

нас к мысли о первоочередной недостаточности функций подкорковых и лимбических структур головного мозга, приводящей к отсутствию речи у детей с алалией;

– показана связь развития механизмов мотивации, лексико-грамматического оформления высказывания и разных видов восприятия, доказана необходимость формирования указанных компонентов речемыслительной деятельности во взаимосвязи.

В настоящее время продолжается процесс апробации разработанной «биоадекватной» технологии в системе логопедической помощи детям с тяжелой степенью алалии.

Литература

1. Айрис, Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Айрис Энн Джин. – М., 2013.
2. Ананьев, Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев // Психология и проблемы человекознания. – М., 2008. – С. 60 – 156.
3. Аржанухина, Е.К. Развитие речемыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.К. Аржанухина. – М., 2010.
4. Ванюхина, Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Ванюхина. – Екатеринбург, 2001.
5. Васильева, Е.С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей / Е.С. Васильева // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 41 – 44.
6. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: Учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М., 2005.
7. Долгих, Л.Ю. Коммуникативные условия активизации речевой деятельности учащихся специальной (коррек-

ционной) школы VIII вида / Л.Ю. Долгих // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 51 – 59.

8. Ефимов, И.О. рго Речь. Современная нейрофизиология речи и слуха. Новые пути и методы коррекции / И.О. Ефимов. – СПб., 2009.

9. Зимняя, И.А. Лингвистическая психология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М., 2001.

10. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – Л., 1972.

11. Кириллова, Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Кириллова. – М., 2001.

12. Кожушко, Н.Ю. Механизмы нарушений развития высших психических функций и речи у детей и возможности их коррекции: дис. ... д-ра биол. наук / Н.Ю. Кожушко. – СПб., 2009.

13. Козина, И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушениями произношения / И.Б. Козина // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 69 – 76.

14. Мастюкова, Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 13 – 20.

15. Назаренко, В.В. Современные зарубежные исследования мотивационного развития дошкольников / В.В. Назаренко // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 1. – С. 78 – 88.

16. Рожкова, Л.А. Нейрофизиологические механизмы внимания и восприятия зрительной вербальной информации у детей с нарушениями речевого развития / Л.А. Рожкова // Дефектология. – 2004. – № 5 – С. 16 – 26.

17. Ушакова, Т.Н. Психологические исследования семантики речи / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 30 – 41.

18. Фишман, М.Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей / М.Н. Фишман // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 3 – 10.

19. Шкловский, В.М. Некоторые патогенетические механизмы нарушения развития речи у детей / [В.М. Шкловский и др.] // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 20 – 28.

УДК 378

Н.Я. Сайгушев, Л.И. Сайгушева

ЗАДАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается теоретическое обоснование рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Данный тип задач рассматривается как средство эффективной профессионально-педагогической подготовки студентов. Они наглядны и просты для восприятия будущих учителей. При решении подобной задачи студенту нет необходимости удерживать ее в уме, она постоянно перед его глазами. Предполагается ситуация «здесь» и «сейчас».

Рефлексия, задача, пиктография, рефлексивно-пиктографические педагогические задачи, профессиональная подготовка в вузе, будущие учителя.

The article considers the theoretical justification of reflexive and pictographic pedagogical tasks. This type of tasks is considered as the means of effective vocational and educational training of students. As a new type of task – they are descriptive and easy for perception of future teachers. To solve the problem the student doesn't need to keep it in mind, it is constantly before his eyes. This is a situation of "here" and "now."

Reflection, task, pictography, reflexive and pictographic pedagogical tasks, training in high school, future teachers.

Изменение социально-экономических ориентиров в обществе привело к необходимости создания эффективной системы подготовки будущего учителя. Это предполагает внедрение новых технологий в подготовке специалистов с учетом их личностных возможностей. В процессе профессионально-педагогической подготовки преподавателю вуза необходимо решать со студентами такие задачи, чтобы их цель и условия способствовали эффекту профессионального образования и продвижения будущего учителя.

Для профессионально-педагогической подготовки будущего учителя изданы ряд сборников педагогических задач, авторами которых являются: Л.Л. Додон (1968 г.), Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин (1974 г.), Т.М. Куриленко (1978 г.), М.М. Потапшик, Б.З. Вульф (1983 г.), Л.В. Кондрашова (1987 г.), В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко (1993 г.) и др.

Бесспорным является и то, что все анализируемые нами задачи вносят определенную лепту в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя, но, однако, сами преподаватели педагогики, решая со студентами различные типы педагогических задач, не включают субъектный опыт студентов, и поэтому данные задачи не активизируют рефлексию (рефлексивные продвижения) будущего учителя. И в то же время следует заметить, что студенты решают педагогические задачи, составленные уже кем-то, а не ими же самими.

Все задачки, которые нами были проанализированы, содержат морально устаревшие данные. Текст заданий содержит уже не существующие, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления. В связи с этим остро встала проблема разработки нестандартных задач, которые были бы вне времени, были бы актуальны безотносительно социально-политического состояния общества и которые могли бы понимать все студенты независимо от языковой принадлежности. В этом плане особый интерес представляет конструирование таких специальных задач, путем решения которых можно было бы способствовать росту процесса профессионального становления будущего учителя, актуализировать коллективную мыследеятельность студентов, задействовать витальный опыт будущего учителя, дать им возможность представить себе то или иное педагогическое явление, мысленно поставить себя в положение воспитанника и воспитателя, выразить свою самость.

Наше исследование показало, что процесс профессиональной подготовки студентов будет протекать успешнее, если с будущими учителями мы будем моделировать такие педагогические задачи:

- которые составляются самими студентами и отражают структуру профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов;
- где будущий учитель сможет отразить профессиональные способности и реализовать свой профессиональный интерес;

– когда студент чувствует значимость своей деятельности, что составленные им модели задач успешно помогают студентам других факультетов в подготовке к предстоящей деятельности;

– если они будут способствовать отражению рефлексивности самой педагогической деятельности;

– если эти задачи будут способствовать рефлексивным продвижениям будущего учителя.

Как подчеркивает В.А. Сластенин, оптимизация процесса профессиональной подготовки и формирование личности учителя возможны на основе идеи имитационного моделирования задачной структуры педагогической деятельности: «Такая технология обучения называется моделированием потому, что она воспроизводит ситуации, близкие к реальным условиям педагогической практики» [13].

В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе практически отсутствуют задачи, которые были бы разработаны и составлены самими будущими учителями и были бы использованы при подготовке к предстоящей педагогической деятельности. Наше исследование показало, что задачи, составленные самими студентами под нашим руководством, способствовали осознанию ими своей будущей профессионально-педагогической деятельности и видению себя в этой деятельности, помогли представить учебно-воспитательную ситуацию, себя и ученика в этой ситуации. Поэтому мы считаем, что системообразующим компонентом технологии процесса профессиональной подготовки будущего учителя являются составленные самими студентами разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы практиковали моделирование подобных задач со студентами. Эти задачи нами были названы рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами. Они изданы в сборнике задач по пиктографической педагогике [11].

Исследователи интересующей нас проблемы, Е.С. Романов и О.Ф. Потемкина, отмечают, что «изображения, содержащие сообщение, выполненное рисунками, называется пиктограммой» [10]. Они отмечают, что у всех пиктограмм есть одна общая особенность: они знакомят нас лишь с одним определенным событием, иногда разбитым на отдельные моменты, но всегда с легко обнаруживаемой целостностью. Задача пиктограмм заключается в наиболее наглядной передаче целых комплексов значений. Авторы выделяют пять видов основных назначений, которые выполняли пиктограммы. Первый вид – простейшие пиктограммы, выполняющие назначения любовных посланий. Второй вид известен как охотничьи сообщения, существующие почти у всех народов мира. Третий вид образуют магические и заклинательные формулы. Четвертый – донесения о боевых стычках, набегах, атаках и походах, а также надписи на могилах. Пятый вид – это пиктограммы политического характера, например, петиции, договоры, сведения о

переписи населения, а также различные заявления, предупреждения [5].

Л.Л. Федорова в авторской учебной программе, рассматривая исторические типы развития письма, в качестве одного из них выделяет рисуночное письмо. Она отмечает, что рисунок предназначался для обозначения ситуации в целом, использования отдельных рисуночных знаков для особо важных понятий, использование пиктограмм и идеограмм в древних системах письма [1].

В учительской газете № 29 от 11 августа 1992 г. в разделе «Педагогическая мастерская» учитель М. Ксенофонов в своей статье «Как пиктография помогла одолеть зубрежку» говорит о значимости пополнения знаний через рисуночное письмо, делится своим опытом о том, как пиктография помогает развитию и укреплению эйдетической памяти, как помогает преодолеть механическую зубрежку, и автор надеется на то, что пиктография обретет новую жизнь в педагогике.

В кратком словаре иностранных слов понятие «пиктография» трактуется как условные рисунки, обозначающие какие-либо действия, события, предметы (лат. *«pictus»* – нарисованный и греч. *«grafo»* – пишу). Таким образом, педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи мы пишем рисунками и изображаем задачи рисунками. Ибо считаем, что с «рисуночной» педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В наших рисунках присутствует очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определенной. Будущие учителя, дополняя их своим пониманием, раскрывают их смысл.

В философии содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью, подмечено, что рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики, предметного мира, культуры, а также как отражение и исследование познавательного акта. Таким образом, мы считаем правомерным название задач, составленных будущими учителями, рефлексивными. Это подтверждается и нашими исследованиями. В нашей работе студентам экспериментальной группы задавался вопрос: «Откуда Вы брали материал для составления задач, которые рисовались вами?». Нами были получены такие ответы:

88,9 % студентов ответили, что нарисованные ситуации брались из школьной жизни, из своей школы, из личной жизни, участниками которых мы были или переживали эти события с классом;

8,3 % студента ответили, что ситуации когда-то видели в кинофильмах, в телепередаче «Ералаш», из книг, которые читали;

2,8 % студентов ответили, что подсказали родители, работающие в школе, а мы их интерпретировали.

Итак, составляя задачи, студенты в основном обращались к апперцепции, переосмысливали прошлую предметно-чувственную деятельность и, осознавая ее, переносили уже на бумагу, отражая будущую профессионально-педагогическую деятельность. Как указывает психолог М.М. Кашапов,

«формулирование педагогической задачи является результатом решения проблемной ситуации, на осмысление которой и направлено мышление» [3].

Эти задачи составляются самими студентами художественно-графического факультета под нашим руководством. Задачи моделируют всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и обществу, и используются в процессе подготовки будущих педагогов в качестве средства для отработки тех или иных качеств, умений. Педагогические задачи изложены языком рисунка и графики. Рисунки символически раскрывают педагогические понятия и педагогические ситуации.

Выбор и формулировка педагогических задач должны отвечать определенным критериям, определяющим этот выбор. В педагогической литературе существуют такие критерии. Это:

- функциональная направленность учебной педагогической задачи;
- степень проблемности учебных педагогических задач;
- характер содержания учебной педагогической задачи [12].

Принимая эти критерии за основу составления рефлексивно-пиктографических педагогических задач, мы, в свою очередь, уточняем их, добавляем и свои критерии:

- профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;
- отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия педагогической ситуации;
- выражение степени проблемности педагогической ситуации в рефлексивной пиктографической задаче;
- соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного и социального развития;
- наглядность представляемой педагогической задачи;
- профессионально грамотно выполненный рисунок (нарисованная задача).

Анализ и осмысление вышесказанного с педагогической позиции о задачах показывает, что в решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач могут возникать различные ситуации. Составленные задачи состоят из педагогических ситуаций, а интерпретация последних каждым студентом может воссоздать через свое видение рисуночного текста «свою» ситуацию. В частности, возможны репродуктивные ситуации, требующие от будущего учителя применения известного алгоритма, способа, приема деятельности. Возможны и творческие ситуации. По мнению С.М. Годника, С.Р. Суриковой и др. [8], значительную информацию о школе дает такой вид педагогического факта, как конкретная педагогическая ситуация.

Понятие «ситуация» достаточно многоаспектно и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуж-

дающих и опосредующих его активность. В профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Итак, педагогическая ситуация для будущих учителей – это совокупность предстоящих педагогических проблем, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки в вузе, направленной на процесс профессионального становления.

Как отмечено в психолого-педагогической литературе, работа с педагогическими ситуациями – настоящая исследовательская деятельность, имеющая свою внутреннюю логику. Как и всякое исследование, анализ педагогических ситуаций должен опираться на фундаментальные базовые и на рабочие понятия [15].

В педагогической литературе различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуации-упражнения, в которых обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии [14]. В практике нашей работы мы использовали такие ситуации, иллюстрации которых содержали задачи разного рода, что помогло упражнять студентов в разрешении предстоящих педагогических проблем и их оценки будущими учителями, что, безусловно, способствовало успешному процессу профессиональной подготовки будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа показала, что ценность наших ситуаций-иллюстраций заключается в стремлении студентов художественно-графического факультета в использовании профессиональных умений сохранить естественность ситуаций, и в их умениях найти, поставить и отразить в них проблему, и в проявлении неотрывности педагогического мышления студентов от их практической деятельности.

Е.К. Осипова, описывая методику и форму предъявления задач, отмечает, что в виде задания с частным набором исходных данных дается проблемная ситуация, необходимый учебно-воспитательный материал. Остальное предстоит отыскивать самостоятельно [7]. М.М. Кашапов, полемизируя с Е.К. Осиповой, считает что «проблемную ситуацию невозможно «дать», поскольку ее возникновение индивидуализировано» [3]. Можно согласиться с Е.К. Осиповой, и нам представляется, что проблемную ситуацию можно и нужно дать в рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, а вот ее решение должно быть индивидуализировано. Д.В. Чернилевский считает, что вряд ли целесообразно ограничивать творчество преподавателя жесткой ме-

тодической регламентацией способов анализа ситуации [14].

Нам представляется важным в вузе создавать для студента и ставить его в такую ситуацию, где бы он смог показать себя в разрешении педагогического противоречия путем полученных знаний и умений, что показало бы степень его профессионального становления. В данном случае мы солидарны с В.И. Андреевым, который поясняет, что проблемная ситуация характеризует ситуацию противоречия, связанную с рассогласованием того, что знает, умеет, на что способен ученик, и тем, что необходимо знать и уметь, чтобы разрешить это противоречие [2].

В наших рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, выраженных в ситуативных иллюстрациях, дается проблемная ситуация в виде разнообразных не повторяющихся (с частным) набором исходных данных, что отражается в рисунке. По утверждению Ю.М. Плотинского, нельзя полагаться только на силу своего интеллекта, проигрывая проблемную ситуацию в уме. Далее, как поясняет исследователь, по утверждению психологов, кратковременная память человека позволяет одновременно оперировать не более чем с $(7 + 2)$ факторами. Если значения этих факторов взаимосвязано изменяются, то следить за их динамикой еще сложнее. В этой ситуации, заключает он, единственным выходом остается визуализация представлений и их дальнейший анализ на качественном уровне [9].

С этой целью рефлексивно-пиктографические задачи были проанализированы и прошли экспертную оценку. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения художественно-графического факультета Магнитогорского государственного университета, стаж работы которых в школе составил от пяти до пятнадцати лет. Экспертами был проанализирован «Сборник задач по пиктографической педагогике» [11], составленный под нашим руководством со студентами экспериментальной группы.

На вопрос: Понятно ли экспертной группе условие задачи, которое изображено рисунками студентов? Были получены такие данные: 87,5 % экспертов отметили – да, понятно; 12,5 % отметили – понятно, но мы в некоторых задачах усматривали двойное условие, которые можно решать и по первому условию и по второму условию.

На вопрос: Доступна ли, отраженная педагогическая ситуация в задаче решению, все эксперты ответили утвердительно – 100 %.

На вопрос: Есть ли проблема в задачах, 100 % ответили – да, студентам удалось проблему задачи передать рисунком.

В ответе на вопрос: Может ли экспертная группа сформулировать проблему, обозначенную в задаче, эксперты были тоже единодушны. Анализируя рефлексивно-пиктографические задачи, экспертная группа отметила, что задачи, составленные студентами экспериментальной группы, содержат в себе визуальную проблему, обозначенную рисунком ситуацией.

На вопрос: Сколько вариантов решения вы усматриваете в представленных студентами рисуночных педагогических ситуациях? Нами были получены следующие ответы – все члены экспертной группы единодушно – 100 % отметили, что представленные студентами рисуночные педагогические ситуации имеют несколько способов решения поставленной проблемы.

Достоверность наших заключений подтверждается исследованиями Н.В. Кузьминой, где сущность педагогической задачи представлена как осознание необходимости перевода воспитанника из одного состояния в другое, когда возможно не одно, а несколько вариантов решения. Автор считает, что педагогическая ситуация может быть признана педагогической задачей при условии наличия нескольких способов решения возникшего затруднения; возможности выбора предпочтительного способа решения, принимаемого за критерий или основной признак; наличии системы ограничений при переходе из состояния «А» в состояние «Б» (использовании определенных педагогических правил, выполнении плана работы, соблюдения традиций и т.д.) [4].

Составленные рефлексивно-пиктографические педагогические задачи наглядны и просты для восприятия будущих учителей. Это ситуации «здесь» и «сейчас». При решении задачи студенту нет необходимости удерживать ее в уме, она постоянно перед его глазами в отличие от тех задач, которые даются в сборниках задач по педагогике (Л.Л. Додон, Т.М. Куриленко, Л.В. Кондрашова и др.), которые к тому же еще и морально устарели.

Следует отметить, что в педагогической литературе [6] процесс решения задач представлен тремя основными этапами. Это, прежде всего, аналитический этап, который начинается с анализа и оценки сложившейся ситуации и заканчивается формулированием самой задачи, подлежащей решению; второй этап – проективный этап, когда планируются способы решения уже поставленной задачи, разрабатывается конкретный «проект» этого решения; последний этап – исполнительный, который связан с реализацией замысла, с практическим воплощением разработанного «проекта».

В практике нашей работы процесс составления и решения задач представлял собой двуединый процесс.

В ходе создания рефлексивно-пиктографических задач студент входит в заданную ситуацию, ориентируется в ней, осознает имеющиеся противоречия и ставит перед собой цели педагогической деятельности по выходу из этой ситуации и разрешению возникших противоречий. Одна из функций рефлексивно-пиктографической задачи – это создание и осознание педагогических мотивов деятельности. Иначе говоря, студент в условиях решения данной задачи четко осознает «зачем?», «для чего?» необходима реализуемая им деятельность. Прежде чем приступить к реализации данной деятельности, она студентом планируется. При этом решается и вопрос о средствах реализации деятельности. Постоянная

направленность рефлексии на реализуемые «действия» и «получаемые результаты» (здесь мы имеем в виду мыследеятельность будущего учителя, поэтому получаемые результаты и действия будут аналитическими) позволяет студенту контролировать, оценивать и корректировать свою деятельность, т.е. «отдавать себе отчет о последствиях и нести за них ответственность» перед сокурсниками, группой, вузом, будущей профессией, школьниками, обществом.

Процесс решения составленных нами задач состоит из следующих этапов:

1. Визуальное знакомство с иллюстративной ситуацией, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

2. Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, ее сущности.

3. Аналитико-оценочный этап связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

4. Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошажного» решения, показа вариантов и путей решения (как положительных, так и отрицательных).

5. Коллективная мыследеятельность студентов. Выбор оптимального варианта решения большинством студентов.

6. Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая задача завершается коллективным принятием решения.

7. Рефлексивные продвижения. Студенты сами себе дают практические рекомендации для будущей педагогической деятельности.

Нами предпринята попытка определить критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи. Критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи отслеживались нами и студентами в процессе проводимых с ними учебных занятий разного типа. Например, им предлагались задания-тесты: «Составьте ситуационную педагогическую задачу по частично заданным условиям»; или им предлагалось взять за основу конфликтную ситуацию между классным руководителем и учеником; вспомнить случаи из личной жизни; жизни школы; просмотренные кинофильмы; чтение книг; то, что вам рассказывали; или студентам давали для изображения рисунком только одно незаконченное предложение типа: «Вы идете по школьному коридору и...», «Я вошла в класс и...», «Иду домой из школы и вдруг...» и др. Или рассматривая определенную тему по педагогике, будущие учителя рисования получали задание изобразить рисунком педагогическую ситуацию. Все эти и другие задания студенты изображали рисунком.

Мы считаем, что рефлексивно-пиктографическая педагогическая задача решена правильно, если:

1. Осуществлен адекватный перенос рефлексивно-пиктографической задачи на язык слов.

2. Решение устраняет основное противоречие (конфликт разрешен и устранены условия порождения противоречий нового и старого).

3. Решение экономично, своевременно и оригинально.

4. Решение теоретически обосновано и практически приемлемо.

5. Возможен перенос данного способа решения на решение новой педагогической задачи.

6. Имеется вариативность педагогического решения.

Критерии обуславливали оценку преподавателем педагогики результатов деятельности студентов в условиях эксперимента. Решение рефлексивно-пиктографической педагогической задачи, соответствующее всем шести критериям, оценивалось «отлично». При наличии четырех критериев студент получал «хорошо», трех – «удовлетворительно», двух – «неудовлетворительно», одного – «плохо».

Под рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами мы понимаем задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание студентом необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексю на цель, предмет и способ деятельности. При этом в процессе решения подобных задач особая роль принадлежит интеллектуальной рефлексивности как способности осознать, т.е. адекватно переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения педагогической задачи. Благодаря этому становится возможным исследовать и формировать алгоритмы, разнообразные приемы и способы решения студентом профессиональных задач. «Рефлексирующий ум, как указывает М.М. Кашапов, – это хорошо самоорганизующийся ум, способный к самопознанию и саморазвитию» [3].

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе мы должны уделять достаточно внимания развитию педагогического рефлексирующего ума, формируя тем самым рефлексивно направленный ум на профессионально-педагогическую деятельность. И как показал эксперимент, данные задачи мы рассматриваем как средства управления, стимулирования, организации и

контроля, повышающие уровень самостоятельности учения студентов и способствующие процессу становления профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение. – М., 1998.
2. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988.
3. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... д-ра психол. наук / М.М. Кашапов. – Ярославль, 2000.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990.
5. Лоукотка, Ч. Развитие письма / Ч. Лоукотка. – М., 1950.
6. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981.
7. Осипова, Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления: дис. ... д-ра психол. наук / Е.К. Осипова. – М., 1988.
8. Педагогические ситуации в воспитании школьников: Учеб. пособие / науч. ред. С.М. Годник. – Воронеж, 1985.
9. Плотинский, Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. Учеб. пособие для высших учебных заведений / Ю.М. Плотинский. – М., 1998.
10. Романов, Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романов, О.Ф. Потемкина. – М., 1992.
11. Сайгушев, Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск, 1997.
12. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учеб. пособие для студентов педвуза, учителей и слушателей ФПК / В.П. Симонов. – М., 1995.
13. Сластенин, В.А. Преподавание педагогических дисциплин – на технологическую основу / В.А. Сластенин // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М., 1991.
14. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов. – М., 1996.
15. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М., 1999.

УДК 372.882

Е.А. Толикина

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Н. Ю. Русова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В ССУЗЕ

В статье рассмотрен принцип построения интегративного курса литературы для студентов ССУЗов. Дается понятие педагогической интеграции, указаны преимущества интегративного занятия по сравнению с традиционным. Представлен перечень дисциплин и семантических областей для возможной интеграции на занятиях по литературе.

Интеграция, интегративный курс, литература, межпредметные связи, дидактический синтез.