряда?

Советуйтесь! Покажите Ваше эссе коллеге, другу, если возможно.

Переписывайте вновь и вновь.

Эссе состоит из четырех частей, отвечающих следующим требованиям:

1. Краткое содержание, в котором:

– определяется тема и предмет исследования или приводятся основные тезисы – это может быть один тезис;

– дается краткое описание структуры и логики развития материала;

– формулируются основные выводы.

2. Основная часть эссе. Эта часть эссе содержит основные положения и аргументацию.

3. Заключение. В заключении представляются результаты исследования и полученные выводы, могут быть обозначены вопросы, которые не были решены, и новые вопросы, появившиеся в процессе исследования

4. Библиография.

– Рекомендуемый объем для расширенного эссе 4000-5000 слов.

«Пятиминутное эссе»

После чтения текста или дискуссии можно предложить студентам организовать свои мысли с помощью эссе. Для этого просим в течение 5 минут писать без остановки на конкретную тему, выделить основные идеи и написать новое сочинение, используя эти идеи как стержень и отменяя все лишнее. Для преподавателя это возможность получить обратную связь. Тогда мы задаем направление мысли вопросами:

1. Что узнали по новой теме.

2. Задайте вопрос, на который так и не получили ответа.

Можно этот вид письменного задания применять в конце занятия, чтобы помочь студентам подытожить свои знания по изучаемой теме и дать преподавателю установить обратную связь по усвоению изученной проблемы. Конкретно студентов просят выполнить следующие два задания: написать, что они узнали по данной теме, и задать один вопрос, на который – они так и не получили ответа. Преподаватель сразу же собирает работы и может использовать их при планировании следующего занятия.

«Двойные (двухчастные) дневники»

Двойные дневники дают возможность читателям тесно увязать содержание текста со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность. Особенно полезен данный вид самостоятельной работы, когда обучающиеся получают задание прочитать какой-то большой текст дома, вне учебной аудитории.

Чтобы сделать Двойной дневник, студенты должны, проведя, вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. Слева они записывают, какая часть текста произвела на них наибольшее впечатление.

Быть может, она вызвала какие-то воспоминания или ассоциации с эпизодами из их собственной жизни. Или просто озадачила. Или вызвала в их душе резкий протест. С правой стороны они должны дать комментарий: что заставило их записать именно эту цитату? Какие мысли она у них вызвала? Какой вопрос возник в связи с ней? Итак, читая текст, студенты должны время от времени останавливаться и делать подобные пометки в своем двойном дневнике. Некоторые преподаватели предпочитают оговаривать заранее, сколько записей (как минимум) должен сделать студент при чтении: допустим, столько-то на каждые десять страниц текста.

<p>Фиксация: какая часть текста произвела наибольшее впечатление?</p>	<p>Комментарий: что заставило меня записать именно эту цитату? Какие мысли она у меня вызвала? Какой вопрос возник в связи с ней?</p>

Возвращение к двойным дневникам. После чтения текста, на стадии размышления, студенты возвращаются к работе с двойными дневниками. Преподаватель предлагает им последовательно разобрать текст и поделиться замечаниями, которые они делали к каждой странице. Преподаватель должен заранее подготовить и свои комментарии, чтобы привлечь внимание студентов к тем разделам текста, которые он хочет обсудить непременно [67; 78].

«Трехчастные дневники»

Данный прием разработан Черил Форбс. Согласно разработкам автора студенты в процессе заполнения дневника должны взаимодействовать не только с материалом, но и с преподавателем по поводу этого материала.

Дневник используется на протяжении всего курса и полезен для ежедневной организации и фиксирования исследовательского процесса, предпринятого студентами. С одной стороны, он помогает в самом процессе, с другой – связывает этот процесс с реальной жизнью студентов вне, и, наконец, служит формой для более длинных творческих письменных работ. Три раздела дневника выполняют разные функции. В первом студенты записывают свою реакцию на прочитанное или на прошедшую дискуссию. Для этого раздела часто используется форма Двойного дневника, то есть студенты, проведя вертикальную линию, делят чистую страницу пополам и с одной стороны записывают цитаты, а с другой – свои к ним комментарии.

Второй раздел трехчастного дневника отводится для собственных размышлений студентов и ассоциаций, которые возникают у них в связи, с той или иной темой. Пусть фиксируют все, что, угодно: свои мысли, выписки из прочитанных вне программы книг, отрывки из разговоров, – короче все, что может углубить и продвинуть их понимание и оценку изучаемой темы. Позже записи, из этого раздела послужат основой для написания творческих работ. Преподаватель также ведет – свой трехчастный дневник, и время от времени зачитывает аудитории свои записи из второго раздела. «Думая вслух», он демонстрирует студентам, что существует механизм, позволяющий вызвать у себя интерес к чему-то или найти идею, достаточно мощную, чтобы вдохновить себя на дальнейшее исследование. Он, таким образом, поощряет студентов делать то же самое; со своими дневниками: делиться содержанием, второго раздела во время индивидуальных бесед с преподавателем, а также расспрашивать о нем своих сокурсников. Цель все та же, найти некую нить или механизм, подстегивающий любопытство, дать возможность «проклонуться» мысли.

Третий раздел дневника отводится для, «пишем к преподавателю». Не реже раза в месяц студентов просят написать преподавателю письмо, в котором они комментируют занятия по данной дисциплине, и свое в них участие, задают, накопившиеся вопросы; признаются, что еще хотели бы узнать [67; 78]. Они описывают свой опыт изучения темы, то есть отвечают на следующие вопросы:

Каковы были их мысли в начале курса?.....
Какие задачи они перед собой ставят?.....
В чем ощущают свой познавательный рост?.....
С какими трудностями встречаются?.....
Что могло бы им помочь?.....

Преподаватель собирает дневники (выборочно) каждый месяц и отвечает на послания студентов, письменно.....

РАЗДЕЛ I.	
Фиксация идей или цитат: что произвело наибольшее впечатление?	Комментарий: что заставило меня обратить внимание на эту идею или записать именно эту цитату? Какие мысли это вызвало? Какой вопрос возник в связи с этим?
РАЗДЕЛ II.	
Мои собственные размышления по теме:	
РАЗДЕЛ III.	
Письмо к преподавателю	

«Бортовой журнал»

Бортовой журнал – это метод оценки качества обучения. Гудлад установил, что 88% учебного времени педагоги высшей школы тратят на использование лекционной формы. Даже самые «хорошие» данные показывают, что общее время, в которое наблюдаются «провалы» внимания составляет 10-12 минут [67; 78]. Данная стратегия является способом актуализации внимания в течение всего занятия на изучаемом материале.

Достоинства «бортового журнала»:

- развивается навык фиксации потока информации;
- развивается письменная речь;
- специально выделяется время для размышления над информацией;
- студенты больше общаются между собой;
- по «бортовым журналам» студентам легче готовиться к проверочным заданиям;
- преподаватели имеют больше возможности оценить качество знаний студентов;
- студенты имеют возможность соотнесения различных точек зрения на один и тот же текст;
- «Бортовой журнал» можно включить в портфолио (подборку «бортовых журналов»);
- преподаватели могут оперативно оценить, какая часть информации наименее понятна и кому она не понятна;
- преподаватели могут определить, насколько учащиеся готовы к проверочным заданиям по той или иной теме.

Основными целями использования «бортового журнала» (по Барреллу и Фогерти) являются следующие:

- развитие способности фиксировать информацию методом ключевых слов;
- развитие умения обобщать и систематизировать поток информации;
- развитие умения отслеживать развитие идеи, содержащейся в информационном сообщении;
- умение связывать информацию со своим личным опытом;
- развитие умения определять проблему, заключенную в сообщении;
- развитие умения генерировать идеи и др. [67; 79].

Возможная схема использования стратегии «Бортовой журнал»:

1. Преподаватель объясняет, каким образом необходимо работать с «бортовым журналом».

2. В течение 10-15 минут преподаватель читает лекцию для всей аудитории.

3. Студенты в течение 5 минут заполняют свои «бортовые журналы» (ключевые слова, рисунки, связь с опытом и т.д.).

4. Студенты в парах, а затем – в группе обсуждают содержание своих журналов, отвечают на вопросы друг друга, а в некоторых случаях – обращаются за консультациями к преподавателю (5-8 минут).

5. Преподаватель обсуждает «бортовые журналы» со всей аудиторией, проясняет непонятные моменты, отвечает на общие вопросы, обсуждает со студентами связь информационного сообщения с «реальной» жизнью (5-10 минут).

6. Преподаватель читает следующий отрывок лекции и цикл повторяется. В заключении студенты выполняют задания «бортового журнала» и оценивают свое участие в работе.

Схема заполнения журнала.....

Имя.....

Тема.....

Дата.....

Время работы.....

Ключевые понятия сообщения	Рисунок или схема
----------------------------	-------------------

Связи, которые я смогу установить:.....

Оставшиеся вопросы:.....

Полнота отображения основных понятий.....

Участие в групповой дискуссии.....
Ценные идеи, предложения.....
Схема сообщения.....
Сумма:.....

«*Бортовые журналы*» – обобщающее название различных приемов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения какой-то темы записывают свои мысли. Когда «Бортовой журнал» применяется в своем простейшем варианте, перед чтением или иной формой изучения материала, учащиеся записывают ответы на следующие вопросы:

Что я уже знаю по этой теме?.....

Что мне надо об этом узнать?.....

Почему?.....

Встретив в тексте ключевые моменты, учащиеся заносят их в свой «Бортовой журнал». Когда в чтении или иной исследовательской работе происходит остановка или пауза, учащиеся могут записать ответы на следующие вопросы:

Что я знаю об этом теперь?.....

Какие наиболее важные моменты я выяснил?.....

Что я хочу об этом узнать?.....

Преподаватели могут использовать «Бортовой журнал» и иначе. На занятии по педагогике преподаватель просит студентов записывать в «Бортовой журнал» те действия, которые они выполняют, когда решают педагогические задачи, находят новую информацию по современным технологиям и т.д.

«Свободное письменное задание»

Можно предложить студентам за пять минут, не останавливаясь, записать все, что им приходит в голову по теме «Х». По истечении пяти минут (хорошая идея: объявите, что пять минут, истекли и, дайте еще одну для завершения работы, поскольку интересные мысли обыкновенно рождаются в критических ситуациях) можно предложить им прочитать написанное своему партнеру.

На этом этапе у преподавателя много возможностей. Допустим, предложить парам поделиться своими идеями со всей группой и создать ситуацию групповой мозговой атаки. Или предложить студентам подчеркнуть в своем сочинении те мысли, в которых они менее всего уверены, и затем при чтении проверить: не рассеется ли их неуверенность, не прольется ли свет на то, что сейчас вызывает сомнения [67; 79].

«Десятиминутное сочинение и другие свободные письменные задания»

После чтения текста или общего обсуждения можно предложить студентам организовать свои мысли с помощью десятиминутного эссе (по методике свободного письма). Для этого преподаватель просит студентов в течение десяти минут писать, не останавливаясь на конкретную тему, совпадающую с темой предыдущего обсуждения или проработанного текста [67; 79].

Некоторые преподаватели письма утверждают, что процесс свободного письма как таковой может открыть творческие глубины, которые при заранее спланированном, продуманном письме остаются закрытыми. Итак, студенты пишут свободное эссе – непрерывно, без остановки. Если они не могут придумать, что еще написать, пусть пишут фразу: «Я не знаю, что писать дальше...» Главное: писать без остановки, не перечитывая, не исправляя.

После свободного эссе многие педагоги предлагают студентам – не каждый раз, а время от времени – просмотреть написанное, выделить основополагающие идеи и написать новое сочинение, используя эти идеи как стержень и, отмечая все лишнее, что обычно всплывает при свободном письме.

«Письменное интервью»

Вариант групповой письменной рефлексии в форме вопросов и ответов участников группы. Данный способ позволяет в достаточно короткий промежуток времени провести письменную рефлекссию с целью взаимобмена мнениями [67; 79].

«Знаем/Хотим узнать/Узнали (З-Х-У)»

Это прием называется «З-Х-У» (Что мы знаем? Что мы хотим узнать? Что мы узнали?) (Og1e) и применим для чтения (или прослушивания лекции) на протяжении одного занятия. Он также хорошо направляет исследовательскую деятельность студентов, которая длится несколько дней [37; 83].

Разделим доску или большой лист бумаги на три широкие колонки, озаглавленные соответственно: «Знаем», «Хотим узнать», «Узнали». Студентам предлагается воспроизвести в тетрадях такую же таблицу.

Затем называем темы и спрашиваем студентов, что они об этом уже знают. Обсуждение продолжается, пока не выявятся главные сведения, в справедливости которых обучающиеся не сомневаются. Их мы заносим в колонку «Знаем» (и просим студентов сделать то же самое в тетрадях).

Попросите студентов сгруппировать предложенные идеи по категориям. Когда выявятся категории, предложите им добавить в каждую еще какие-то идеи.

На этом этапе обучающиеся наверняка в чем-то усомнятся. Спорные идеи и вопросы следует занести в колонку «Хотим узнать». Попросите студентов дополнить этот список: что еще они хотят узнать по данной теме. Все возникшие соображения записываются на доску и в тетради. Если снова, поработать с отдельными категориями, список вопросов наверняка расширится. Теперь, если студентам предстоит читать текст, следует еще раз обсудить вопросы, которые они сами поставили, и нацелить их, таким образом, на чтение текста. Если же задумано исследование более широкого плана, обсудите, где студенты смогут почерпнуть необходимую информацию. Если называется библиотека, – какие конкретно книги или периодику надо смотреть? Как студенты их отыщут? Если в качестве источников информации называются люди – как их найти? Как к ним подступиться? Как взять интервью? Как записать их ответы, и в каком виде изложить потом группе?

Дальнейшая деятельность уже не относится к стадии *вызова*. Когда, чтение закончено, мы переходим к третьей колонке: «Узнали» – и просим студентов записать, что они почерпнули из текста, причем расположить ответы надо параллельно соответствующим вопросам, из второй колонки, а прочую новую информацию (спросить о которой им раньше просто не приходило в голову) надо расположить ниже. Поработав индивидуально, студенты обмениваются своими соображениями по колонке «Узнали» со всей группой. Итоги заносятся в третью колонку на доску. Студенты затем сравнивают, что они знали раньше, с информацией, полученной из текста. Они также сравнивают возникшие ранее вопросы с полученными из текста ответами и решают, как поступить с вопросами, которые остались без ответа. Это выводит обучающихся на новый цикл Знаем/Хотим узнать/Узнали.

Рабочая таблица для «З-Х-У»

1. «З» – что мы знаем	«Х» – что мы хотим узнать	«У» – что мы узнали и что нам осталось узнать
2. Категории информации, которыми мы намерены пользоваться А. Б. В. Г.	3. Источники, из которых мы намерены получить информацию 1. 2. 3. 4.	

Маркировочная таблица (INSERT)

INSERT – особая маркировка текста при его прочтении.

I – interactive – самоактивизирующая

N – noting – маркирующая

S – system – система

E – (for) effective – для эффективного

R – reading and – чтения и

T – thinking – размышления

Данный прием предполагает либо на полях в тексте, либо в табличной форме с последующим ее заполнением относить фрагменты текста, его абзацы к следующим категориям: «V» – уже знал; «+» – новое; «-» – думал иначе; «?» – не понял, есть вопрос (таблицу см. ниже) [67; 79].

Маркированная таблица по тексту

v	+	-	?

Графическая организация материала

Это способ сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при изучении того или иного материала. Три наиболее полезные формы графической организации материала: кластеры, концептуальные таблицы и кубики.

Кластеры – это графическая организация материала, которая помогает им понять (до письменной работы), что можно сказать по данной теме [67; 79].

Кластеры стоит составлять вместе со всей группой, поэтому преподаватель начинает с того, что пишет посреди доски название темы. И просит студентов – методом *мозговой атаки* – накидать идеи по данной теме; записав их вокруг, преподаватель соединяет их с темой прямыми линиями (как модель «планета со спутниками»). У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются спутники.

Система кластеров позволяет охватить столько информации по теме, что студент даже не сможет написать обо всем в письменной работе. Поэтому полезно, чтобы преподаватель показал, как писатель вычленяет один или два аспекта темы и сосредотачивает на них свое внимание. То есть педагог, окидывая взглядом кластеры, опять «думает вслух» и находит интересный аспект для письменной работы.

Парная мозговая атака

Пара студентов составляет список того, что они знают или думают, что знают, по данной теме. Можно составлять и список вопросов. Для этого задания устанавливается жесткий лимит времени, – обыкновенно пять минут. Парная мозговая атака очень помогает студентам, для которых затруднительно высказывать свое мнение перед большой аудиторией. Зачастую, обменявшись мнением с товарищем, такой студент обретает уверенность и легче выходит на контакт со всей группой. И, разумеется, работа в парах позволяет высказаться гораздо большему числу студентов [78].

Групповая мозговая атака

Вышеописанный прием может применяться и целиком на группе. В этом случае высказывается большее число идей, возникают разногласия, споры. Некоторые педагоги предпочитают работать с группой, когда применяют прием мозговой атаки впервые – чтобы первый опыт подобного рода прошел под их руководством, а уж потом предлагают студентам разбиться на пары [85].

Ключевые термины

Преподаватель может выбрать из текста четыре-пять ключевых слов и выписать их на доску. Парам отводится пять минут на то, чтобы методом мозговой атаки дать общую трактовку терминов и предположить, как они будут применяться в конкретном контексте той темы (историко-хронологическом или естественнонаучном), которую им сейчас предстоит изучить. Когда студенты приходят к единому выводу касательно смысла и возможного употребления этих слов, педагог просит их обратить внимание на эти слова при чтении или прослушивании текста – с тем, чтобы проверить, в том ли значении они употребляются.

Перепутанные логические цепи

Этот прием обычно применяется на группе. Преподаватель выписывает пять-шесть отдельных событий – либо из хронологической цепи, либо из причинно-следственной цепи, – причем помещает каждое на отдельный лист [67; 78]. Листы перетасовываются и выставляются на край доски. Группе предлагается восстановить правильный порядок. Студентов по очереди приглашают выйти и поставить одно событие на верное место в цепи. Когда все приходят к более или менее единому мнению, педагог просит их

обратить пристальное внимание на порядок событий при чтении текста, чтобы проверить: верны ли их предположения.

«Концептуальная таблица»

Еще один способ организовать материал перед письменной работой – концептуальная таблица. Этот прием особенно полезен, когда предполагается сравнение трех и более аспектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали – различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. К примеру, концептуальная таблица может сравнивать несколько различных профессий [83].

Можно попросить студентов составить концептуальную таблицу в качестве упражнения во время дискуссии на занятии. Информация, представленная в такой таблице, сужена, по сравнению с кластерами; но и на ее примере преподаватель может показать, как вычленять аспект для письменной работы – с тем, чтобы студенты могли потом воспроизвести это сами.

«Интеллект-карта»

Метод интеллект-карт был предложен американским учёным и бизнесменом Т. Бьюзеном [67; 78; 83]. По-английски он называется «mind maps». Адекватного перевода на русский язык слов «mind maps» не существует. Буквально слово «mind» означает «ум», а слово «maps» – «карты». В переводах книг Т. Бьюзена чаще всего используется термин «интеллект-карты», которым мы будем пользоваться в дальнейшем, хотя по способу построения карты отражают процесс ассоциативного мышления, поэтому их уместнее было бы называть картами ассоциаций (Приложение 1).

1. *Начните в центре чистой страницы, немного развернув ее.* Чтобы предоставить своему мозгу творческую свободу ветвиться во всех направлениях.

2. *Используйте в качестве своей центральной идеи изображение.* Потому что по своему творческому потенциалу образ стоит тысячи слов, он будет приятен глазу и способен концентрировать ваше внимание.

3. *Повсюду используйте разные цвета,* так как цвет стимулирует творческое мышление, помогает вам различать сферы творческой мысли, стимулирует визуальные центры мозга и захватывает внимание глаз, привлекает интерес.

4. *Подсоедините к центральному образу главные ответвления и соедините ветви второго и третьего уровней с первым и вторым*

уровнями. Так как мозг работает с помощью ассоциаций, то если эти ветви соединены на листе бумаги, они будут соединяться и в вашей голове, и начнут искриться большим количеством творческих мыслей. Кроме того, это формирует и поддерживает основу структуры точно так же, как ваш скелет, мышцы и соединительные ткани объединяют все ваше тело.

5. *Ответвления делайте искривленными, а не прямыми.* Потому что творческая умственная карта с прямыми линиями *скучна* для глаз! Ваш мозг гораздо сильнее привлекают искривленные линии, которые вы чаще видите в природе.

6. *Пишите по одному слову на строке,* потому что, каждое отдельное слово или образ генерируют свой собственный огромный массив творческих мыслей. Когда вы используете по одному слову, каждое из них обладает лучшей способностью генерировать новые мысли. Написание фраз или предложений может замедлять срабатывание этого эффекта (внимательно рассмотрите умственные карты).

7. *Повсюду используйте образы и изображения,* так как изображения и символы легко запоминать, они стимулируют новые творческие ассоциации. Приемы и стратегии учебной рефлексии (Приложения 2, 3).

Прием «Плюс-Минус-Интересно»

Смысл этого приема, предложенного Эдвардом де Боно вполне очевиден: учить рассматривать явления с точки зрения сильных и слабых, положительных и отрицательных сторон. Между тем его особенностью является третья часть «Интересно». Она направлена на целенаправленный поиск творческих, неоднозначных аспектов информации. Графа «Интересно» побуждает выйти за границы «хорошо плохо», «опасно-комфортно» и т.д. и сформулировать вопрос, направленный на дальнейшее развитие темы, на более углубленное знакомство с ней:

Плюс	Минус	Интересно

Прием ПМИ часто используют для того, чтобы «набрать» первичный аналитический материал, позволяющий расширить представления о предмете изучения. Некоторые коллеги используют ПМИ для своих пособий, учебников. Иногда указанную таблицу применяют для обратной связи [67; 78; 83].

«Таблица-синтез»

Данная стратегия, составленная И.О. Загашевым, используется для развития рефлексивного восприятия информации. Она побуждает ученика к диалогу с текстом, к критическому осмыслению его содержания.

При первом восприятии текста заполняются первые две графы, а третья – при просмотре содержания первых двух. При чтении текста можно предложить обучающимся читать в паре. Диалог, возникающий в процессе подобного парного чтения, может впоследствии перерасти в умение вести диалог с текстом [67; 80; 83].

Ключевые моменты текста (сообщения)	
На чем остановилось внимание?	
Почему именно на этом именно у меня остановилось внимание?	
Анализ	
Вывод	

Раздел 2. Методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы

2.1. Общие методические рекомендации по организации самостоятельной работы

Основными формами самостоятельной работы студентов является изучение конспекта лекций, рецензирование, аннотирование, тезирование, использование интерактивных технологий, активное участие на практических и семинарских занятиях. Для успешной учебной деятельности, ее интенсификации, студенту необходимо учитывать следующие субъективные факторы:

1. Знание школьного программного материала, наличие прочной системы знаний, необходимой для усвоения основных вузовских курсов. Это особенно важно для естественно-научных и математических дисциплин. Необходимо отличать пробелы в знаниях, затрудняющие усвоение нового материала, от других видов затруднений. Затратив силы на преодоление этих пробелов, студент обеспечит себе нормальную успеваемость и поверит в свои способности.

2. Наличие умений, навыков умственного труда:

а) умение конспектировать на лекции и при работе с книгой;
б) владение логическими операциями: сравнение, анализ, синтез, обобщение, определение понятий, правила систематизации и классификации.

3. Специфика познавательных психических процессов: внимание, память, речь, наблюдательность, воображение, мышление и другие. Слабое развитие каждого из них становится серьезным препятствием в учебе.

4. Хорошая работоспособность, которая обеспечивается нормальным физическим состоянием. Результат обучения оценивается не количеством сообщаемой информации, а качеством ее усвоения, умением ее использовать и развитием у себя способности к дальнейшему самостоятельному образованию.

5. Соответствие избранной деятельности, профессии индивидуальным способностям. Необходимо для студента выработать

у себя умение саморегулировать свое эмоциональное состояние и устранять обстоятельства, нарушающие деловой настрой, мешающие намеченной работе.

6. Овладение оптимальным стилем работы, обеспечивающим успех в деятельности. Чередование труда и пауз в работе, периоды отдыха, индивидуально обоснованная норма продолжительности сна, предпочтение вечерних или утренних занятий, стрессоустойчивость на экзаменах и особенности подготовки к ним,

7. Уровень требований к себе, определяемый сложившейся самооценкой.

Адекватная оценка знаний, достоинств, недостатков – важная составляющая самоорганизации человека, без нее невозможна успешная работа по управлению своим поведением, деятельностью.

Одна из основных особенностей обучения в высшей школе заключается в том, что постоянный внешний контроль заменяется самоконтролем, активная роль в обучении принадлежит уже не столько преподавателю, сколько студенту.

Зная основные методы научной организации умственного труда, можно при наименьших затратах времени, средств и трудовых усилий достичь наилучших результатов.

Эффективность усвоения поступающей информации зависит от работоспособности человека в тот или иной момент его деятельности.

К внутренним факторам работоспособности относятся интеллектуальные особенности, воля, состояние здоровья.

К внешним:

- организация рабочего места, режим труда и отдыха;
- уровень организации труда – умение получить справку и пользоваться информацией;
- величина умственной нагрузки.

Отдых не предполагает обязательного полного бездействия со стороны человека, он может быть достигнут сменой вида деятельности. Для эффективной организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов необходимо учитывать, что в течение дня работоспособность изменяется. Наиболее плодотворным является *утреннее время (с 8 до 14 часов)*, причем максимальная работоспособность приходится на период с 10 до 13 часов, затем *послеобеденное* – (с 16 до 19 часов) и *вечернее* (с 20 до 24 часов). Очень трудный для понимания материал лучше изучать в начале каждого отрезка времени (лучше всего утреннего) после хорошего отдыха. Через 1–1,5 часа нужны перерывы по 10 – 15 мин, через 3 – 4 часа работы отдых должен быть продолжительным - около часа.

Составной частью научной организации умственного труда является овладение техникой умственного труда.

Согласно ФГОС высшего профессионального образования, ориентированным на компетентностный подход и модульно-рейтинговую систему, студент включен в целенаправленную систематическую учебно-познавательную деятельность.

Время, которым располагает студент для выполнения учебного плана, складывается из двух составляющих: одна из них – это аудиторная работа в вузе по расписанию занятий, другая – внеаудиторная самостоятельная работа. Задания и материалы для самостоятельной работы представлены в технологических картах и выдаются во время учебных занятий по расписанию. На первом занятии в рамках учебной дисциплины преподаватель комментирует содержание технологической карты (виды, содержание самостоятельной работы, формы контроля), при этом студент должен уточнить все, что непонятно. На следующих занятиях и консультациях преподаватель осуществляет контроль за самостоятельной работой, а также оказывает помощь студентам по правильной ее организации.

Чтобы выполнить весь объем самостоятельной работы, необходимо заниматься ежедневно. Начинать самостоятельные внеаудиторные занятия следует с первых же дней семестра, пропущенные дни будут потеряны безвозвратно, компенсировать их позднее усиленными занятиями без снижения качества работы и ее производительности невозможно. Первые дни семестра очень важны для того, чтобы включиться в работу, установить определенный порядок, равномерный ритм на весь семестр.

Ритм в работе – это ежедневные самостоятельные занятия, желательно в одни и те же часы, при целесообразном чередовании занятий с перерывами для отдыха. Вначале для того, чтобы организовать ритмичную работу, требуется сознательное напряжение воли. Как только студент втянулся в работу, принуждение снижается, возникает привычка, работа становится потребностью.

Если порядок в работе и ее ритм установлены правильно, то студент изо дня в день может работать, не снижая своей производительности и не перегружая себя. Правильная смена одного вида работы другим позволяет отдыхать, не прекращая работы.

Таким образом, первая задача организации внеаудиторной самостоятельной работы – это составление расписания, которое должно отражать время занятий, их характер (теоретический курс, практические занятия, графические работы, чтение), перерывы на обед, ужин, отдых, сон, проезд и т.д. Расписание не предопределяет

содержания работы, ее содержание неизбежно будет изменяться в течение семестра. Порядок же следует закрепить на весь семестр и приложить все усилия, чтобы поддерживать его неизменным (кроме исправления ошибок в планировании, которые могут возникнуть из-за недооценки объема работы или переоценки своих сил).

При однообразной работе человек утомляется больше, чем при работе разного характера. Однако не всегда целесообразно заниматься многими учебными дисциплинами в один и тот же день, так как при каждом переходе нужно вновь сосредоточить внимание, что может привести к потере времени. Наиболее целесообразно ежедневно работать не более чем над тремя дисциплинами.

Начиная работу, не нужно стремиться делать вначале самую тяжелую ее часть, надо выбрать что-нибудь среднее по трудности, затем перейти к более трудной работе. И напоследок оставить легкую часть, требующую не столько больших интеллектуальных усилий, сколько определенных моторных действий (черчение, построение графиков и т.п.).

Самостоятельные занятия потребуют интенсивного умственного труда, который необходимо не только правильно организовать, но и стимулировать. При этом очень важно уметь поддерживать устойчивое внимание к изучаемому материалу. Выработка внимания требует значительных волевых усилий. Именно поэтому, если студент замечает, что он часто отвлекается во время самостоятельных занятий, ему надо заставить себя сосредоточиться. Подобную процедуру необходимо проделывать постоянно, так как это является тренировкой внимания. Устойчивое внимание появляется тогда, когда человек относится к делу с интересом.

Следует правильно организовать свои занятия по времени: 50 минут – работа, 5–10 минут – перерыв; после 3 часов работы перерыв – 20–25 минут. Иначе нарастающее утомление повлечет неустойчивость внимания. Очень существенным фактором, влияющим на повышение умственной работоспособности, являются систематические занятия физической культурой. Организация активного отдыха предусматривает чередование умственной и физической деятельности, что полностью восстанавливает работоспособность человека.

Контроль самостоятельной работы (как части учебной работы) и мониторинг достижений обучающихся в основном, определяется положением о самостоятельной работе студентов Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина. Формально самостоятельная работа обучающегося может

фиксироваться в плане-отчете, который позволяет определить удельный вес самостоятельных работ обучающегося в общей структуре учебной деятельности обучающегося и определить их качество.

Промежуточная аттестация является одним из основных механизмов оценки качества подготовки обучающихся и формой контроля их учебной работы. Предметом оценивания на промежуточной аттестации является уровень сформированности компетенций в рамках учебной дисциплины (модуля).

Для промежуточной аттестации обучающихся преподавателями создается фонд оценочных средств, включающий задания и оценочный материал ко всем формам ее проведения, позволяющие оценить знания, умения, навыки и уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. В фонд оценочных средств включаются следующие виды контроля: устный опрос, письменные работы, контроль при помощи технических средств и информационных систем.

Анализ самостоятельной работы обучающимся за год обучения предполагает высокий уровень рефлексии и ответы на следующие вопросы:

1. Каковы достижения и неудачи в самостоятельной работе; в чем их причины?
2. Какие компетенции общекультурные и профессиональные удалось развить (сформировать)?
3. Какие учебные и личностные достижения сопутствовали этому году обучения?
4. Какие виды самообразовательной деятельности в данной предметной или надпредметной областях будут способствовать личностному и профессиональному росту обучающегося?

2.2 . Практический опыт выполнения заданий для различных видов самостоятельной работы

В данном параграфе мы предлагаем практический опыт выполнения заданий для различных видов самостоятельной работы, представленных в первом разделе методических рекомендаций.

Аннотирование

Аннотация к статье С.Э. Берестовицкой

К проблеме становления новой парадигмы образования

Статья представлена в приложение 3.

Данная статья – результат теоретических поисков автора, его стремления к научному самоопределению. Она носит дискуссионный характер, приглашает к обсуждению и полемике. В статье на основании широкого круга современных исследований охарактеризована новая (с точки зрения автора) – мировоззренческая образовательная парадигма, даны ее философские обоснования, перечислены сущностные вопросы современного образования, которые она позволяет решить, намечены возможные пути их решения.

Рецензия на статью С.Э. Берестовицкой «К проблеме становления новой парадигмы образования»

Статья представлена в приложение 3.

В настоящее время кризисная реальность мировоззрения описывается такими смысловыми концептами как «безысходность», «дегуманизация», «бездуховность», «технизм», «дисгармония», «нарушение целостности», «дезадаптация», «отчуждение», «утрата человеческого в человеке» и т.д.». Таким образом, актуальность темы статьи обусловлена констатацией того факта, что сегодня мировоззренческая проблематика в образовании обусловлена совокупностью следующих факторов: глобальным противоречием между потребностью юношества в целостном, внутренне непротиворечивом мировоззрении и сложностью его формирования в ситуации множественности мировоззрений; разнонаправленностью влияний семьи, школы, СМИ и других общественных институтов; мировоззренческой разобщенностью в учительской среде; разобщенностью знаний и информации, не складывающихся в единую мировоззренческую картину мира; механистическим подходом к воспитательному процессу; невостребованностью в образовательном процессе до-интеллектуальных, невербальных способов получения знаний; невключенностью в образовательный процесс венаучного знания; сохраняющимся формальным, количественным подходом к оценке результатов образования; отсутствием системы педагогической поддержки мировоззренческих исканий юношества.

Научная новизна статьи заключается в том, что С.Э. Берестовицкой на основании широкого круга современных исследований охарактеризована новая (с точки зрения автора) – мировоззренческая

образовательная парадигма, даны ее философские обоснования, перечислены сущностные вопросы современного образования, которые она позволяет решить, намечены возможные пути их решения.

Мировоззренческая парадигма – это общемировоззренческие представления о природе и о пространственно-временных характеристиках сущего, о причинно-следственных связях явлений и вещей, о человеке и его способностях, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другому, свойственные определенной эпохе.

Статья стилистически и композиционно выдержана, особый акцент следует уделить тому, что в ней представлено не только описание данных дефиниций, но и выполнен глубокий анализ современных педагогических исследований, позволяющих констатировать, что сегодня именно в рамках мировоззренческой парадигмы возможна переориентация образования на поиск разумного соотношения между единым и разнообразным в мировоззрении.

Исходя из сказанного выше, статья актуальна и может быть рекомендована к печати в журнале «Современные проблемы науки и образования».

Рецензент:

(звание, должность)

(наименование кафедры, название ВУЗа)

(ФИО)

**Тезисы на статью С.Э. Берестовицкой
«К проблеме становления новой парадигмы образования»**

Статья представлена в приложение 3.

В условиях мировоззренческого кризиса наиболее незащищенным оказывается молодое поколение, которому трудно самоопределиться в плюралистическом конгломерате ценностей, идеалов, верований. Проблема современного образования видится нам в том, что, утратив прежние чёткие мировоззренческие ориентиры, оно потеряло во многом и задачу мировоззренческого воспитания (самоопределения) личности. Этой проблеме посвящен целый круг исследований философов, психологов, педагогов, теоретиков и практиков образования. Современное состояние образования характеризуется учеными как полипарадигмальное: в нем одновременно сосуществуют знаниевая, культурологическая, компетентностная, личностно-ориентированная (по классификации Е.А. Ямбурга) парадигмы

образования. Различные классификации современных парадигм даются также в работах Е.В. Бондаревской, И.А. Колесниковой и др. ученых.

Мировоззренческая парадигма – это общемировоззренческие представления о природе и о пространственно-временных характеристиках сущего, о причинно-следственных связях явлений и вещей, о человеке и его способностях, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другому, свойственные определенной эпохе.

Соответственно «мировоззренческая парадигма образования» в первом своем, более широком значении, является непосредственным отражением общей картины мира, свойственной эпохе, в представлениях о ребенке, о возможностях, целях и задачах образования, об учителе и основных характеристиках его личности [2. С. 16]. Например, эзотерическая, научно-технократическая и гуманитарная парадигмы образования, по классификации И.А. Колесниковой; авторитарно-императивная и гуманная, по классификации Ш.А. Амонашвили и т.д.

В более узком значении мировоззренческая парадигма образования – система научных установок, подходов, ценностей, в основании которых лежит представление о мировоззренческом самоопределении личности как основной цели образования.

Анализ широкого круга исследований, которые можно рассматривать в контексте мировоззренческой парадигмы образования, позволил наметить следующие пути решения этих вопросов.

1. Усиление, а также модернизация мировоззренческой составляющей содержания образования.

2. Изменение требований к оценке результатов образования.

3. Построение системы онтологического воспитания (Ульянова И.В.).

4. Возрастание роли личности учителя в образовательном процессе, значимости его мировоззренческой культуры.

В новой парадигме образования мировоззренческая позиция педагога строится на следующих основаниях:

– терпимость, спокойное, толерантное отношение к мировоззренческому выбору ученика: «Сущность правильной установки учителя заключается... не в нейтралитете, а в терпимости» (Гессен);

– возвращение мыслящего, ищущего воспитанника, способного сделать самостоятельный мировоззренческий выбор;

– ориентация самого педагога на ценность анализа, критической рефлексии, философствования.

Таким образом, именно в рамках мировоззренческой парадигмы возможна сегодня переориентация образования на решение следующих актуальных задач.

Во-первых, поиск разумного соотношения между единым и разнообразным в мировоззрении; отбор базовых ценностей, на которых может строиться мировоззрение юношества, и ценностей, целей, идеалов, предполагающих мировоззренческий выбор. Во-вторых, актуализация мировоззренческих проблем в содержании образования, личностного постижения религиозных и философских знаний в образовательном процессе; консолидация опыта светской и религиозной педагогики в деле воспитания учащихся. В-третьих, использование таких методов обучения и воспитания, как создание проблемных ситуаций, диалог, дискуссия, позиционное общение, философствование, метод педагогической герменевтики и др. В-четвертых, подготовка педагога, владеющего мировоззренческими знаниями и способного помочь ученику в мировоззренческом самоопределении.

Составление тезауруса

Профессия – род трудовой активности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы.

Педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах.

Педагогическая специальность – вид деятельности в рамках данной профессиональной группы, характеризующийся совокупностью знаний, умений и навыков, приобретенных в результате образования и обеспечивающих постановку и решение определённого класса профессионально-педагогических задач в соответствии с присваиваемой квалификацией. Можно выделить ряд педагогических специальностей: учитель-предметник, социальный педагог, педагог дополнительного образования, воспитатель и другие.

Педагогическая специализация – определённый вид деятельности в рамках педагогической специальности. Она связана с конкретным предметом труда и конкретной функцией специалиста.

Педагогическая квалификация – уровень и вид профессиональной педагогической подготовленности, характеризующей возможности специалиста в решении определенного класса задач.

Позиция педагога — это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности.

Под *профессиональной компетентностью* учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Педагогическая деятельность — это самостоятельный вид человеческой деятельности, в которой реализуется от поколения к поколению передача социального опыта, материальной и духовной культуры.

Педагогические способности — это устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения.

Педагогическое умение — это совокупность последовательно разворачивающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности.

Педагогическая культура — это часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности.

Педагогическое общение — профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе.

Педагогический такт — принцип меры, который педагог должен соблюдать в процессе общения с детьми.

Задание по работе с понятийно-терминологической картой.

1. Вы видите список из 13 понятий и их определений. Прочитайте эти определения.

2. В течение 10 минут вам необходимо в группе усвоить эти понятия, выделив в них отличительные признаки. Попробуйте сформулировать определения этих понятий своими словами, запишите в группе, что у вас получилось.

По кругу задайте друг другу вопросы по данным понятиям. Фиксируйте свои вопросы в таблице.

Комментарий. Озвучьте те вопросы, которые вы обсудили в группе, теперь, когда понятия усвоены, каждая группа должна составить, используя их, связанный текст (по предложенному ведущим жанру), например, это может быть: баллада, сказка, быль, детектив, фантазия, фантастика т.д.

Текст будет оцениваться *по следующим критериям:*

Количество использованных понятий, вошедших в понятийно-терминологическую карту.

Точность в употреблении понятия.

Занимательность текста и исполнительское мастерство в его демонстрации.

Составление текста должно занять не более 10 – 15 минут.

Эссе

«Проблемы педагогики»

Наиболее ярко о проблемах педагогики говорится в статье Константина Дмитриевича Ушинского «О пользе педагогической литературы». Поднятые в ней проблемы актуальны как применительно к педагогам века XIX, так и к педагогам века XXI. Так, характеризуя некоторых, Ушинский говорит: «...каждый из них (педагогов) так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности», их он называет «машиной для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадаетея им под руку». Таким педагогам Ушинский отказывает в знании психологии и осознанности их деятельности, утверждая: «...сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанный нами цели». Об учениках таких педагогов Ушинский также отзывается весьма не лестно: «Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимают за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше». А об убеждениях этих учеников пишет, что у них не принято «ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ».

Причину возникновения поднятых проблем Ушинский видит в недостатке педагогической литературы, он пишет: «Педагогическая литература ...вводит его (педагога) в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания». Константин

Дмитриевич считает, что «педагогическая литература одна только может придать ей (педагогической деятельности) тот смысл и ту занимательность, без которой она делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки», а так же: «Педагогическая литература ...знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и ...направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания».

К недостаткам же современной педагогики никак нельзя отнести отсутствие соответствующей научной литературы. В чем же причина актуальности проблем, поднятых Ушинским, применительно к нынешнему образованию? Мне представляется, что Константин Дмитриевич ошибся, утверждая, что она кроется только в отсутствии педагогической литературы, так как таковая появилась, но не принесла с собой ни каких изменений. Истинная причина педагогической неграмотности, на мой взгляд, кроется не в невозможности читать педагогическую литературу, а в нежелании многих педагогов этого делать. А причина этого факта кроется в одной из проблем, также затронутых Ушинским, а именно в убежденности таких педагогов, что их профессиональный опыт с лихвой компенсирует полное отсутствие теоретической подготовки. Совершенно очевидно, что такое мнение ошибочно.

Как уже было сказано в начале, педагогика, как и любая наука, имеет значительную часть и от искусства. К сожалению, среди современных педагогов наблюдается практически полное незнание научной части и, как следствие, их искусство становится сродни «дачной архитектуре», когда каждый садовод творит на своих 6 сотках то, что считает нужным, совершенно не задумываясь над тем, что у него при этом получается. Но класс учеников, доверенный педагогу, это далеко не дачные 6 соток. В школе закладываются и развиваются все важнейшие качества будущей личности, происходит важнейший этап ее социализации, на основе которой позже начнется индивидуализация личности. Нравственный упадок современного общества, как мне кажется, связан с отсутствием идеологии, как цели, к которой нужно стремиться, и высококвалифицированных педагогов.

Отсутствие глубоких теоретических знаний приводит к тому, что педагог, опираясь только на свой опыт, начинает применять методы, кажушиеся ему правильными и действенными, но полностью противоречащие психологии. Он может начать считать, что ученика нужно как можно больше ругать, и как можно меньше хвалить, полагая, что ругань мобилизует, а похвала расхолаживает. Или

начинать ответ на любой вопрос ученика с порицания, думая, что ученик от этого начнет лучше заниматься, стараясь найти ответ на вопрос самостоятельно. Или провоцировать публичное осмеяние ученика за допущенные ошибки, также стараясь таким зверским способом улучшить качество его самоподготовки. К сожалению приведенные мною способы не редкость, а постоянная практика, применявшаяся некоторыми педагогами в моей собственной школе, кстати, считающейся одной из образцовых в районе.

Педагогика – это наука и искусство. Но, к сожалению, сегодня наблюдается недопонимание этого многими из практикующих педагогов. К выполнению любой задачи нужно подходить со всей ответственностью и пониманием того, что теоретические знания и опыт дополняют друг друга, но никак не замешают. Педагогическая же практика – это особо ответственная задача, так как она непосредственно связана с работой с людьми, и не просто с людьми, а с детьми, будущими личностями. И то, на сколько эти личности смогу считаться таковыми зависит от профессионализма педагогов.

Заполнение таблицы (З. Х. У)

По статье «Общая логика исследования» [14].

Статья представлена в приложение 4.

1. З – что мы знаем?	2. Х – что мы хотим узнать?	3. У – что мы узнали
	<i>Вопросы: (В чем различие... ? Объясните , почему...?)</i>	
Выделяют два подхода к построению логики педагогического исследования – инвариантный и вариативный.	В чем различие двух подходов к построению логики педагогического исследования?	К инвариантной логике относятся следующие основные общие этапы исследования: 1) определение целей исследования; 2) установление объекта изучения; 3) изучение известного об объекте действительности; 4) постановка проблемы; 5) определение предмета исследования; 6) выдвижение гипотезы; 7) построение плана

		<p>исследования;</p> <p>8) осуществление намеченного плана, корректируемого по ходу исследования;</p> <p>9) проверка гипотез;</p> <p>10) определение значения найденного решения проблемы для понимания объекта в целом;</p> <p>11) определение сферы применения найденного решения.</p> <p>Вариативность логики исследования определяется совокупностью видов педагогического эксперимента (констатирующего, преобразующего, формирующего).</p>
Гипотеза – это предположение.	Какие виды гипотез различают?	Нулевая, описательная, объяснительная, основная, рабочая, прогностическая

**Стратегия «Таблица-синтез» по статье Д. Клустера
«Что такое критическое мышление?»**

Статья представлена в приложение 5.

Ключевые моменты текста (сообщения)	<p>Какими основными свойствами, по словам автора должно обладать критическое мышление?</p> <p>В литературе встречается много определений этого термина.</p> <p>Между тем явление это должно быть одинаково понятно всем – от учительницы начальных классов до преподавателя университета, представителям самых различных этносов и культур.</p> <p>Когда мы трудимся над пониманием чужой идеи, наше собственное мышление на первом этапе пассивности.</p> <p>А критическое мышление происходит, когда новые, уже понятные идеи проверяются, оцениваются, развиваются и применяются.</p> <p>Предлагаемое мною определение состоит из пяти пунктов.</p>
На чем остановилось внимание?	Американский философ и педагог Джон Дьюи считает, что критическое мышление возникает тогда, когда ученики начинают заниматься конкретной проблемой.

	Бразильский педагог Пауло Фрейре придерживается мнения, что правильно организованное образование способно освободить учеников от подавления личности.
Почему именно на этом именно у меня остановилось внимание?	Потому что критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнения большинства, он свободен от предрассудков, самостоятелен.
Анализ	Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. В-пятых, критическое мышление есть мышление социальное.
Вывод	Учитель, который умеет критически мыслить и учит этому своих учеников, может воспитать граждан информированных, способных направить свои идеи и энергию на добрые цели.

**«Двойные (двухчастные) дневники» по статье Д. Клустера
«Что такое критическое мышление?»**

Статья представлена в приложение 5.

Фиксация: какая часть текста произвела наибольшее впечатление?	Комментарий: что заставило меня записать именно эту цитату? Какие мысли она у меня вызвала? Какой вопрос возник в связи с ней?
1. Многие школьные учителя по старинке ценят память превыше всякого мышления и проверяют на контрольных и экзаменах исключительно объем памяти учащихся, но мы, сторонники критического мышления, все же ориентируемся на более сложные виды умственной деятельности.	1. Указанный тип организации процесса обучения не может сегодня использоваться в современной школе, которая должна быть ориентирована на системно-деятельностный подход. Задача современной системы образования состоит не в передаче объема знаний учащимся, а в том, чтобы научить учиться. Таким образом, главное место в организации учебного процесса должно отводиться активной и разносторонней, в максимальной

<p>2. Критическое мышление есть мышление самостоятельное.</p> <p>3. Критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным.</p> <p>4. Мыслить критически можно в любом возрасте.</p>	<p>степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.</p> <p>Тогда возникает вопрос, а как простое запоминание позволит подготовить ребенка к решению сложных нестандартных жизненных задач.</p> <p>2. Я считаю, что человек не может сформировать свою позицию присвоив чужой опыт или мнение. Только самостоятельно каждый отдельно взятый человек формулирует «свои» идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя, даже если наша позиция и совпадает с уже существующей в обществе.</p> <p>3. На первый взгляд это утверждение нам кажется противоречивым. Очень часто возникает ассоциация о том, что критическое мышление – это мышление творческое и оригинальное. Но продуктом критического мышления не всегда является творчество. Критически мыслящий человек часто разделяет чью-то уже существующую точку зрения, которая может быть и не оригинальной, но она принята субъектом.</p> <p>4. В педагогическом сообществе бытует точка зрения о том, что технология развития критического мышления через чтение и письмо не может использоваться в работе с учащимися начальных классов и даже подростками, так как у них недостаточно опыта. Я принимаю автора, который развенчает этот миф. Не только у студентов, но даже у первоклассников накоплено достаточно жизненного опыта и знаний, чтобы критически мыслить. Разумеется, мыслительные</p>
--	--

	способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже малыши способны думать критически и вполне самостоятельно.
--	---

Список литературы:

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Психология и сознание личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Моск. пс.-соц. институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. *Алексеев, Н.А.* Психологическое знание в составе педагогического исследования [Текст] / Н.А. Алексеев // Образование и наука. – 2007. – № 2. – С. 56-66.
3. *Ананьев, Б.Г.* О проблеме современного человековедения [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2001. – 272 с.
4. *Андреев, В.И.* Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XXI веке [Текст] / В.И. Андреев // Образование и развитие. – 2007. – № 2. – С. 3-9.
5. *Асадуллин, Р.М.* Новые ориентиры развития профессионального образования [Текст]: монография / Р.М. Асадуллин, Л.И. Васильев, В.Г. Иванов. – Уфа: Вагант, 2008. – 132с.
6. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
7. *Байденко, В.И.* Болонский процесс [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
8. *Баранов, А.А.* Студенческое научное общество: прошлое, настоящее, перспективы [Текст] / А.А. Баранов, В.Н. Малашенко, Н.А. Мурашова // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 95-100.
9. *Бауэр, Е.А.* Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы [Текст] / Е.А. Бауэр // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 109-113.
10. *Белова, А.Н.* Образовательные компетенции как предмет педагогического исследования [Текст] / А.Н. Белова // Образовательные технологии. – 2008. – № 4. – С. 94-99.
11. *Белогурова, В.А.* Научная организация учебного процесса [Текст] / В.А. Белогурова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. – 435 с.
12. *Беляева, А.* Управление самостоятельной работой студентов. [Текст] / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105-109.
13. *Бенин, В.Л.* Культурные традиции и современные проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России [Текст] / В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова // Образование и наука. – 2009. – № 7. – С. 67-80.

14. *Бережнова Л.Н.* Научно-исследовательская работа студента как гуманитарная технология [Текст]: учебное пособие / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский. – СПб.: Книжный Дом, 2007. – 208 с. – С. 88-94.

15. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

16. *Бибик, И.А.* Формирование качеств конкурентоспособной личности профессионала в условиях специальной подготовки [Текст] / И. А. Бибик // Образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 41-48.

17. Большой энциклопедический словарь [Текст] / М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 1434 с.

18. *Борытко, Н.М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учебное пособие для высш. учеб заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2008. – 320 с.

19. *Борытко, Н.М.* Педагогика [Текст]: учебное пособие / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 496 с.

20. *Борытко, Н.М.* Педагогические технологии [Текст]: учебник для студентов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПК РО, 2006. – 59 с.

21. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2002. – 207 с.

22. Внедрение в педагогический процесс вуза современных педагогических технологий [Текст]: методическое пособие / авт.-сост. Н.Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2007. – 171 с.

23. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2005. – 672 с.

24. *Гарунов, М.Г.* Самостоятельная работа студентов [Текст] / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М.: Знание, 1978. – Вып. 1. – 34 с.

25. *Голант, Е.А.* Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников [Текст] / Е.А. Голант. – Л., 1944. – С. 3-18.

26. *Горбачева, Т.В.* Функции и виды контроля качества самостоятельной работы студентов [Текст] / Т.В. Горбачева // Образовательная политика. – 2009. – № 4. – С. 32-37.

27. Долгоруков, А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.

28. Дорожкин, Е.М. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов [Текст] / Е.М. Дорожкин, С.Н. Копылов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 1. – С. 115-118.

29. Дроботенко, Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин [Текст]: дис. канд. пед. наук. 13.00.08. – Омск, 2006. – 215 с.

30. Дудина, М.Н. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования [Текст] / М.Н. Дудина // Образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 3-16.

31. Егорушкина, Т.Д. Самостоятельная учебная работа в вузе как условие развития способностей будущего специалиста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. – Орел, 2005. – 195 с.

32. Еремин, А.С. Обеспечение учебной работы с использованием кейс-метода [Текст] / А.С. Еремин // Инновации в образовании. – 2010. – № 4. – С. 77-90.

33. Есинов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б.П. Есинов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 240 с.

34. Жарков, А.А. Принципы и условия становления профессиональной мобильности студентов [Текст] / А.А. Жарков // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 98-100.

35. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

36. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2005. – 192 с.

37. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования [Текст] / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: РГПУ, 1995. – 234 с.

38. Зенкин, А.С. Самостоятельная работа студентов: методические указания [Текст] / А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Паш. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. – С. 33.

39. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2004. – 196 с.

40. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология [Текст]: учебник для студентов вузов / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 2007. – 384 с.

41. *Зобов, А.М.* Метод изучения ситуаций (case-study) в образовании: его история и применение [Электронный ресурс] / А.М. Зобов. – 2006. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>.

42. Интерактивное обучение [Текст] // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 107.

43. Кейс-метод: теория и практика [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.casemethod.ru/>

44. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова. – М: Академия, 2003. – 176 с.

45. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография / под ред. Проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 392 с.

46. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы [Электронный ресурс] / 2011. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/press/news/8286/>

47. *Краевский, В.В.* Методология педагогики: новый этап [Текст]: учебное пособие для вузов по пед. специальностям / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 393 с.

48. *Краевский, В.В.* Дидактика и методика [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

49. *Ларионова, Г.А.* Организация самостоятельной работы студентов [Текст] / Г.А. Ларионова // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 107-109.

50. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

51. *Ляудис, В.Я.* Инновационное обучение и наука [Текст] / В.Я. Ляудис. – М.: РАО, 2004. – 141 с.

52. *Новикова, Э.Б.* Мотивация самостоятельной работы студентов как фактор интенсификации учебного процесса в вузе [Текст] / Э.Б. Новикова // Вестник Поморского университета, серия «Гуманитарные и социальные науки», 2008. – Спецвыпуск. – С. 138-143.

53. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений [Текст] // Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.11.2002. 14-55-996 ин/15.

54. *Панина, Т.С.* Современные способы активизации обучения [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

55. *Панфилова, А.П.* Инновационные педагогические технологии: активное обучение [Текст]: учебное пособие / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

56. Педагогика профессионального образования [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

57. *Пидкасистый, П.И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / П.И. Пидкасистый. – 2-е издание, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

58. *Подласый, И.П.* Педагогика [Текст]: учебник по дисциплине «Педагогика и психология» (ч. 1 «Педагогика») для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по непер. спец. / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М.: Юрайт, 2010. – 574 с.

59. *Полат, Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

60. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы. [Текст]: методическое пособие / О.В. Акулова, А.Е. Бахмутский, Р.У. Богданова, О.Б. Даутова, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицына; Под ред. С.А. Гончарова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 159 с.

61. *Реан, А.А.* Психология и педагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

62. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.isuct.ru/>

63. *Селевко, Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

64. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода [Текст] / Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода [и др.]. – М.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

65. *Сластенин, В.А.* Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2010.

66. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаракина. М.: Академия, 2007. – 368 с.

67. Современные педагогические технологии на современном уроке [Текст] / Составители: И.И. Полтава, Г.И. Козлова – Златоуст, 2009. – 35 с.

68. Толковый переводоведческий словарь [Текст] / Л.Л. Нелюбин. – 3-е издание, переработанное. – М.: Флинта: Наука, 2003.

69. *Толлингерова, Д.* Психология проектирования умственного развития детей [Текст] / Д. Толлингерова, Д. Голоушкова, Г. Канторкова. – Прага, 1994.

70. *Трегубова, Е.С.* Самостоятельная работа студентов медицинского вуза: современные подходы к организации и контролю [Текст]: учебное пособие / Е.С. Трегубова, О.Б. Даутова, Н.А. Петрова. – СПб: СПбГМА, 2008. – 80 с.

71. *Хуторской, А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

72. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

73. *Цыганова, Л.В.* Стратегии самостоятельной учебной работы как основа ее эффективной организации [Текст] / Л.В. Цыганова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12. – С. 69-71.

74. *Шалаев, И.К.* От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме [Электронный ресурс] / И.К. Шалаев, А.А. Веряев. – Режим доступа: <http://www.kitaphane.ru/>

75. *Шамова, Т.И.* Управление образовательными системами [Текст]: учебное пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.П. Шамовой. – М.: Академия, 2005. – 384 с.

76. *Щедровицкий, Г.П.* Организационно-деятельностная игра [Текст]: сборник текстов / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2004. – 285 с.

77. *Эпштейн, М.Н.* Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков [Текст] / М.Н. Эпштейн. – М.: Советский писатель, 1988. – 416 с.

78. Современные педагогические технологии на современном уроке [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/>

79. *Загашев И.* Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lib.1september.ru/2004/19/22.htm>

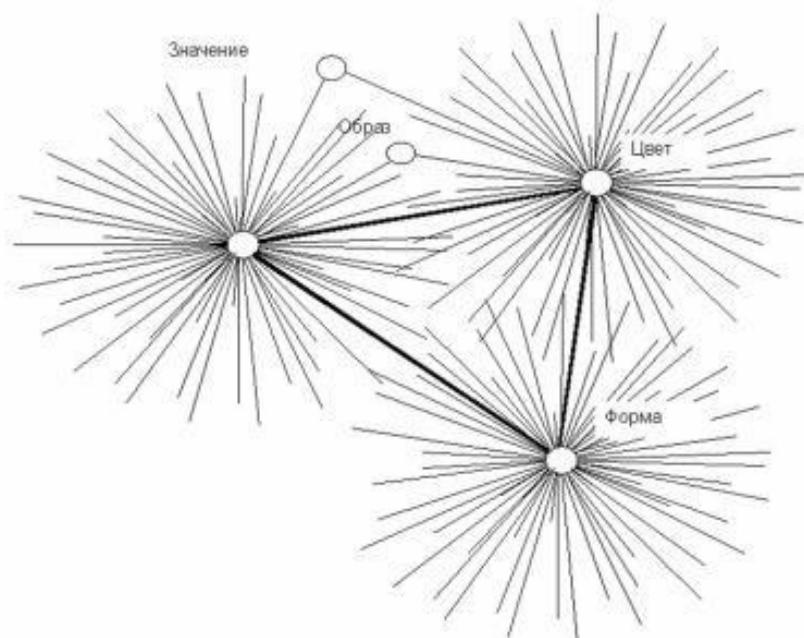
80. Толковый переводческий словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://enc-dic.com/translate/Annotacija-1839.html>

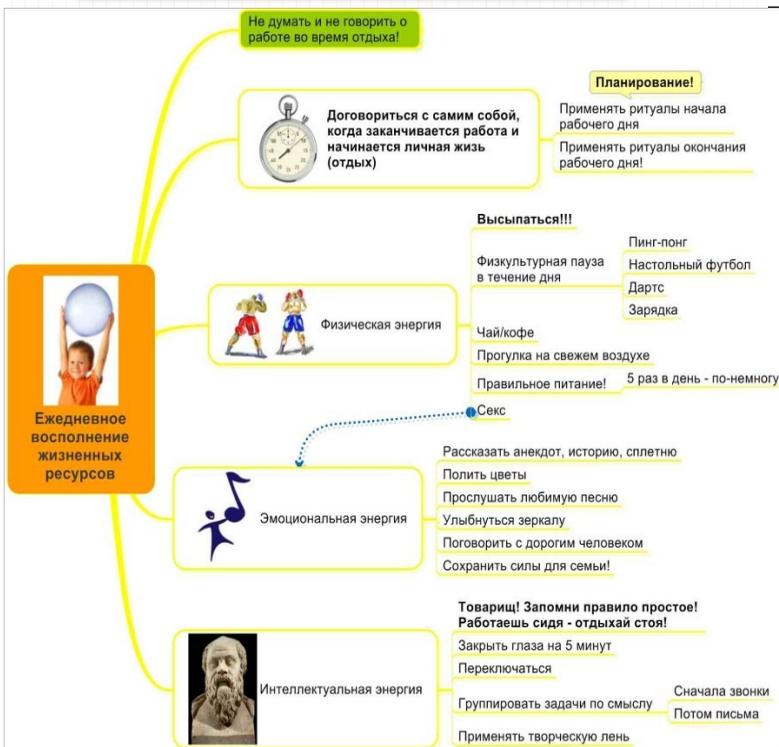
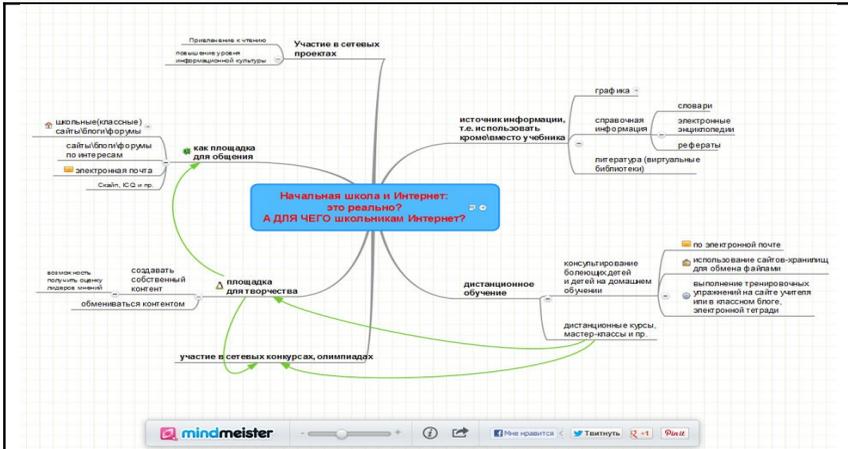
81. Глоссарий [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi

82. Русский язык и культура речи. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.terka.ru/uroki_russkogo/56.html

83. Технология развития критического мышления целевое назначение технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1363275.html>

Приложение 1





С.Э. Берестовицкая (г. Санкт-Петербург)

К проблеме становления новой парадигмы образования

«Безысходность», «дегуманизация», «бездуховность», «технизм», «дисгармония», «нарушение целостности», «дезадаптация», «отчуждение», «утрата человеческого в человеке» и т. д.» – такими смысловыми концептами описывается сегодня кризисная реальность мировоззрения [1. С. 37]. В условиях мировоззренческого кризиса наиболее незащищенным оказывается молодое поколение, которому трудно самоопределиваться в плюралистическом конгломерате ценностей, идеалов, верований. Актуальность мировоззренческой проблематики в образовании сегодня обусловлена совокупностью следующих факторов:

- глобальным противоречием между потребностью юности в целостном, внутренне непротиворечивом мировоззрении, которое стало бы точкой опоры в современном кризисном мире, и сложностью его формирования в ситуации множественности мировоззрений;
- разнонаправленностью влияний семьи, школы, СМИ и других общественных институтов;
- мировоззренческой разобщенностью в учительской среде (существующие информационные ресурсы говорят о том, что сегодня у учителя, к примеру, формируется педагогическое, информационное (медиаинформационное), математическое, экологическое, новое, экзистенциально-гуманистическое (и т.д.) мировоззрение);
- разобщенностью знаний и информации, не складывающихся в единую мировоззренческую картину мира;
- механистическим и во многом бюрократическим подходом к воспитательному процессу, который дробится на такие составляющие, как духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, эстетическое, физическое и др. виды воспитания;
- механистическим и во многом бюрократическим подходом к воспитательному процессу, который дробится на такие составляющие, как духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, эстетическое, физическое и др. виды воспитания;
- не востребованностью в образовательном процессе доинтеллектуальных, невербальных способов получения знаний (их переживания, сопереживания, вчувствования) [2. С. 17];

- невключенностью в образовательный процесс внеаучного знания;
- сохраняющимся формальным, количественным подходом к оценке результатов образования, следствием чего является ориентация образовательного процесса в первую очередь не на личностный, а на предметный результат;
- отсутствием системы педагогической поддержки мировоззренческих исканий юношества.

Проблема современного образования видится нам в том, что, утратив прежние чёткие мировоззренческие ориентиры, оно потеряло во многом и задачу мировоззренческого воспитания (самоопределения) личности. Вряд ли можно уповать на то, что любая существующая парадигма в образовании естественным образом способствует этому процессу. Таким образом, разрешение обозначенных противоречий требует анализа и оценки парадигмальных оснований современного образования.

Этой проблеме посвящен целый круг исследований философов, психологов, педагогов, теоретиков и практиков образования. Анализ их работ позволил сделать следующие выводы.

Современное состояние образования характеризуется учеными как полипарадигмальное: в нем одновременно сосуществуют знаниевая, культурологическая, компетентностная, личностно-ориентированная (по классификации Е.А. Ямбурга) парадигмы образования. Различные классификации современных парадигм даются также в работах Е.В. Бондаревской, И.А. Колесниковой и др. ученых.

Предпринимаются попытки систематизации (Е.В. Бондаревская, А.И. Кукуев, А.И. Павленко и Т.Н. Попова и др.), гармонизации существующих парадигм (Е.А. Ямбург), межпарадигмального диалога (И.А. Колесникова).

Большой группой ученых ведется поиск новой образовательной парадигмы, адекватной постиндустриальному информационному обществу (Г.А. Абрахматова, М.П. Арутюнян, Г.Б. Корнетов и др.).

Новая образовательная парадигма, отвечающая современным требованиям образования и развивающая прогрессивные тенденции существующих парадигм, еще не названа. Исследователи пока лишь говорят о ее необходимости и размышляют о том, какой она должна и не должна быть.

С точки зрения автора, ею может стать мировоззренческая парадигма образования (впервые применительно к частной образовательной парадигме термин употреблен М.П. Арутюнян). Изучение широкого круга философских и педагогических исследований позволяет сделать вывод о возможности перерастания

интереса к мировоззренческой проблематике, понимания ее важности в научном сообществе в становление новой парадигмы образования.

Мировоззренческую направленность поиска стратегических целей образования можно наблюдать не только в теоретических исследованиях философов, психологов, педагогов, но и в направленности Закона РФ «Об образовании», новых нормативных документов (Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г., Государственные образовательные стандарты, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России), а также в экспериментальной деятельности образовательных учреждений («Школа практического гуманизма» В.А. Караковского, «Школа формирования смысложизненных ориентаций И.В. Ульяновой и др.). Хочется обратить внимание на то, что наибольшую активность в разработке мировоззренческой проблематики проявляют сегодня православные педагоги, тогда как неконфессиональная педагогика, вероятно, связи с установкой на идейный плюрализм, уделяет этой проблеме недостаточное внимание.

Чтобы избежать неясности в употреблении термина, необходимо разграничить понятия «мировоззренческая парадигма» и «мировоззренческая парадигма образования», (последнее в свою очередь употребляется в двух значениях).

Мировоззренческая парадигма – это общемировоззренческие представления о природе и о пространственно-временных характеристиках сущего, о причинно-следственных связях явлений и вещей, о человеке и его способностях, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другому, свойственные определенной эпохе [2. С. 16].

Соответственно «мировоззренческая парадигма образования» в первом своем, более широком значении, является непосредственным отражением общей картины мира, свойственной эпохе, в представлениях о ребенке, о возможностях, целях и задачах образования, об учителе и основных характеристиках его личности [2. С. 16]. Например, эзотерическая, научно-технократическая и гуманитарная парадигмы образования, по классификации И.А. Колесниковой; авторитарно-императивная и гуманная, по классификации Ш.А. Амонашвили и т.д.

В более узком значении мировоззренческая парадигма образования – система научных установок, подходов, ценностей, в основании которых лежит представление о мировоззренческом самоопределении личности как основной цели образования.

О мировоззренческом смысле образования писал еще С.И. Гессен. Задача образования рассматривалась им как «воспитание личности,

что равнозначно выработке мировоззрения» [5. С. 104]. Развивая его идеи, современный философ И.Н. Сиземская обращает внимание на то, что «вне культурно-мировоззренческого контекста образование лишается проблематики, связанной с осмыслением экзистенциальных вопросов человеческого бытия» [9. С. 64].

Философское обоснование мировоззренческой парадигмы образования дается в работе М.П. Арутюнян «Мировоззрение: онтологический и методологический подходы», последняя глава которой посвящена мировоззренческому потенциалу образования. «Установка на мировоззренческую структуру личностного сознания как учителя, так и ученика означает прежде всего переориентацию представлений о ведущих целях, задачах и технологиях образования», – считает ученый [1. С. 283]. Цель образования в контексте новой парадигмы видится философу «в выстраивании мировоззренческого отношения к действительности», в превращении процесса образования в «непрерывную смысложизненную активность человека». Знания преобразуются в личностные мировоззренческие смыслы благодаря раскрытию в образовательном процессе потенциала таких феноменов сознания, как ум, рассудок, вера, надежда, любовь, убеждение.

Анализ исследований философов М.П. Арутюнян, А.П. Валицкой, Г.А. Абрахматовой, В.Н. Финогентова и др. позволяет сделать вывод о том, что мировоззренческая образовательная парадигма дает основание для решения таких сущностных вопросов современного образования, как

- обращение к личности учащегося – его мотивационным и нравственно-духовным устремлениям, фиксируемым мировоззренческими установками [9. С. 65];

- осознанный выбор личностью собственных мировоззренческих ориентиров в условиях радикальной плюрализации мировоззрений;

- построение целостного процесса обретения знаний; синтез учебных знаний на основании мировоззренческой картины мира;

- снятие в образовательном процессе противоречий между такими «реалиями бытия и мысли, как трансцендентное и повседневное; духовное и практическое; личностное и общественное; материалистическое – идеалистическое; атеистическое – религиозное; научное – ненаучное; прогрессивное – реакционное и т. д.» [1. С. 21];

- участие ценностно окрашенного естественнонаучного знания в определении смысложизненных ориентаций юношества;

- возрождение приоритетов духовного мира;

- гармония науки и духовности;

– мировоззренческий синтез науки и религии (А.Ю. Карпов).

Анализ широкого круга исследований, которые можно рассматривать в контексте мировоззренческой парадигмы образования, позволил наметить следующие пути решения этих вопросов.

1. Усиление, а также модернизация мировоззренческой составляющей содержания образования, которая, по мысли философа В.Н. Финогентова, «должна быть центральным, интегрирующим и определяющим, смысловым началом всей системы образования», тогда как сегодня ей уделяется недостаточное внимание. Мировоззренческая составляющая содержания образования присутствует в содержании всех учебных дисциплин в виде мировоззренчески значимого знания, т.е. такого знания, которое может быть использовано для решения тех или иных мировоззренческих проблем [12]. Это знание, по мысли А.П. Валицкой, «ориентировано ценностным смыслом, имеет воспитывающую мировоззренческую направленность, организовано идеей целостной, развивающейся, открытой картины мира и человека в нем» [2. С. 14]. Однако эти знания «не акцентируются, не анализируются и не подаются обучающимся и воспитуемым в качестве строительного материала... для создания ими своего собственного мировоззрения» [12]. Это связано, во-первых, с тем, что педагоги не ориентированы на трансляцию мировоззренческой составляющей образования, а во-вторых, с тем, что «эти мировоззренческие элементы (знания, идеалы, ценностные ориентации...), присутствующие в содержании различных дисциплин, слишком рассредоточены, разбросаны, случайны, неинтегрированы, не складываются в целостность» [12].

2. Изменение требований к оценке результатов образования. Изменение требований к оценке результатов образования закреплены в «Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования», в котором на первом месте стоят личностные результаты. К ним относятся «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению... формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» [11].

По мнению Л.В. Вилковой, сегодня происходит «понимание того, что оценивание становится не просто тем, через что учащиеся «проходят», но и тем, что осуществляется вместе с ними и что совершается ими самими» [4. С. 116].

В связи с этим меняется и система оценки профессиональной деятельности учителя. Например, в типовом документе «Отзыв об

уроке /занятии», представляемом педагогами в аттестационную комиссию, выделяются следующие критерии оценки современного урока (занятия):

– занятие помогло обучающимся в ценностно-смысловом самоопределении;

– обучающиеся получили помощь в решении значимых для них проблем [8].

3. Построение системы онтологического воспитания (И.В. Ульянова) – целенаправленного взаимодействия педагога с воспитанником в образовательном процессе с целью конкретизации вопросов бытия («Каким быть?», «Кем быть?», «Что делать?», «В чем смысл моей жизни?»); формирования у ученика положительных идеалов, смысложизненных ориентаций. Ученый выделяет ведущие методы онтологического воспитания: беседы о смысле жизни, о мечтах и планах, об ответственности, справедливости и несправедливости; дискуссии и диспуты по художественным произведениям, кинофильмам, театральным постановкам; анализ поступков... творческие письменные и художественные работы; лекции философского содержания и пр. [10. С. 46].

4. Возрастание роли личности учителя в образовательном процессе, значимости его мировоззренческой культуры. Педагог, безотносительно к преподаваемому предмету, должен владеть широким кругом мировоззренческих знаний, уметь раскрыть мировоззренческий потенциал своего предмета, «выстраивать преподавание предмета и воспитательного процесса в формах мировоззренческого дискурса, передавать ученикам навыки мировоззренческой аргументации, способностей обоснования своих собственных мировоззренческих взглядов, самостоятельного выбора позиции» [1. С. 284]. Но самое главное здесь, пожалуй, «личностный опыт учителя», то есть опыт становления личностью, который именно и интересует юношество. Приобретение этого опыта – внутренняя, экзистенциальная задача педагога. «Неслучайно, – пишет И.А. Колесникова, – в современной педагогической науке развивается тенденция к рассмотрению проблемы не только профессионального обучения, но и ВОСПИТАНИЯ учителя» [7. С. 234]. Его миссия – «способствовать пробуждению мировоззренческого сознания, философского умонастроения» [6. С. 51].

В новой парадигме образования мировоззренческая позиция педагога строится на следующих основаниях:

– терпимость, спокойное, толерантное отношение к мировоззренческому выбору ученика: «Сущность правильной

установки учителя заключается... не в нейтралитете, а в терпимости» (Гессен) [5. С. 111];

– возвращение мыслящего, ищущего воспитанника, способного сделать самостоятельный мировоззренческий выбор;

– ориентация самого педагога на ценность анализа, критической рефлексии, философствования.

Таким образом, именно в рамках мировоззренческой парадигмы возможна сегодня переориентация образования на решение следующих актуальных задач.

Во-первых, поиск разумного соотношения между единым и разнообразным в мировоззрении; отбор базовых ценностей, на которых может строиться мировоззрение юношества, и ценностей, целей, идеалов, предполагающих мировоззренческий выбор. Под единым в мировоззрении понимаются ценности, идеалы, убеждения, которые общими педагогическими усилиями должны быть воспитаны в юношестве, независимо от религиозных, философских, политических и прочих взглядов семьи, национальной или социальной общности, к которой принадлежит воспитанник. Эти ценности определены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», они же положены в основу требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования в «Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования», и не вызывают возражений, так как в их основу, в свою очередь, положены общечеловеческие ценности. Все, что не относится к базовым ценностям и не противоречит им, т. е. ценности, идеалы, взгляды, убеждения, верования, обусловленные, национальными, религиозными и др. традициями семьи воспитанника, социальной или религиозной группы, к которой он себя причисляет, определяется его личным выбором, к которому воспитывается уважительное, толерантное отношение.

Во-вторых, актуализация мировоззренческих проблем в содержании образования, личностного постижения религиозных и философских знаний в образовательном процессе; консолидация опыта светской и религиозной педагогики в деле воспитания учащихся.

В-третьих, использование таких методов обучения и воспитания, как создание проблемных ситуаций, диалог, дискуссия, позиционное общение, философствование, метод педагогической герменевтики и др.

В-четвертых, подготовка педагога, владеющего мировоззренческими знаниями и способного помочь ученику в мировоззренческом самоопределении.

Оформятся ли современные мировоззренческие поиски в становление мировоззренческой образовательной парадигмы, или это будет другая парадигма, или синтез уже имеющихся парадигм, покажет время. Бесспорным остается лишь то, что «возрождение нашей эпохи должно начаться с возрождением мировоззрения» (Альберт Швейцер).

Литература:

1. *Абрахматова, Г.А.* Мировоззренческие парадигмы образования (социально-философский анализ) [Текст]: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Г.А. Абрахматова; Республика Казахстан Алматы, 2010.

2. *Арутюнян, М.П.* Мировоззрение: онтологический и методологический подходы [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01. / М.П. Арутюнян. – Хабаровск, 2006. – 352 с.

3. *Валицкая, А.П.* Философские основания современной парадигмы образования [Текст] / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15-19.

4. *Вилкова, Л.В.* Современная парадигма школьного образования: изменение философии оценивания [Текст] / Л.В. Вилкова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной заочной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 115-117.

5. *Гессен, С.И.* Мировоззрение и образование [Текст] / С.И. Гессен // Педагогика российского зарубежья. – М., 1995. – С. 91-113.

6. *Касьян, А.А.* Мировоззренческая позиция преподавателя [Текст] / А.А. Касьян // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 12. – С. 48-52.

7. *Колесникова, И.А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

8. Отзыв об уроке [Электронный ресурс] / URL: <http://spbappo.ru/modules/div/cao/cao.php> [дата обращения 15.03.2012].

9. *Сиземская, И.Н.* Мировоззрение как ценность образования [Текст] / И.Н. Сиземская, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 63-67.

10. *Ульянова, И.В.* Формирование смысложизненных ориентаций учащихся [Текст] / И.В. Ульянова // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 43-50.

11. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс] – URL: <http://www.yar-edudep.ru/fgos> [дата обращения 15.03.2012].

12. *Финогентов, В.Н.* Мировоззренческая составляющая образования [Электронный ресурс] / В.Н. Финогентов // Здравый

смысл. – 2011. – № 3 (60) – URL: Режим доступа:
<http://atheismru.narod.ru/humanism/journal/60/finogentov.htm>. [дата
обращения 15.03.2012].

ОБЩАЯ ЛОГИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

...Логика научного исследования не является простым приложением метода материалистической диалектики, а специальной теоретической областью знания, имеющей свой объект и свои основные понятия.

П.В. Копин

При продумывании и разработке логики научного исследования полезным оказывается такой прием: представив себе конечный результат поиска, задаются вопросом: какими знаниями надо располагать, чтобы получить этот результат?

Но этих знаний в готовом виде в науке нет. Возникает новый вопрос: а какой предварительный шаг надо сделать в исследовании, чтобы получить их? Этому шагу, в свою очередь, должны предшествовать какие-то другие предваряющие исследовательские шаги. Так, двигаясь от ожидаемого конечного результата к его предпосылкам, намечают логическую последовательность этапов научного поиска, где каждый новый шаг опирается на предыдущие.

Выделяют два подхода к построению логики педагогического исследования – инвариантный и вариативный.

К инвариантной логике относятся следующие основные общие этапы исследования: 1) определение целей исследования; 2) установление объекта изучения; 3) изучение известного об объекте действительности; 4) постановка проблемы; 5) определение предмета исследования; 6) выдвижение гипотезы; 7) построение плана исследования; 8) осуществление намеченного плана, корректируемого по ходу исследования; 9) проверка гипотез; 10) определение значения найденного решения проблемы для понимания объекта в целом; 11) определение сферы применения найденного решения.

Вариативность логики исследования определяется совокупностью видов педагогического эксперимента (констатирующего, преобразующего, формирующего). Некоторые исследования могут не содержать экспериментального, в силу своей специфики (например, историко-педагогические).

Актуальность проблемы и темы исследования. Каждое серьезное дело требует тщательной и глубокой продуманной подготовки. Эта истина, сомнению не подлежащая. И научное исследование не составляет исключение.

Как правильно выбрать по своим характеристикам исследование, которое могло бы обеспечить в нужном объеме в нужное время получение необходимой информации и новое знание?

Все ли трудности и проблемы нуждаются в научном исследовании или следует чему-то отдать предпочтение?

Как определить актуальность проблемы и получить важные знания для жизнедеятельности общества?

Эти и подобные им вопросы, имеющие общее методологическое значение, так или иначе обязательно задают себе те, кто начинает приступить к проведению научного исследования.

Проблема. Исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Проблема на древнегреческом языке означает «преграда», «трудность», «задача». Ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: *«Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?»*.

Как правило, особенно в такой науке, как педагогика, изучающей особый вид практической деятельности и призванной влиять на нее, исследователь идет, непосредственно или опосредованно, от запросов практики, и, в конечном счете, решение любой научной проблемы способствует улучшению практической деятельности. Но сам запрос практики не является еще научной проблемой. Он служит стимулом для поисков научных средств решения практической задачи. «Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести эту задачу с научной проблематикой, необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием».

Решить практическую задачу средствами науки значит – определить соотношение этой задачи с областью неизвестного в научном знании и в результате научного исследования получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности, направленной на решение данной задачи. Эта область неизвестного в научном знании, «белое пятно на карте науки» и есть научная проблема. Выявить ее и сформулировать совсем не просто. Для этого нужно, во-первых, много знать, а во-вторых, знать, каких знаний не хватает. «Знание о незнании» – в этом суть научной проблемы. Выдвигая проблему, исследователь констатирует недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знания, обусловленную открытием новых факторов или связей.

Непременным критерием выбора проблемы и формулирования темы является обоснование *актуальности* исследования, т.е. необходимости для дальнейшего развития науки или для решения того или иного важного вопроса практики, или для того и другого вместе.

Следует различать актуальность научного направления в целом, с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления – с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело – обоснование актуальности темы. «Во многих случаях в имеющихся исследованиях обосновывается актуальность направления, а актуальность темы исследования обосновывается недостаточно» (В.В. Краевский). **Тема** должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. Самое главное – проблема должна найти отражение в теме исследования. Тема в переводе с греческого означает лаконичная формулировка проблемы исследования.

Цель и задачи исследования. Если необходимо сформулировать цель исследования, то нужно себе ответить на вопрос: «*Что я хочу создать в итоге исследования?*». Этим итогом могут быть: новая методика; классификация; новая программа; новый учебный план; алгоритм; структура; новый вариант известной технологии; методическая разработка и т.д.

Формулирование цели любого исследования, как правило, начинается с глаголов: *выяснить.., выявить.., сформировать.., обосновать.., провести.., определить.., создать.., построить..*

Задачи исследования – это, как правило, конкретизированные или более частные цели. Цель, подобно вееру, развертывается в комплекс взаимосвязанных задач. Круг задач исследования зависит от возможностей самого автора, от уровня его предшествующего опыта научной работы, от состава и уровня подготовленности исследователей, с которыми он сотрудничает. Важно отметить, что задачи работы должны в совокупности обеспечивать достижение поставленной цели.

Среди значительного количества задач, подлежащих решению, очень важно выделить основные. *Основные группы задач:*

1. *Историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий общенаучных или психолого-педагогических оснований исследования.

2. *Теоретико-моделирующая* – с раскрытием структуры сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования.

3. *Практически-преобразовательная* – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с

разработкой проектных рекомендаций.

Задача всегда содержит известное и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы.

Объект и предмет исследования. Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: *что рассматривается?* А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, *как рассматривается объект*, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта рассматривает данное исследование.

Понятие объект исследования нетождественно понятию «объективная реальность» или понятию «объектная область исследования». В качестве объекта познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Это делает объект научного познания некоторым единством объективного и субъективного.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое об эмпирическом объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования.

Гипотеза исследования. В процессе разработки программы исследования *гипотеза* развертывается в систему, или иерархию определенных высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Очень часто гипотеза ограничивается предположением о функциональной связи между воздействиями и конечными их результатами. Различают несколько видов гипотез по этапам исследовательской работы.

Нулевая гипотеза – первоначальное объяснение имеющихся связей и отношений в объекте и предмете исследования. Однако она не может давать теоретическое обоснование этих связей, она объясняет первоначальные наблюдения, первичные факты перед самой исследовательской работой.

Описательная гипотеза характеризует изучаемое явление с разных позиций. В результате формируется понятийный аппарат и исходные

данные для эксперимента. Описательная гипотеза строится на предположении: *если ..., то ...*

Объяснительная гипотеза требует экспериментальной проверки. На первый план выдвигаются причинно-следственные связи, которые получены на ранних этапах исследования. Поэтому объяснительная гипотеза строится на предположении: *так как ..., то ...*

Основная рабочая гипотеза определяет базисный эксперимент. Без нее процесс исследования сводится к систематизации информации, вариативному изложению фактов. Основная рабочая гипотеза строится на предположении о том, при каких условиях процесс решения той или иной педагогической проблемы будет успешным.

Иногда существует необходимость в *прогностической гипотезе*, поскольку наука выполняет не только объяснительную, преобразующую, но и прогностическую функцию. Прогностическая гипотеза делает допущение о возможном позитивном развитии процесса или явления, о трудностях, которые могут возникнуть на практике при реализации ведущих идей исследования.

Итак, в ходе исследования меняются виды гипотез и соответственно – тип эксперимента, содержание поисковой работы. При этом необязательно, чтобы в квалификационной работе были описаны все виды гипотез. Они создаются по мере необходимости. Даже диссертации могут строиться только на нулевой и объяснительной гипотезах. Без гипотезы нет и не может быть никакого исследования [14].

Литература:

1. *Акулова, О.В.* Как написать квалификационную работу по педагогике [Текст]: учебное пособие / О.В. Акулова, С.А. Писарева. – СПб., 1999.

2. *Краевский, В.В.* Соотношение педагогической науки и практики [Текст] / В.В. Краевский. – М., 1977.

Что такое критическое мышление?

От Канзаса до Казахстана, от Мичигана до Македонии школьные учителя и университетские профессора стремятся привить своим ученикам способность мыслить критически. Мы знаем, что критическое мышление – это что-то заведомо хорошее, некий навык, который позволит нам успешно справляться с требованиями XXI века, поможет глубже понять то, что мы изучаем и делаем. Но все-таки что такое критическое мышление? Этот вопрос мне задавали и учителя, которые только начинают экспериментировать с новыми педагогическими подходами, и коллеги с немалым практическим опытом именно в области критического мышления. Дать определение этого термина весьма непросто: слишком много различных параметров – умений, видов деятельности, ценностей – он в себя включает. Так о чем мы, собственно, говорим, когда произносим: *критическое мышление*?

В литературе встречается много определений этого термина, и отнюдь не все они пребывают в согласии друг с другом. Между тем явление это должно быть одинаково понятно всем – от учительницы начальных классов до преподавателя университета, представителям самых различных этносов и культур, поэтому его определение должно быть достаточно гибким.

Прежде чем переходить к определению термина, рассмотрим некоторые виды умственной деятельности, которые критическим мышлением назвать нельзя. Думаю, придется согласиться с тем, что простое запоминание не есть критическое мышление. Запоминание – важнейшая мыслительная операция, без которой невозможен учебный процесс, но от критического мышления оно кардинальным образом отличается. Многие школьные учителя по старинке ценят память превыше всякого мышления и проверяют на контрольных и экзаменах исключительно объем памяти учащихся, но мы, сторонники критического мышления, все же ориентируемся на более сложные виды умственной деятельности.

Другой вид «некритического» мышления, без которого тоже не может быть учебного процесса, связан с пониманием сложных идей. На уроках биологии и математики, истории и литературы ученикам приходится иногда, как следует поработать головой, чтобы понять, что говорит учитель или что написано в учебнике. Понимание – сложная мыслительная операция, особенно если материал не из легких.

Некоторые учителя со мной не согласятся, считая, что истинное

понимание всегда подразумевает критическое мышление, поскольку ученик переводит чужие идеи на доступный для себя язык и мыслительный уровень. Тем не менее, когда мы трудимся над пониманием чужой идеи, наше собственное мышление на первом этапе пассивности лишь воспринимаем то, что создал до нас кто-то другой. А критическое мышление происходит, когда новые, уже понятные идеи проверяются, оцениваются, развиваются и применяются. Запоминание же фактов и понимание идей являются необходимыми предварительными условиями для критического мышления, однако сами они даже в своей совокупности критического мышления не составляют.

Третий вид мышления, к которому не подходит определение «критическое», – это творческое, или интуитивное, мышление. Мозг спортсмена, художника, музыканта тоже проделывает сложнейшую работу, однако сами они – если, конечно, речь не идет о новичках – этого даже не замечают. Как правило, такого рода мыслительные процессы остаются неосознанными.

Как же в таком случае определить критическое мышление? Предлагаемое мною определение состоит из пяти пунктов.

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы. Проиллюстрирую это положение примером. Несколько лет назад я читал курс американской литературы в одном из университетов Словакии. Мои студенты, как выяснилось, держали в голове массу сведений о многих американских писателях, в частности об Уолте Уитмене. Они знали, когда он родился и когда умер. Они знали названия всех его важнейших произведений. Они могли определить его место в истории литературы: кто повлиял на него и на кого, в свою очередь, повлиял он сам. Им известны были все лейтмотивы его поэтического творчества. Начало его знаменитой «Песни о себе» они знали наизусть. Одна беда: они никогда не читали его стихов. Все эти знания были почерпнуты из лекций предыдущего преподавателя: он-то, прочитав Уитмена, и объяснил студентам, что и как думать. Когда же я вместо учебников положил перед моими студентами стихи Уолта Уитмена, им пришлось обрести новые навыки: самостоятельно читать поэтический

текст, и формировать о нем собственное мнение.

Критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные. Нам даже приятно соглашаться с чужим мнением – это словно подтверждает нашу правоту. Критически мыслящий человек не так уж редко разделяет чью-то точку зрения. Когда мои студенты в Словакии прочитали-таки Уитмена, поразмышляли о его творчестве и вернулись после этого к обсуждению, их мнение иногда совпадало с мнением известных им критиков и даже с мнением их бывшего преподавателя. Но главное – каждый при этом сам решал, что ему думать. Самостоятельность, таким образом, есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Как иногда говорят» «трудно думать с пустой головой». Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» – фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций. В Словакии у меня, была одна проблема со студентами, в Америке – прямо противоположная: мои американские студенты зачастую плохо помнят то, что уже было ими изучено, поэтому каждый новый автор, каждое стихотворение поражают их абсолютной новизной.

Приходится вместе с ними протаптывать тропинки от старого к новому, восстанавливать каркасы знаний, снова и снова углубляться в фактический материал, иначе пользы от их критических умений будет не много. Я вовсе не собираюсь приравнять критическое мышление к традиционному изучению фактов – ясно, что фактические знания отнюдь его не исчерпывают. Однако и преподавательская работа не сводится к одному только обучению критическому мышлению: мы учим своих подопечных воспринимать самые сложные понятия и удерживать в памяти самые разнообразные сведения. Обучение критическому мышлению – это лишь часть многогранной работы преподавателя.

Мыслить критически можно в любом возрасте: не только у студентов, но даже у первоклассников накоплено для этого достаточно жизненного опыта и знаний. Разумеется, мыслительные способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже малыши способны думать критически и вполне самостоятельно (все, у кого есть дети, прекрасно это знают). В своей познавательной деятельности ученики и учителя, писатели и ученые подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает

индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Человеческие существа любопытны по своей природе. Мы замечаем что-то новое – и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую достопримечательность – и нам уже хочется проникнуть внутрь. Любопытство есть неотъемлемое свойство всего живого. Мы с вами больше привыкли наблюдать это свойство у малышей, чем у старшеклассников и студентов, – увы, зачастую, таково воздействие школьного образования на детские умы. Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. «Следовательно, – заключает Джон Бин, – сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем».

Бразильский педагог Пауло Фрейре придерживается мнения, что надо заменить традиционное «накопительное» образование – когда головы учеников служат своеобразными «счетами», на которые учителя кладут знания, – на образование «проблемно-постановочное», когда ученики занимаются реальными, взятыми из жизни проблемами. Учение, считает он, пойдет гораздо успешнее, если ученики будут формулировать проблемы – в том числе экономические, общественные и политические – на основе собственного жизненного опыта и затем решать их, используя при этом все возможности, которые предоставляет ему школа. Особенно много внимания Фрейре уделяет вопросам подавления личности. Он уверен, что правильно организованное образование способно освободить учеников от этого подавления, поэтому его образовательная концепция называется «освободительной педагогикой».

Американский философ и педагог Джон Дьюи считает, что критическое мышление возникает тогда, когда ученики начинают заниматься конкретной проблемой, «Главный вопрос, который должен быть задан по поводу ситуации или явления, взятого за отправную точку процесса обучения, есть вопрос о том, какого рода проблемы это явление порождает». По мнению Дьюи, фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность учеников и побуждает их к критическому мышлению. «Только сражаясь с конкретной проблемой, отыскивая собственный выход из сложной ситуации, ученик действительно думает».

Из этого следует, что при подготовке к занятиям учитель должен

определить круг стоящих перед учениками проблем, а в дальнейшем, когда ученики будут к этому готовы, помочь им сформулировать эти проблемы самостоятельно. Благодаря критическому мышлению учение из рутинной «школярской» работы превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой ученики проделывают реальную интеллектуальную работу и приходят к решению реальных жизненных проблем. Собирая данные, анализируя тексты, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на волнующие их вопросы. Профессор Ралф Х. Джонсон из Канады определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения». Определение Джонсона подчеркивает роль критического мышления в решении вопросов и проблем.

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и. подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является утверждение (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом доводов. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется доказательствами. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще всё, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими участниками обсуждения. Под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами – лежит элемент четвертый: основание. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории, которая дает обоснование всей аргументации. К примеру, автор заявляет, что уличные художники вправе помещать свои фотографии на общественных зданиях (утверждение), поскольку эти рисунки выражают их личные убеждения (довод) и порой представляют собой художественную ценность (еще один довод). Затем автор приводит доказательства – допустим, выдержку из Конституции страны о праве на свободу слова или цитату из работы политического философа, который утверждает, что каждый человек имеет право на самовыражение. Кроме того, автор может привести примеры граффити, имеющих художественную ценность.

Основанием или посылкой выстроенной им аргументации служит идея о свободе слова как особо важном праве человека.

Аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных – контраргументов, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Признание иных точек зрения только усиливает аргументацию. К примеру, наш защитник прав уличных художников укрепит свои позиции, если признает, что у владельцев зданий тоже есть права, которые необходимо оберегать, и следует найти компромисс между правами художника и правами владельца здания, стену которого превращают в «холст». Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнения большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к понятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления. Так, Роберт Эннис определяет критическое мышлением как «принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить».

И, наконец, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, – или, как пишет философ.

Хана Аренд, «совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды публикаций письменных работ учащихся. И нет никакого противоречия в том, что первый пункт моего определения критического мышления говорит о его независимости, а этот последний пункт подчеркивает социальные параметры критического мышления. В конечном итоге любой критический мыслитель работает в некоем сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности.

Поэтому учителя, работающие в русле критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, педагогам удастся значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами классной комнаты. Любая педагогическая деятельность в итоге направлена на построение идеального общества, и

в этом смысле даже один школьный класс, обученный основам критического мышления, есть шаг к достижению больших целей.

Все пять пунктов этого определения критического мышления могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, но наилучшим из них является, как мне кажется, письменная работа – как для учителей, так и для учащихся. На письме процесс мышления становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления своего мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некоей проблемы и предлагает найденный ответ читателям. Кроме того, она по природе своей носит социальный характер, так как пишущий всегда ориентируется на читателя.

Для учеников и студентов письмо – трудная, точнее, самая трудная часть учебного процесса. Естественно, что, давая письменное задание, учитель прибавляет хлопот и себе самому. Однако многие педагоги, понимая важность письма, все же добровольно идут на увеличение своей нагрузки. В ходе работы, – которая может включать в себя мозговую атаку, собственно написание, доработку, редактирование и «публикацию», то есть обнародование получившегося текста, – учитель может обучать своих учеников, помогая им справиться с трудной задачей. Для школьников же ценно, что учитель относится к их работе с интересом и уважением и что сами они получили возможность поделиться своими мыслями с одноклассниками, другими учителями, родителями и даже с людьми, которых они совсем не знают. По всем этим причинам я глубоко убежден, что письмо – наиболее эффективное средство обучения критическому мышлению.

Для меня как преподавателя проблема во всем этом одна: как претворить определение критического мышления в ежедневную практику? Я ведь постоянно стремлюсь перейти от традиционной педагогики, от обучения «по программе» к педагогике прогрессивной, удовлетворяющей потребностям моих студентов и моего общества. Поэтому я всегда ищу новые пути для организации наших занятий. Надеюсь, эта деятельность поможет воспитать граждан информированных, способных направить свои идеи и энергию на добрые цели. Они проживут жизнь так, чтобы мир стал лучше [66].

Учебно-методическое издание

Организация самостоятельной работы студентов в учреждении высшего образования

Методические рекомендации

Составители:

Елена Борисовна Манузина

Елена Эдуардовна Норина

Сдано в набор 25.06.2014. Подписано в печать 23.10.2014.
Формат 60х90/16. Гарнитура Times. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 4. Тираж 100 экз.
Заказ , с. (сп.) 3112.

Редакционно-издательский отдел ФГБОУ ВПО «АГАО» –
659333, г. Бийск, ул. Короленко, 53.

Отпечатано: ООО «Издательский дом “Бия”
659333, г. Бийск, пер. Муромцевский, 2.