

Можно говорить о новизне содержания в системе повышения квалификации, так как лишь один из пяти предлагаемых содержательных блоков касается проблем собственно традиционной профессиональной квалификации [3].

Литература

1. *Акио Морито*. Sony. Сделано в Японии [Текст] / Акио Морито. — Токио: Изд-во «Альпино Бизнес Букс», 2007.
2. Приложение к газете «Крылья NEWS», 2008.
3. *Сендж, П.* Пятая дисциплина [Текст] / П. Сендж [Электронный ресурс] <http://www.elitarium.ru>.

Тулъкибаева Н.Н., Большакова З.М.

РОЛЬ ПОНЯТИЙ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Конкретные разделы педагогики кроме содержательного предназначения несут еще функциональное. Так, дидактика как теория обучения содержит все атрибуты именно теории обучения. При этом ее содержание отражает и практику обучения. Практика, с одной стороны, выступает эмпирическим материалом, доставляя фактический материала для развития педагогической теории, с другой — является базой для внедрения проверочных научных положений. Педагогическая практика, как правило, представляется обобщением отечественной практики. Поэтому включение в дидактику (в каком-то виде) сравнительной дидактики изменяет функциональное предназначение дидактики как раздела педагогики за счет расширения содержания дидактических понятий: они, с одной стороны, оказываются более обобщенными за счет включения в сущность понятий педагогической практики образования других стран. При этом происходит конкретизация отдельных понятий за счет сужения объема понятий.

Хотелось отметить интересную закономерность: научное содержание понятия, как правило, отражает отсроченную сущ-

ность. При этом научное содержание понятия не имеет государственных и национальных границ. Но эмпирический опыт всегда конкретен и отражает место и время педагогического опыта. Поле сравнительной педагогики расширяет пространство для обобщения и получения фундаментальных закономерностей.

Все сказанное позволяет нам утверждать, что сравнительная дидактика — это часть дидактики, она является обязательным компонентом дидактики, раздвигающие границы восприятия педагогических явлений. Тем самым дидактические понятия приобретают иное содержание, и изменяется их объем: содержание становится более обобщенным, объем расширяется за счет включения дополнительного класса явлений.

Для эффективного использования возможностей сравнительной дидактики целесообразно решить: какие средства использовать для реализации идей сравнительной дидактики?

Выделим средства реализации возможностей сравнительной дидактики:

— изучение курса «Сравнительная дидактика» в статусе специального или факультативного курса. Эта возможность напрашивается, так как в государственном стандарте по педагогике такого раздела нет;

— целенаправленное включение отдельных фрагментов из сравнительной дидактики в раздел «Теория обучения». При этом, студентам предлагается достаточно полный сопоставительный анализ сущности теорий обучения современного образовательного пространства ведущих стран мира;

— использование идей сравнительной дидактики при изучении частных дидактик. Частные дидактика обогащаются конкретным материалом из теории и практики изучения конкретных предметов ведущих стран мира. В этом случае студентам может быть предложен анализ целей, задач, содержания, форм организации учебных знаний, методов и технологий обучения конкретных дисциплин в различных странах. Интерес представляет частная дидактика конкретного предмета в современной отдельно взятой стране.

Общее познается на конкретном. Так, студентам физического факультета может быть предложен курс «Некоторые вопросы методики изучения физики в Германии». Такой курс может быть хорошо обоснован, если выделить теоретические основы изучения физики в России и Германии. При этом, на отдельных

аспектах практики российской и германской школы покажем достоинства конкретных школ. Что очень важно, возможно осуществить обогащение нашей российской педагогической практики. При этом студенты овладевают критическим мышлением, умением видеть нетрадиционные подходы и технологии.

Мы говорим о двуполярной теории обучения. Она может быть реализована при обучении знаниям и предупреждения незнания, а может быть методологией построения курса «Сравнительная дидактика».

В дидактике развивается и успешно реализуется теория, основанием которой является категория деятельности, ее истоки выявлены в философии и психологии. Авторами деятельностной теории обучения являются психологи (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Но психологическая теория с ее дидактическим наполнением (дидактическими принципами, механизмами, методами и средствами) получает статус педагогической теории. Даже идеальная педагогическая теория глазами сегодняшних педагогов не может одна решить проблемы теории и педагогической практики. Поэтому, наряду с поиском все новых педагогических теорий, возникает проблема выявления их комплекса. Каким должен быть хотя бы в первом приближении комплекс дидактических теорий. Из чего исходить, чтобы найти основание для такого объединения их?

Очевидно, для этого можно составить цель существования дидактических теорий и достигаемый на основе их реализации результат. В общем случае целью выступает достижение проектируемого уровня обученности. Результат оказывается неоднозначен и его можно разложить на составляющие: цель достигнута, цель не достигнута в полном объеме, цель не достигнута. Следовательно, в конце дидактического процесса обучающихся освоили планируемые дидактические единицы, т. е. результатом в данном случае есть знания, а могут быть в итоге и незнание или какая-то степень их проявления. Можем уточнить формулировку проблемы: поиск комплекса дидактических теорий, который осуществлял бы различные векторы движения учащихся к знаниям.

В разрешении поставленной проблемы может быть процесс реализации педагогической закономерности: на любом уровне разработки педагогических средств следует исходить из необходимости создания их комплекса.

Механизмом реализации сформулированной закономерности выступают принципы: систематичности, достаточного уровня качества достижения цели, разносторонности в выборе средств достижения, дополнительности.

Принцип системности может быть реализован на различных уровнях обобщенности: моделей образования, парадигм образования; педагогических теорий; внутреннего расщепления модели, парадигмы, теории.

Принцип достаточного уровня качества достижения цели предполагает выполнение требований государственных образовательных стандартов различного уровня (общеобразовательного; начального, среднего профессионального; высшего профессионального образования; послевузовского).

Принцип разносторонности в выборе средств достижения сформулированной цели выступает ядром совокупности выделяемых принципов. Он предполагает учет различных типов мышления обучающихся, стилей преподавания и стилей учения, процесса целенаправленного формирования отдельного элемента стандарта, их совокупности при постоянном обобщении. При этом выделяем очень важный элемент целенаправленного процесса, — каким является механизм этого процесса. Всякий раз критерием выполнимости принципа разносторонности в выборе среды достижения выступает результат процесса, его сравнение с поставленной целью. Коль данный принцип предполагает выбор, то поставим вопрос: выбор чего? Ответим: выбор конкретной педагогической теории (или теорий) достижения результата. Следовательно, результатом может стать и недостижение заданного уровня цели. Возникает диалог между знанием и незнанием. Поэтому предстоит выбор теории формирования конкретной дидактической теории и выбор теории предупреждения сформированности незнания. Итак, результатом целенаправленного освоения государственного стандарта может быть знание и незнание. Из этого необходимо исходить при проектировании педагогического процесса. Поэтому, выбор средств для достижения достаточного уровня качества образованности должен исходить из создания двуполярной совокупности: целенаправленного формирования дидактических единиц и целенаправленного предупреждения незнания.

Принцип дополнительности обеспечивает создание оптимальной системы хотя бы из двух подсистем: целенаправленного фор-

мирования дидактических единиц, определенных государственным стандартом и не менее важной подсистемы целенаправленного предупреждения незнания на различных уровнях обобщения. Выделенные подсистемы, дополняя друг друга, создают единую систему реализации государственного образовательного стандарта и в разные периоды реализации педагогического процесса могут меняться местами в соотношении основной и дополнительной.

К основной подсистеме могут быть отнесены все модели образования, педагогические парадигмы, дидактические теории обучения, конкретные педагогические технологии и частные методики. Как правило, все перечисленные средства обучения предполагают пусть даже в гибком виде, но целенаправленный линейный процесс становления и развития отдельного дидактического элемента или их совокупности в сознании обучающихся.

Преодоление незнания обучающихся, которое может проявляться в различного рода логических ошибках или нарушении механизмов мышления носит целенаправленный характер. Так, отечественными психологами (Н.Д. Богоявленний и Н.А. Менчинская) установлены типичные ошибки в усвоении такой дидактической единицы как понятия: первоначальная генерализация, внутрипонятийная генерализация, межпонятийная генерализация. Названные ошибки проявляются в процессе недостаточно полного и разностороннего анализа предметных явлений, что приводит к нарушению принципа дополтельности.

Происхождение незнания обучающихся возможно понять, если исходить из логико-гносеологического подхода к анализу результатов педагогического процесса. Так, обобщая уровень знаний дидактических единиц обучающимися, можем утверждать, что они очень слабо представляют процесс деления на значимые (свойства, признаки) и не значимые, не владеют правилами систематизации (видо-родовое соотношение), не могут определить основание для классификации предметов (явлений), не могут выделить связи и отношения между ними.

Итак, дидактика должна реализовать педагогическими теориями целенаправленное формирование дидактических единиц в сознании обучающихся, формировать ценностное отношение к ним; исходить из предположения, что в сознании обучающихся возникают логические и психологические дефекты, которые необходимо преодолевать, используя закономерности возникновения незнания и пути их преодоления.

Дидактик А.В. Усова разработала систему самостоятельных работ учащихся, которая преодолевает на отдельных этапах целенаправленного формирования понятий моменты зарождения незнания. Ею выделены эти этапы: первичное знакомство с понятием (выделение существенных признаков), уточнение признаков понятия (установление соотношения между существующими и несуществующими), дифференцировка понятия (обособление понятия), установление связей и отношений введенного понятия с другими понятиями (создание системы понятий), применение понятия при решении задач различного творческого уровня.

Удотова О.А.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ВНУТРИВУЗОВСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Современное образование должно формировать у обучаемого реальные профессиональные знания и умения активно развиваться в образовательной среде. Поэтому, рассматривая систему образования с точки зрения активной позиции личности и внутренней мотивации к саморазвитию, можно сформулировать следующие основные функции организационно-педагогического управления качеством профессионального образования [17, с. 9—10]:

- мониторинг учета потребностей рынка в квалифицированных специалистах (выбор профессии и уровня образования);
- мониторинг рынка образовательных услуг в целях определения стратегии собственного развития (выбор учебного заведения);
- мониторинг состояния системы образования (определение сценариев образования и образовательной траектории);
- формирование реальных профессиональных знаний, умений и навыков;
- закрепление полученных профессиональных знаний и формирование собственной системы развития выбранной профессиональной сферы деятельности.