

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИКИ»

Часть II

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
Т 33

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, Московский гуманитарный педагогический институт (г. Москва) *Якушева Светлана Дмитриевна*

Т 33 «Теория и практика современной педагогики»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (25 января 2011 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – 181 с.

ISBN 978-5-91711-025-7 (2)

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Теория и практика современной педагогики» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, исследователям в области практической педагогики и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики.

ББК 74.00

ISBN 978-5-91711-025-7 (2)

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2010 г.

Оглавление

Секция 5: Теория и методика школьного образования	7
ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	7
Дубовая Надежда Владимировна	
ФАКТОРЫ ИНТЕНСИВНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЕ	11
Золотая Ирина Георгиевна	
ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
Инкина Инна Ильинична	
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ПСИХОЛОГИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	19
Савина Ольга Олеговна	
Смирнова Ольга Михайловна	
ТРЕБОВАНИЯ К КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 5-6 КЛАССАХ	26
Трояновская Наталья Ивановна	
СТАНОВЛЕНИЕ МОТИВОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	30
Юртаев Сергей Васильевич	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АТМОСФЕРЫ СОТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ "УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК"	35
Якушева Оксана Владимировна	
Романова Ольга Александровна	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (СПРАВОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ)	46
Якушева Светлана Дмитриевна	
ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ	59
Якушева Светлана Дмитриевна	
Якушева Оксана Владимировна	

Секция 6: Теория и методика профессионального образования	68
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	68
Акользина Елена Юрьевна	
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ	72
Алижанова Хаписат Алижановна	
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	77
Басова Надежда Викторовна	
ИННОВАЦИОННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ В ВУЗЕ	80
Векшин Евгений Владимирович	
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	85
Грибовская Наталия Николаевна	
РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН	90
Ерёмина Инна Станиславовна	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТА	95
Зюкова Елена Никифоровна	
ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ РАБОЧИХ	99
Ишкова Алла Эдуардовна	
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ТЕХНИКИ ИТЕХНОЛОГИИ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ, КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	105
Калинкина Ирина Геннадиевна	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ	109
Колпакова Наталья Владимировна	

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК НОВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ Королева Людмила Руслановна	114
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕСТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ Кузнецова Валентина Игоревна	117
ДИСТАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ Мелешко Светлана Васильевна	122
НЕВИДОМСКАЯ ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПУТЕМ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНЕ Нестерова Любовь Владимировна	126
ГЕРЛЯНД ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА ЧЕСНОКОВА ЛАРИСА ГЕОРГИЕВНА К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Павловская Марина Евгеньевна	130
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА Полякова Мария Александровна	135
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАРШРУТА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Раитина Наталья Ивановна	139
К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ Розанова Ольга Валерьевна	144
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Сайтханова Венера Яхиевна	148

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН БАКАЛАВРИАТА	157
Сизганова Елена Юрьевна	
О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	161
Татьяненко Светлана Александровна	
Чижикова Елена Сергеевна	
К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРУПП	167
Ханипова Любовь Борисовна	
Секция 7: Теория и методика обучения взрослых	174
МОДЕРНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОБХОДИМО НАЧИНАТЬ С УЧИТЕЛЯ	174
Беленкова Марина Николаевна	
ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ – СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ	178
Дубровин Валерий Александрович	

СЕКЦИЯ 5: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВИЗУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дубовая Надежда Владимировна

Аспирант СурГПУ, г.Сургут

E-mail: nadezhda-52007@yandex.ru

С наступлением эпохи модернизма изобразительное искусство перестало быть сферой, определяющей визуальный образ культуры. Массовое производство изображений разного качества и назначения, зачастую агрессивно внедряемых в повседневное окружение человека, заставило ученых изменить угол зрения на проблему художественного производства и артикулировать новый феномен в качестве поля культурологических исследований, определенного как визуальная культура.

Последствием технологической революции для искусства стала радикальная смена эстетической парадигмы: не наслаждение аутентичным мастерским воплощением отражения реальности, но захват сознания в плен репрезентацией субъективных курьезов как событий реальности. В то время как для визуальной культуры в целом таковым последствием явилось изменение функции изображения: превращение его из источника визуальной информации и эстетического наслаждения по преимуществу в функциональный элемент индустриального производства и одновременно объект потребительского рынка. Зрительское восприятие соответственно также подверглось радикальной трансформации. Зритель превратился в единицу массовой аудитории. Его пассивное рассредоточенное внимание стало объектом манипуляций, где эстетическое переживание определяется способностью быстро связывать в сознании последовательности, фрагменты и пласты поставляемой визуальной информации [3, с. 32].

В жизни ребенка имеет эстетически воспитательное значение буквально все: убранство помещения, опрятность костюма, форма личных отношений и общения, условия труда и развлечений - все это либо привлекает детей, либо отталкивает.

Задача не в том, чтобы взрослым организовать для детей красоту окружающей среды, в которой они живут, учатся, работают,

отдыхают, а в том, чтобы вовлечь всех детей в активную деятельность по созиданию и сохранению красоты.

Помимо воздействия на ребенка средств окружающей действительности, эстетическое воспитание осуществляется целенаправленно в школе. Важность искусства в эстетическом воспитании не вызывает сомнения, так как оно является собственно его сутью. В процессе общения ребенка с явлениями искусства, накапливается масса разнообразных, в том числе и эстетических, впечатлений.

Искусство оказывает широкое и многостороннее воздействие на человека. Встреча с явлением искусства не делает человека сразу духовно богатым или эстетически развитым, но опыт эстетического переживания помнится долго, и человеку всегда хочется вновь ощутить знакомые эмоции, испытанные от встречи с прекрасным.

Эффективным средством эстетического воспитания младших школьников является формирование у них визуальной культуры.

«Визуальная культура» - это частная область понятия «культура», развивающая способности восприятия визуальных образов, умение их анализировать, интерпретировать, оценивать, сопоставлять, представлять, создавать на этой основе индивидуальные художественные образы. Визуальная культура сегодня охватывает такие объекты культуры, как кино, телевидение, фотография, концептуальное искусство, «public art», рисунок, фотография, живопись, театр, видео-арт, реклама, рекламные ролики, дизайн, web-дизайн, видеоигры, мода, граффити и т.д. [2, с.113].

Визуальная культура не является герметической самодостаточной сферой, она постоянно вбирает в себя дополнительную информацию, происхождение которой может быть новым, связанным с развитием технического прогресса и постижением новых горизонтов человеческого познания, так и старым, введенным из невербализированного (неописанного) ряда в прошлом человеческой цивилизации.

Визуальная культура требует особой тщательности в изучении, поскольку она наделена функцией формирования нового субъекта. В рамках данной темы, визуальное рассматривается как то, посредством чего мы можем приблизиться к логике социально-культурного конструкта. Эстетическое, в более широком смысле, здесь выступает формой социального. Отношения между ними – это отношения трансформации, искажения, вытеснения. Как только меняется режим социального, тут же меняется и режим визуального.

Теория эстетического восприятия, которую развивает Арнхейм, строится на том, что восприятие в основе своей представляет познавательный процесс, определяемый формами и типом зрительного восприятия. Рассматривая восприятие искусства как познавательный процесс, необходимо указать на специфические особенности этого познания. Прежде всего, акцент ставится на том, что эстетическое восприятие не пассивный, созерцательный акт, а творческий, активный процесс. Оно не ограничивается только репродуцированием объекта, но имеет и продуктивные функции, заключающиеся в создании визуальных моделей. Каждый акт визуального восприятия представляет собой активное изучение объекта, его визуальную оценку, отбор существенных черт, сопоставление их со следами памяти, их анализ и организацию в целостный визуальный образ. Зрительное восприятие - активный, динамический процесс [1, с.57].

Зрение не может быть измерено в статических, количественных единицах - сантиметрами, длиной волн и т. д., поскольку оно включает в себя как важнейший, существенный элемент напряжение, динамическое соотношение сил. Этот активный и творческий характер визуального восприятия имеет определенное сходство с процессом интеллектуального познания. Если интеллектуальное знание имеет дело с логическими категориями, то художественное восприятие, не будучи интеллектуальным процессом, тем не менее опирается на определенные структурные принципы, которые называются «визуальными понятиями». Выделяют два типа таких понятий «перцептивные», с помощью которых происходит восприятие, и «изобразительные», посредством которых художник воплощает свою мысль в материал искусства. Таким образом, восприятие заключается в образовании «перцептивных понятий», точно так же как и художественное творчество представляет собою «образование адекватных изобразительных понятий».

Для эстетического воспитания школьников средствами формирования визуальной культуры необходим комплексный и системный подход к развитию зрительного восприятия, воображения, визуального мышления и других познавательных процессов в учебной деятельности, опирающейся на принципы гуманистической педагогики ненасилия, успеха и творчества, которая учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка.

Методика формирования визуальной культуры как средства эстетического воспитания младших школьников должна включать в себя следующие этапы:

1. Формирование мотивационно-ориентировочных основ деятельности.
2. Формирование основных умений репродуктивной деятельности в процессе овладения ребенком способами отражения внешних качеств предметов.
3. Развитие навыков продуктивной деятельности на наглядно-образном уровне (на уровне представления).
4. Творческая деятельность на уровне воображения, основывающаяся на высокой эмоциональной включенности ребенка в процесс эстетического воспитания.

При этом необходимо соблюдать следующие принципы:

- Учет закономерностей эстетического воспитания младших школьников;
- Тесная взаимосвязь всех видов детской деятельности – предметной, игровой, учебной, трудовой и общения.
- Эмоциональная включенность ребенка в процесс воспитания на всех этапах.
- Воспитание у детей эстетической культуры.
- Развитие речи как составной части процесса эстетического воспитания младших школьников

Система учебных занятий с младшими школьниками должна строиться на сочетании наглядного образа, слова и практических действий.

Важное место необходимо отводить развитию у детей художественного вкуса и способностей к эстетическому восприятию окружающего мира, созданию целостной картины мира через восприятие искусства, отражающего этот постоянно меняющийся мир и человека в нем.

Список литературы:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 384 с.
2. Даниэль С. М. Искусство видеть [Текст] /С.М. Даниэль. - М.: Амфора, 2006. – 206 с.
3. Савицкая Т.Е. Визуализация культуры: проблемы и перспективы [Текст] / Т.Е. Савицкая // Обсерватория культуры. – 2008. - № 2. – С. 32-40.

ФАКТОРЫ ИНТЕНСИВНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЕ

Золотая Ирина Георгиевна,

*Учитель, МОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа
№6», г. Лянтор*

E-mail: zolatay62@mail.ru

Инновации, или новшества присущи для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации, как правило, возникают на стыке нескольких проблем и решают принципиально новые задачи, ведут к непрерывному обновлению образовательного процесса и являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта как отдельно взятых учителей, так и целых коллективов.

Понятие "инновация" означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Говоря об инновациях, необходимо дать понятие инновационного процесса, который представляет собой комплексную деятельность "по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств" [4, с. 496] — охватывает множество различного рода изменений в образовательной системе. В то же время, приведенное определение содержит в себе принципиальное положение о том, что инновационный процесс — это деятельность, следовательно, он обязательно должен быть целенаправленным, регулируемым, контролируемым. Инновационная образовательная деятельность — это деятельность, благодаря которой происходит развитие образовательного процесса (тогда как традиционная образовательная деятельность — это деятельность, благодаря которой обеспечивается стабильность образовательного процесса) [1, с. 6-10]. Формирование инновационной деятельности как личностный компонент учителя есть процесс многофакторный, поэтому важно четко представлять ожидаемые результаты и, соответственно, правильно и эффективно строить и реализовывать процесс формирования инновационной деятельности в условиях модернизации образования [3, с. 9]. Для этого необходимо учитывать факторы, влияющие на эффективность инновационной деятельности и

на степень активности участия учителей в инновационном процессе, которые, наряду с разнообразными моделями и специфическими особенностями инновационного процесса, рассматриваются в исследованиях по педагогической инноватике в работах В.И. Загвязинского, В.С. Лазарева, А.В. Лоренсова, З.Ф. Мазура, Б.П. Мартиросян, М.М. Поташника, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, Н.Р. Юсуфбековой и др.

Выделенные исследователями факторы интенсивности и эффективности инновационных процессов можно разделить на две группы. Приведенные факторы имеют значение в условиях производственной деятельности, однако при реализации инновационной деятельности в школе их учет также необходим для обеспечения ее эффективности.

К первой группе факторов относятся те, которые определяют восприимчивость организации к новшествам. Данная характеристика организации определяет скорость обнаружения вонне полезных для себя новшеств. Можно выделить три группы факторов, определяющих уровень организации:

1. психологические характеристики персонала (установки руководителя к нововведениям; профессионализм руководителя; заинтересованность руководителя в служебном росте; склонность руководителя к риску; информационные контакты в коллективе организации; осведомленность персонала о новшестве; мотивированность персонала на изменения; образовательный уровень персонала; нормы, принятые в коллективе).

2. структурные характеристики организации (размер организации; величина ее ресурсов; наличие резервных ресурсов; наличие отдельного подразделения для создания нововведений; опыт во внедрении и использовании новшеств; сложность организационной структуры; степень централизации; степень регламентированности работы; развитость коммуникационных каналов; организационный климат).

3. характеристики окружения (уровень стабильности – неопределенности внешнего окружения; изменения в требованиях к продукту; уровень конкуренции; положение среди конкурентов; межорганизационная кооперация).

Ко второй группе относятся факторы, определяющие интенсивность и эффективность инновационных процессов, влияющие на успешность внедрения данных процессов. Результаты исследований свидетельствуют, что успеху внедрения новшеств способствуют:

- гибкость организационной структуры, проявляющуюся в

способности организации создавать временные структурные единицы, ориентированные на достижение четко поставленных конечных целей, и обеспечивать горизонтальную, а не вертикальную координацию совместных действий;

- общая культура организации;
- стиль руководства;
- информированность членов организации о проблеме, демонстрация недостатков в ее деятельности;
- информированность членов организации о достоинствах новшества;
- вовлечение персонала в процесс планирования внедрения и управления им;
- наличие четко поставленных целей;
- хорошее планирование процесса изменений;
- наличие поддержки основных влиятельных групп в организации;
- мотивированность исполнителей (существование адекватных вознаграждений);
- способность руководства анализировать причины сопротивления и применять адекватные методы для его преодоления;
- организация обучения персонала;
- регулярный и эффективный контроль хода процесса внедрения;
- наличие отлаженной системы коммуникаций.

Нет оснований полагать, что, будучи существенными для эффективности инновационных процессов в других организациях, названные выше факторы не будут сказываться на эффективности инновационных процессов в педагогической деятельности. Поэтому при анализе и совершенствовании системы инновационной деятельности школы необходимо учитывать все.

Однако благоприятные условия инновационной деятельности не всегда являются залогом активности участия в ней педагога. Как показывают исследования, важным фактором является наличие готовности к инновационной деятельности. Под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Т.В. Орлова говорит о прямой зависимости качества развития общеобразовательных учреждений и в целом педагогического коллектива от готовности к инновационной деятельности. Качество готовности учителей к инновационной деятельности, в свою очередь, определяет уровень развития исследовательской работы в школе [2]. Автором выделены основные задачи подготовки учителей к инновационной деятельности:

– Создать условия, благоприятные для стимулирования творческой деятельности учителей.

– Закрепить оптимальный для учителя стиль деятельности, создавая особую среду для индивидуальной неповторимости, нестандартности учителя.

– Развить и воспитать у учителей способность к поисково-исследовательской деятельности.

Подготовка учителей направлена на пробуждение интереса к педагогической инноватике, повышающей качество образовательного процесса, инновационную активность педагога.

Список литературы:

1. Лобок, А.М. Проблематика инновационной деятельности в экспликации к проблемному полю образовательной программы// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – №1. – С. 6– 10.
2. Орлова, Т.В. Управление образовательными системами: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] /Т.В. Орлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. [электронный ресурс] – Режим доступа. - <http://www.eduhmao.ru/var/db/files/15750.innovatsionnaya-deyatelnost.doc>
3. Павлова, Е.П. Педагогические условия развития инновационной деятельности учителя начальных классов в процессе модернизации образования: автореф. дис. канд. педагогич. наук [Текст] / Е.П. Павлова – Якутск, 2009.– 9с.
4. А.В.Петровский, А.В. Психология. Словарь [Текст] / А. В . Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: – 1990. – 496 с.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инкина Инна Ильинична

*Учитель английского языка, МОУ Кинель-Черкасская СОШ №2 ОЦ
С. Кинель-Черкассы, Самарская область
E-mail: inkinna@yandex.ru*

В Государственном Стандарте общего образования определены цели изучения иностранного языка в школе. Указывается, что изучение иностранного языка направлено, прежде всего, на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной [3, с.3].

Речевая компетенция подразумевает развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности - говорении, аудировании, чтении, письме. Именно письмо является такой составляющей, которая требует затраты значительных усилий и времени. В обучении иностранному языку письмо используется поначалу для решения более частных микрозадач учебного значения. При обучении лексике, грамматике, фонетике невозможно обойтись без записей слов, структур, правил. При формировании навыков аудирования и чтения, письмо используется для фиксации ключевой информации, заполнения пропусков, подготовки к восприятию информации. Формирование речевых навыков устной речи также невозможно без использования навыков письма. При этом письмо является не целью, а средством обучения. Как самостоятельный вид речевой деятельности письмо используется лишь на старшем, завершающем этапе обучения в школе, считает Е.Н. Соловова [4, с.190].

В Государственном Стандарте зафиксированы требования к уровню подготовки выпускников основного общего образования в письменной речи. Это заполнение анкет и формуляров, а также написание поздравлений и личных писем с опорой на образец, в которых адресата расспрашивают о его делах, жизни, сообщают о себе, выражают благодарность, просьбу, при этом употребляют формы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка [3, 9].

Написание писем предполагает знание формата и соответственное оформление, а также способность формулировать свои мысли на иностранном языке в письменной форме,

последовательно выстраивать свои рассуждения, умение описывать ситуацию, предметы, людей, рассказывать о событиях, о планах на будущее, отвечать на вопросы и задавать их.

Существуют различные форматы личных и деловых писем, с которыми необходимо ознакомить школьников. Это письма личного характера, такие как письмо-поздравление, благодарность за гостеприимство, приглашение, описание, извинение, письмо-совет, письмо другу по переписке. К деловым письмам можно отнести запрос о работе, письмо-жалобу и ряд других [1, с.150].

Для более полного ознакомления с форматом писем можно предложить не только их образцы, но и ряд упражнений по распознаванию стиля (неформального или официального), можно предложить определить тип письма по начальной фразе, соотнести начальную фразу письма и завершающие. Это такие задания как: “Read the beginning and identify the type of the letter”, “Match the beginning with the ending”, “Choose the correct closing”.

Письмо, как процесс, включает целый ряд умений и навыков. Алгоритм написания письменного текста сводится к следующему: во-первых, четко определить тип текста (что я пишу?), во-вторых, ответить на вопрос, для кого я пишу, т.е. определить читателя, наконец, сформулировать цель написания текста (информировать, объяснить, выразить свое мнение, убедить, заставить что-то сделать).

Многие методисты отмечают, что самое трудное при написании текста – начать. Существуют приемы, которые позволяют учителю помочь обучаемому на начальном этапе. Учитель может организовать планирование в группах, предложить наводящие вопросы, помочь собрать и организовать важную для данной работы информацию, расположить ее в логической последовательности.

Когда учащиеся четко представляют что, для кого и с какой целью они пишут, следующий этап работы – так называемый «мозговой штурм», нужно записать все идеи как-либо связанные с целью письма. На этом этапе не рекомендуется рецензировать или критически оценивать записанные мысли.

Затем, когда уже имеется некоторое количество идей по теме, следует их рассмотреть и выбрать те, которые представляются самыми важными. Это этап отбора.

После того, как выбраны основные идеи, каждую нужно развить, написав небольшое сообщение, причем лучше делать это на отдельных листах, чтобы в процессе дальнейшей работы было удобно структурировать готовый текст.

Затем следует определить порядок следования написанных сообщений или абзацев. После чего оформить текст, используя средства обеспечения связности письменной речи (вводные фразы, союзы, такие как “to begin with, firstly, secondly, in addition, also, besides, moreover, as a result, furthermore, on the contrary, therefore, however, on the one hand, on the other hand, summing up, in conclusion”) [2, с.192].

При анализе письменных работ участников Всероссийских Олимпиад по английскому языку обнаруживается четкая тенденция употребления в качестве средства связи союзов And/but, для которых все же более характерно соединять слова в пределах одного предложения, а не различные предложения в пределах текста.

Затем нужно добавить вступление и заключение, соответствующие типу письма.

Следующий этап – редактирование, исправление ошибок. Этот этап требует неоднократного прочтения текста, переделывания, выбора лучшего варианта. На уроке можно проводить групповые, парные, коллективные обсуждения окончательного варианта. В целом работа с черновым вариантом занимает значительную часть времени, впрочем, как и планирование предстоящей работы.

Одни из ранних заданий при обучении письму как виду речевой деятельности – расставить знаки препинания, разбить письмо на абзацы, добавить подходящие средства для связности текста. Следующие виды заданий тренируют умения задавать вопросы и отвечать на них: определить, на какие, из предложенного списка вопросов, отвечает письмо, расположить части письма соответственно предложенным вопросам, определить, какое из предложенных писем соответствует вопросам, поставить самостоятельно вопросы к остальным письмам (например, в одном письме рассказывается о том, как автор проводил предыдущие каникулы, а в другом, как он обычно проводит каникулы).

Часто в заданиях по написанию писем требуется кратко сформулировать содержание письма, на которое требуется ответить. Научиться этому можно, выполняя задания по сжатию текста, а также составляя планы писем.

Мне приходилось сталкиваться с ситуацией, когда, выполняя задания по письму, ученики отвечают очень кратко на вопросы, даже не пытаясь как-то заинтересовать будущего читателя. А ведь в реальности, когда мы пишем о том, как мы, например, провели каникулы, мы, прежде всего, рассказываем о чем-то особенно запомнившемся, интересном, необычном. Для развития умения

рассказывать, можно предлагать написать небольшие рассказы, сообщения о том, как школьники провели выходной день, вечеринку, поход в музей и т.д. Для развития воображения можно предложить такие задания как, например, - закончить рассказ, продолжить историю и т. д. Можно предложить написать небольшое рассуждение по теме, написать свое мнение, продолжить: “Many people like visiting museums...”.

При подготовке к экзамену, особое внимание следует обратить на изучение установки, т.к. замечено, что школьники невнимательно читают инструкции, а также пренебрегают опорными текстами, чего делать нельзя ни в коем случае, так как это грозит невыполнением коммуникативного задания.

Особое внимание следует обратить также на структуру текста, использование средств связи, почерк, придерживаться соответствующего стиля и стараться использовать разнообразную лексику и структуры.

Список литературы:

1. Азарова О. Н. «Я Вам пишу...» Деловые и личные письма по-английски и по-русски / Серия «Опыт лучших бизнес - школ мира». - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.- 336с.
2. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов / Р. П. Мильруд.- М.: Дрофа, 2005.-253с.
3. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев.- М.: Дрофа, 2007.-287с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. / Е. Н. Соловова. – 4-е изд.- М.: Просвещение, 2006.- 239с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ПСИХОЛОГИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Савина Ольга Олеговна

*канд.психолог.наук, доцент кафедры экстремальной психологии
и психологической помощи МГУ им.М.Ломоносова, г.Москва
E-mail: savindm2006@rambler.ru*

Смирнова Ольга Михайловна

*педагог-психолог, ГОУ Гимназия № 1505, г.Москва
E-mail: smirsoul@mail.ru*

Школа для подростков — это место, где обеспечивается взросление ребенка - в наиболее развернутом виде ставится и решается педагогическими средствами задача *нормального* проживания возраста. По мнению К.Н.Поливановой, задача подросткового возраста - приобрести опыт собственной проектной работы, научиться действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего «проекта» [5, с. 36]. В этом смысле «подростковыми», способствующими решению задач взросления, могут стать социально-гуманитарные предметы, в том числе психология. На материале этих предметов подросток закрепляет свое место среди других людей, обнаруживает специфику ситуаций взаимодействия с другими людьми как исходную модель всех социальных ситуаций (особенно если возможна социальная проба, эксперимент), тем самым развивая соответствующие компетентности.

К компетентностям, формирующимся с использованием специфических возможностей многих учебных предметов, можно отнести:

- компетентность в *сфере самостоятельной познавательной и совместной учебной деятельности*. Преподавание психологии знакомит школьников с основными механизмами и процедурами любой познавательной деятельности, помогает овладеть способами приобретения знаний из различных источников информации: житейских, философских, научных, статистических, художественных, правовых, политических и т.п.; способствует приобретению умений социального взаимодействия с педагогом и учебной группой, эффективному информационному обмену.

К компетентностям, формирующимся преимущественно средствами обществознания и психологии, относятся:

• *социальная компетентность* - интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением. Социальная компетентность человека включает в себя:

- знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе;

- знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к обладателям того или иного социального статуса;

- опыт ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;

- знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм в различных сферах и областях социальной жизни - национальной, политической, правовой, религиозной, экономической, духовной и др. Формированию умения оценивать с позиций этих норм конкретные жизненные ситуации, воспитание готовности руководствоваться этими нормами в своей повседневной жизни;

- коммуникативная компетентность и навыки активного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения; умениями презентации, аргументации и дискуссии и т.д.).

- знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта и т.д.

- умения проектировать свою социальную деятельность: анализ условий деятельности, понимание ее целей, задач и способов осуществления, планирование, прогнозирование и оценивание предполагаемых конкретных действий и их результатов, принятие решений, их осуществление и понимание ответственности за собственные и групповые действия, контроль собственных действий и при необходимости их корректировка;

- умения групповой и командной работы: способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликт ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;

- компетентность, связанная с возникновением *информационного общества* (преподавание психологии развивает интерес к социальной информации, способность ориентироваться в ее потоках, критическое отношение к информации и рекламе, распространяемым по каналам СМИ и Интернета).

- компетентность в *семейно-бытовой сфере* (характеризует демографические, социологические, нравственно-психологические, правовые основы семьи, проблему свободного времени, развивает взаимопонимание представителей разных поколений в семье, усвоение социальных норм и требований к осуществлению гендерных ролей в семейном общении; профилактика проявлений агрессии, насилия и виктимности во внутрисемейных отношениях);

- компетентность, относящаяся к *жизни в полиэтническом, многокультурном и многоконфессиональном обществе*. Психология наряду с обществознанием и историей дает материал, позволяющий сформировать понимание опасных последствий расизма и ксенофобии, различных проявлений этнического и религиозного экстремизма, может содействовать воспитанию толерантности по отношению к иному образу мыслей и образу жизни, формированию способности жить с людьми других культур, языков и религий.

Очевидно, что формирование компетентностей означает *освоение важнейших элементов культуры*. Компетентность выпускника среднего звена школы должна сочетать в себе фундаментальные и практические знания, включая научные представления о важнейших сферах социальной жизни и основных видах деятельности людей, о возможностях достижения успеха в том или ином виде деятельности, о проблемах, которые на пути к успеху требуют решения; ценностные ориентиры деятельности; социальные нормы, ее регулирующие; умения и навыки, позволяющие осуществлять различные виды социальной деятельности, опыт применения полученных знаний и умений в познавательной и практической деятельности, в повседневной жизни [1].

Идея современного образования - развитие как личный проект ученика, т.е. помощь ученику в формулировке, организации и осуществлении саморазвития как личного проекта. Отсюда можно сделать вывод, что знаниевый компонент курса психологии не является самоцелью. Курс психологии делает акцент на деятельности, где ученик максимально находится в активной личностной позиции, в межличностном общении со сверстниками и взрослыми, преломляя и рефлексирова свой опыт [3]. Поэтому, кроме чисто знаниевого, психология как учебная дисциплина дает еще несколько эффектов.

Она развивает: познавательную компетентность; социальную и коммуникативную компетентность; направленность личности ученика; активизирует развитие его самосознания; умения группового, командного взаимодействия; обогащает арсенал развивающих игр подростков; сопровождает процесс становления самосознания, саморазвитие подростка.

С позиции развития компетентности в общении и подготовки к проектной деятельности учащихся, требующей от ученика умения работать (в том числе, руководить) в команде, формулировать проблему, организовывать и проводить публичные выступления, вести продуктивную дискуссию, владеть навыками критики и т.д., важным компонентом программы преподавания психологии в подростковой школе становится не только (а иногда и не столько) ее содержание, но и формы, методы организации отдельных упражнений и занятий в целом [4].

Условия, формы и методы организации занятий по психологии.

Условиями решения образовательных задач являются:

а) образовательная среда (уклад школы), обеспечивающая возможность реальной пробы себя в ситуациях и анализа различных позиций участников реальных ситуаций;

б) учебные мероприятия двух типов: 1) учебный курс, включающий элементы психологической теории, обеспечивающие представление о психологии как особой предметно-практической области, сведения об основных правах и свободах человека, о различных отраслях права, способах реализации и защиты своих прав; психология как необходимое условие существования и развития отдельного человека и всего человеческого общества; 2) практикумы, в которых моделируются наиболее типичные для подростков ситуации, требующие научных психологических знаний. Они способствуют формированию практических навыков поведения в психологической сфере в реальной жизни [5, с. 20-22]. Освоение учебной деятельности происходит через ее содержание и способы её организации. В начале основной школы занятия предпочтительно организовывать в деятельностной форме. Допустимо сужение учебно-информационного блока в пользу практикума.

В развернутом виде проектная деятельность формируется у детей к концу основной школы. В начале же обучения в основной школе преимущество должно быть отдано проектно-игровым формам работы, в которых дети проигрывают предложенные обстоятельства, пробуют оформлять ситуации, отыскивать или придумывать

собственные решения и делать выводы. В отличие от собственно проектной деятельности, для которой характерно получение некоторого творческого продукта, воплощающего собственный замысел ребенка (доклад, реферат, макет, социальная акция, урок и т.д.), в проектно-игровой форме работы продуктом можно признать сам процесс проигрывания, моделирования изучаемых явлений (как это, например, имеет место в игре).

Особенно важно обратить внимание на то, что учебная ситуация при работе в рамках курса имеет событийную форму, т.е. является действием, которое разворачивается «здесь - и - сейчас», и для того чтобы оставить гарантированный образовательный результат, необходимо предусмотреть и некоторое специальное закрепление тех выводов, заключений, к которым приходят дети в процессе работы. Это закрепление может быть произведено в двух формах: публичной обобщенной и в форме личного портфеля [5, с. 44-46].

Необходимо использовать различные **формы организации деятельности учащихся**: ученик – ученик (парная работа); ученик – ведущий (индивидуальная форма взаимодействия); ученики – ведущий (фронтальная форма работы); команда – команда (командная работа, соревнование); ученик – группа учеников; группа учеников (групповая работа). В традиционной системе обучения ученики часто привыкают работать только «на учителя», т.е. при фронтальной и индивидуальной формах взаимодействия с ним. При этом совершенно не учитывается возрастающая в подростковом возрасте тяга к общению со сверстниками. Как показывают наблюдения [5, с. 57], средний учитель «солирует» более 80% времени урока. Учащиеся, которых в классе около 30 человек, получают возможность занять активную позицию в коммуникации в среднем по 15 секунд на одном уроке.

Если работа идет в группах, каждый школьник может занимать активную позицию в коммуникации существенно больше времени (например, при работе в парах - половину учебного времени). Параллельное (одновременное) общение — главный ресурс, который делает групповую работу привлекательной с коммуникативной точки зрения. С точки зрения принципа непосредственного взаимодействия, при прочих равных условиях работа в группе предпочтительнее работы в нерасчлененном на группы классе, работа в малых группах предпочтительнее работы в больших группах.

Предлагаемые нами формы взаимодействия участников развивающих занятий способствуют тому, что возникает возможность взаимообмена различными подходами к выполнению заданий и тем самым значительное расширение «мыслительного диапазона» [2]

каждого из участников. В связи с этим одной из задач взрослого является организация индивидуальной и совместной деятельности детей.

В случаях активного участия можно надеяться, что ситуация переживается ребенком как лично значимая. Выполняя учебные действия, подросток формирует собственную позицию относительно им самим построенной версии учебного материала, новые логические структуры. Именно в этом случае развиваются способности самостоятельно анализировать, преобразовывать материал и принимать собственные ответственные решения, то есть собственно компетентность. Следовательно, задачей учителя в рамках настоящего курса является организация учебной ситуации - создание условий для самостоятельных действий подростков по анализу материала, подлежащего изучению. При этом важно раскрытие стоящих за изучаемым материалом форм и способов человеческого взаимодействия и соотнесение их с теми формами и способами, которыми пользуются дети при работе с такого рода случаями в своей жизни. Необходимость или желательность обращения к соответствующему тексту учебного пособия (с целью организации учебной деятельности) определяется учителем каждый раз в зависимости от того, как разворачивается совместная работа на занятиях.

Итак, в рамках компетентного подхода анализу должно подвергаться не только содержание, но и методы, формы организации работы учащихся.

Используемые методы обучения: игровой (ролевые, деловые, логические игры, элементы драматизации); тренинговый; ситуационное моделирование (в том числе публичное выступление); проблемный (в том числе проблемные ситуации как учебного, так и коммуникативного характера); диалогический; эвристическая беседа; лекционное объяснение; исследовательский (в том числе использование методов психологического исследования); групповые: диспуты, дискуссии(свободные и директивные), разновозрастное групповое взаимодействие; проектный.

Используются также методы исследования личности (психодиагностические процедуры); экспрессивные методы творческого самовыражения в движении, в рисунках, письменных работах; метод анализа конкретных ситуаций и обсуждение различных психологических проблем (например, чтение и обсуждение научных, научно-популярных и художественных текстов, фрагментов фильмов).

В план групповой работы могут быть внесены изменения прямо по ходу занятий в зависимости от особенностей учебной группы.

Методы контроля и оценки освоения учащимися программы: учительский контроль и оценка; самоконтроль и самооценка; внешняя экспертная оценка отчуждаемых продуктов учебной деятельности; рейтинговые, накопительные (портфолио).

Формы итогового контроля учащихся: решение проблемных ситуаций; ролевые и деловые игры; тестовый контроль; участие в олимпиадах; защита проектов.

По мнению Г.А. Цукерман «психология, как экспериментальная наука может вооружить подростков – стихийных психологов-экспериментаторов «передовыми методами» исследования, существенно расширить и гуманизировать арсенал подростковых средств при неизбежном экспериментировании с собой и другими» [6]. Коммуникативно-познавательная основа обучения предполагает подбор и проведение значительного количества процедур, каждая из которых способствует раскрытию и освоению той или иной темы урока, а также организацию просмотра и коллективного обсуждения кинофильмов и видеоматериалов, непосредственно связанных с общением. Аттестацию учащихся по психологии целесообразно проводить в форме диспута, деловой игры, конференции с заранее выбранной тематикой и др.

Список литературы:

1. Боголюбов Л.Н., Виноградова Н.Ф., Иванова Л.Ф., Кинкулькин А.Т., Лазебникова А.Ю. Концепция социально-гуманитарного (обществоведческого) образования в современной школе (2008) [Текст] // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2008. – № 7-8.
2. Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся [Текст] / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1990. - №6. - С. 86-92.
3. Савина О.О. Программа психолого-педагогических дисциплин в среднем и старшем звене гимназии [Текст] / О.О. Савина, О.М. Смирнова. - М.: УЦ «Перспектива», 2007. – 76с.
4. Савина О.О. Программа преподавания психологии в интегрированном курсе «Человек в обществе» [Текст] / О.О. Савина, О.М. Смирнова // Сборник программ победителей II Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»». – М.: Центр практической психологии образования, 2010. – 137с. – С. 87-92.

5. Хасан Б.И. Методическое пособие по курсу «Общество и Я»: Для учителя 5-6 классов [Текст]: в 2-х частях. / Б.И. Хасан, К.Н. Поливанова / Российский фонд правовых реформ. Проект «Правовое образование в школе». Серия «Начала права». - 2-е изд. - М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. — 304с.
6. Цукерман Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастерсов. - М.: «Интерпракс», 1995. – 286с.

ТРЕБОВАНИЯ К КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 5-6 КЛАССАХ

Трояновская Наталья Ивановна

*аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания
(математика) НГПУ, зам. директора по УВР МОУ СОШ №186
«Авторская академическая школа», г. Нижний Новгород
E-mail: natatr@inbox.ru*

Контроль и оценка являются одними из учебных действий учащихся в учебной деятельности. Ученые А.Б. Воронцов, В.В. Давыдов, Ю.А. Конаржевский, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман в своих работах [1, 2, 4, 7] одними из результатов обучения в 5-6 классах описали учебные действия контроля и оценки как индивидуальные способности учащихся; умение учиться как самостоятельное, рефлексивное умение отделять известное от неизвестного и высказывать предположения и его содержания; способность к рефлексии как основы теоретического мышления и сознания в сфере контрольно-оценочных действий. Поскольку способности развиваются при осуществлении учащимися различных видов деятельности, обучение самоконтролю и самооценке также должно выстраиваться на деятельностной основе.

В контексте деятельностного подхода можно выделить следующие составляющие действий контроля и оценки учащихся:

- контроль за правильностью процесса осуществления способа действия (пооперационный контроль);
- контроль, обращенный на «план действия» и опирающийся на понимание принципов его построения (рефлексивный контроль);
- оценка возможности (или невозможности) выполнения предлагаемой задачи (прогностическая оценка);

- оценка невозможности решения задачи из-за отсутствия способа (рефлексивная оценка).

Контроль и оценка в деятельности педагога заключается в определении соответствия педагогических действий учителя поставленным педагогическим цели и задачам. Они являются средствами своевременного определения дефицита своих педагогических действий, внесения корректив как в собственную педагогическую деятельность, так и в деятельность учащихся.

При построении технологии формирования самоконтроля и самооценки при обучении математике, важным представляется определение того, что и как должно контролироваться и оцениваться. Как элементы содержания математического образования должны подвергаться контролю и оценке?

В своих исследованиях А.Б. Воронцов в качестве объектов контроля и оценки выделяет: учебную деятельность, качество формируемых знаний и умений (теоретических и эмпирических) и умение учиться, определяя им место в ходе учебной деятельности [1, с. 78].

При построении технологии формирования действий контроля и оценки при обучении математике в 5 - 6 классах мы опирались на аспекты деятельностного подхода, определяющие сущность компонентов методической системы обучения математике, выделенные учеными-методистами Е.Н. Перовицкой, Т.П. Григорьевой, Л.И. Кузнецовой [6, с. 43].

Согласно этим аспектам структура учебной деятельности в процессе обучения математике включает в себя мотивационно-ориентировочный, операционально-исполнительский и рефлексивно-оценочный этапы, на каждом из которых ученик должен выступать субъектом. Первый этап состоит из четырех взаимосвязанных между собой подэтапов: актуализации, мотивации, постановки учебной задачи и планирования ее решения. На этом этапе должно осуществляться создание проблемной ситуации, совместное целеполагание (постановка учебной задачи), прогнозирование в общем плане возможной совместной деятельности и ее результатов, определение дефицита в средствах, практических умениях, теоретических знаний и т.п. для получения результата (решения учебной задачи). На втором этапе должны создаваться условия для осознания содержания учебного материала, моделирования, «открытия» субъективно нового знания и способов деятельности. Этот этап проектируется в соответствии со спецификой математической деятельности. Третий этап включает в себя: соотнесение целей и

полученных результатов; осмысление методов, приемов, теоретических положений, с помощью которых получены эти результаты; осознание ценностей приобретенных результатов и соответствующих им методов; оценка собственной деятельности. На этом этапе необходимо организовать деятельность по сопоставлению планируемых и достигнутых результатов, их оценке, анализу собственной деятельности [6].

Выше обозначенные аспекты построения математической деятельности позволяют создать условия для осознанного усвоения учащимися математического содержания и осмысленного оперирования знаниями и умениями, приобретенными в ходе этой деятельности.

В ракурсе нашего исследования при изучении состояния математической деятельности (в соответствии с теорией учебной деятельности) учащегося учителя могут интересовать следующие характеристики:

- выполнение действий по образцу;
- выполнение действий по образцу, но по инструкции с ограничениями или с отсутствующими элементами;
- выполнение отдельных действий изменения, преобразования, сравнения, моделирования;
- отделение и различение способа от результата;
- переход от действия по образцу к поиску новых способов;
- вычленение и сопоставление нескольких способов решения одной задачи;
- нахождение нового, нестандартного способа решения задач;
- самостоятельный переход внутри учебной деятельности от одного звена к другому;
- наличие прогностических форм самоконтроля и самооценки, измеряемых количеством действий, которые может прогнозировать ученик;
- сопоставление прогностических и итоговых форм самоконтроля и самооценки;
- переход от действий к способам и приемам и переход от взаимоконтроля и самооценки к самоконтролю и самооценке;
- умение школьника занять различные учебные роли в совместной учебной деятельности и умение оценивать с этих позиций свои действия и действия товарищей.

В ходе исследований ученых-методистов Т.А. Ивановой, Е.Н. Перевощиковой, Т.П. Григорьевой, Л.И. Кузнецовой было выявлено, что содержанием математического образования с одной стороны

должны быть математические знания, поскольку поисковая деятельность должна осуществляться на конкретном содержательном материале, а с другой стороны - общие и специфические для математики способы познания [5, 6].

Таким образом, в ходе математической деятельности решение школьниками учебных задач должно быть направлено на усвоение мыслительных операций (абстрагирование, обобщение, рефлексия и т.п.) и их результатов (понятий, способов и т.п.) [3, с. 228]

Согласно описанным выше аспектам для разворачивания контрольно-оценочной деятельности всех субъектов образовательного процесса необходимо соблюдение ряда условий:

1) поисково-исследовательский тип математического содержания, ориентированный на решение системы учебных задач, ориентированных на поиск и конструирование разных способов учебно-познавательной деятельности;

2) цикличное построение образовательного процесса (фаза постановки и совместного планирования задач года, фаза решения учебных задач года, фаза рефлексии);

3) определение места, времени и содержания контрольно-оценочных действий учителя и учащихся в ходе изучения темы;

4) разработку и использование различных видов заданий: диагностических, проверочных заданий, заданий для самоконтроля, заданий – ловушек, заданий с недоопределенными условиями, корректировочных заданий для самостоятельной работы, трехуровневых и проектных задач в ходе изучения темы;

5) использование способов и форм организации контрольно-оценочной деятельности на уроках математики в 5-6 классах: проверочных работ различных видов (стартовая работа, тематическая проверочная работа, итоговая работа); оценочного листа как форму фиксации оценок по ведущим знаниям и умениям учащихся при обучении математике в 5-6 классах; организация деятельности по построению «карты знаний» как средства построения образовательной траектории учащихся в курсе математики 5-6 класса и работы с ней; использование таких форм организации учебной деятельности как урок постановки учебной задачи, учебное занятие, урок-консультация, урок-мастерская, урок-презентация.

При таком подходе к построению контрольно-оценочной деятельности при обучении математике в 5-6 классах роль учителя в контроле и оценке собственно знаний, умений и навыков учащихся сокращается. Основной акцент в контрольно-оценочной работе делается на передачу и использование контрольно-оценочных

механизмов в руки учащихся и поддержку их контрольно-оценочной инициативы.

Список литературы:

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова) [Текст] / А.Б.Воронцов. - М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. - 303 с.
2. Давыдов В.В., Боданский Ф.Г. Психологические исследования учебной деятельности младших школьников при обучении математике [Текст] / В.В.Давыдов, Ф.Г.Боданский. – Ереван: Ереванское кн. изд-во, 1976. – 120с.
3. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / В.В.Давыдов // Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов/ под ред. проф. А.В. Петровского.- М.: Просвещение, 1973.-288с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В.Давыдов.- М.: Интор, 1966. - 544 с.
5. Иванова Т.А. Гуманитаризация общего математического образования: Монография [Текст] / Т.А.Иванова. - Н.Новгород, 1998.- 206с.
6. Теория и технология обучения математике в средней школе: Учебное пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов [Текст] / Т.А. Иванова и [др.]; Под ред. проф. Т.А. Ивановой.- 2-е изд., испр. и доп. - Н.Новгород: НГПУ, 2009. - 355 с.
7. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г.А. Цукерман [Текст] // Вопросы психологии.-1998.- № 5.- С.71-76.

СТАНОВЛЕНИЕ МОТИВОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Юртаев Сергей Васильевич

д. пед. н, профессор ОГТИ, г. Орск

E-mail: svu27@email.orgus.ru

Вслед за Н.И. Жинкиным под мотивом речевой деятельности понимаем тему. Тема является смысловым ядром ее продукта, т.е. текста. В теме конденсируется, обобщается содержание. Это содержание имеет частные темы. Такой частной темой считается тема, заключенная в группе предложений. Она не слагается из более мелких тем и не распадается на еще более дробные темы. Следовательно, тема распадается на подтемы, микротемы.

О теме текста можно судить по общему и отличающемуся содержанию. Она распадается на тему, общую для группы людей, и на индивидуальную тему.

Рассмотрим выбор тем учащимися 5-9 классов при выполнении задания учителя, которое заключается в том, чтобы написать о случае из жизни.

Расположим названия тем, общих для групп учащихся, в порядке убывания их доли.

5 класс: “Люди и животные”;

“Случившееся с автором”, “Отдых”;

“Внутреннее состояние автора”;

“Случившееся с другими”, “Увлечение”, “Забавная история”.

6 класс: “Случившееся с автором”;

“Случившееся с другими”, “Увлечение”;

“Люди и животные”, “Люди и растения”;

“Внутреннее состояние автора”, “Отдых”.

7 класс: “Случившееся с другими”;

“Люди и животные”;

“Отдых”, “Забавная история”, “Люди и растения”;

“Увлечение”, “Ужас”, “Купля-продажа”;

“Взаимоотношения между людьми”.

8 класс: “Случившееся с другими”, “Люди и растения”;

“Отдых”, “Люди и животные”, “Увлечение”;

“Забавная история”;

“Внутреннее состояние человека”;

“Взаимоотношения между людьми”, “Мистика”.

9 класс: “Увлечение”;

“Случившееся с другими”, “Внутреннее состояние автора”;

“Люди и животные”, “Отдых”;

“Случившееся с автором”, “Взаимоотношения между людьми”, “Забавная история”, “Фантастика”.

Наблюдается тенденция к повествованию о происшествии, случившемся с другими. Эта тенденция действует до девятого класса, в девятом классе доля сочинений такой тематики не является преобладающей.

Темы “Случившееся с другими”, “Отдых”, “Люди и животные”, “Увлечение” раскрываются учащимися на протяжении пяти лет обучения. Их доля в ученическом выборе волнообразная.

Темы “Внутреннее состояние автора”, “Забавная история” не привлекают внимание школьников лишь в отдельных классах. Процентная динамика этих тем аналогична динамике предыдущих тем.

Темы “Люди и растения”, “Случившееся с автором”, “Взаимоотношения между людьми” подвержены развитию реже.

Темы “Ужас”, “Купля-продажа”, “Мистика”, “Фантастика” встречаются в некоторых классах, в единичных случаях.

В процессе раскрытия индивидуальных тем происходит образование предметного содержания сочинений.

Среднее количество предметов речи увеличивается. Правда, оно претерпевает спад в девятом классе. Тем не менее, если в пятом классе преобладают сочинения с семью предметами речи, то в седьмом классе – с одиннадцатью, а в восьмом, в девятом классах – с четырнадцатью.

Обобщенные названия предметов речи являются значениями форм И.п. Среди таких значений в соответствующем содержании присутствуют значения “субъект (-ы) действия”, “объект мира животных”, “объект мира растений”, “объект неживой природы”, “объект, принадлежащий человеку”, “процесс”, “явление природы”, “состояние человека”, “что-то неопределенное”. Доля этих значений неодинаковая. Преобладающим является значение “субъект (-ы) действия”. На него приходится более 50%. Среди других значений десятипроцентный рубеж преодолевают чаще всего значение “объект мира животных”, реже значения “процесс”, “объект неживой природы”. Наименее востребованным оказывается значение “объект, принадлежащий человеку”.

В процессе грамматического оформления предметного содержания сочинений происходит прогрессивное увеличение объема форм И.п. При этом расширяется позиционное поле текста.

Одни формы И.п., имеющие общее значение, занимают контактно-дистантные позиции, другие контактные позиции, третьи дистантные позиции.

Контактно-дистантные позиции увеличиваются. Но увеличение является скачкообразным. Оно претерпевает спады.

Контактные, дистантные позиции возрастают до девятого класса. В девятом классе происходит их спад.

По мере взросления школьников количество предметов речи, оформляющихся грамматически, в контактно-дистантных, в дистантных позициях возрастает до трех предметов речи, в контактных позициях – до одиннадцати предметов речи.

Контактно-дистантное оформление предметов речи является преобладающим. Оно осуществляется по всему тексту и в отдельных его местах. Его простирает зависит от обширности позиционного поля формы И.п. Так оформляется центральный и дополнительный предметы речи.

Контактное оформление осуществляется в меньшей степени. Оно протекает в отдельных местах текста.

Дистантное оформление встречается еще реже. Оно находится преимущественно в двух различных местах текста.

Формы И.п., обладающие контактно-дистантными и контактными, контактно-дистантными и дистантными позициями имеют общие признаки контактного или дистантного расположения. Формы И.п. располагаются в группе предикативных единиц или в предикативной единице. Причем группа предикативных единиц, предикативная единица ограничиваются пунктуационными знаками смыслового завершения

- слева и справа: Вот такая со мной случилась история, и она запомнится мне на всю жизнь; Теперь мать могла обнять своего ребенка. Она прижала его лицо к груди; Все время мы ухаживали за ней: мы окучивали землю, освобождали ее от сорняков и даже посадили рядом другие деревья. Мы пытались огородить ее проволокой; Эта история случилась со мной в пять лет;

- слева: И мы пошли. Когда мы пришли...; На следующий день дедушка позвал меня в морской музей. Я даже не могла представить...;

- справа: ... мы с бабушкой поехали в деревню. Там жила бабушкина сестра; ... а дядя Сережа и папа стали накачивать лодку.

Как считает автор настоящего исследования, с семантико-формальной точки зрения связь между предложениями осуществляется путем распространения форм И.п. с

- общей семантикой: Оказывается, Муся выпрыгнула через балкон и не разбилась. Она сначала ходила по веревкам, а потом спрыгнула и удачно приземлилась;

- различной семантикой: Это продолжалось пять-шесть минут. Потом произошла вспышка, и все исчезло. Только еще не упавшие звездочки долетали до земли;

- общей и различной семантикой: Я стал ходить по воде и неожиданно стал тонуть, тогда я еще не умел плавать, мне было шесть лет. Я стал звать на помощь потому, что испугался. Меня спасла старшая сестра Оксана.

Такое распространение ведет к образованию параллельной, цепной, смысловой, смешанной связей. И в силу различного расположения форм И.п. возможны разновидности этих связей контактно-дистантная, контактная, дистантная.

Установление связей между предложениями, их отсутствие предопределяет развитие микротемы. Это, во-первых. Во-вторых, эти процессы направлены на порождение сложных синтаксических целых (с.с.ц.), самостоятельных отдельных предложений (с.о.п.).

В процессе порождения с.с.ц. одни формы И.п. выполняют базисную функцию их конструирования, другие - функцию "строительного материала" (функцию достраивания с.с.ц.). Первая функция характерна в основном для форм И.п., занимающих контактные позиции в группе предикативных единиц или контактную позицию в простом предложении, вторая - для форм И.п., занимающих контактную позицию в предикативной единице сложного предложения.

В процессе порождения с.о.п. функцию номинативного грамматического ядра выполняют в основном формы И.п., занимающие дистантную позицию в простом предложении, или неповторяющиеся формы И.п., расположенные также в простом предложении. Кроме того, с.о.п. могут быть сложные предложения.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
АТМОСФЕРЫ СОТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ "УЧИТЕЛЬ –
УЧЕНИК"**

Якушева Оксана Владимировна

*аспирантка, Психологический институт Российской академии
образования,
Университетский образовательный округ,
Московский городской психолого-педагогический университет,
г. Москва*

E-mail: oksana7905@yandex.ru

Романова Ольга Александровна

*педагог-психолог, ГОУ Центр образования № 1490,
Северо-Восточное окружное управление образования
Департамента образования города Москвы*

В рамках экспериментальной площадки, проводимой по формированию творческого саморазвития учащихся начальных классов при переходе из начальной в основную школу, было организовано психолого-педагогическое изучение учеников 3, 4 классов, с целью получения информации о резервах психического развития и саморазвития учащихся.

Психолого-педагогическая работа на базе экспериментальной площадки I уровня в 2009-2010 учебном году проводилась в несколько этапов:

Первый этап – исследование уровня тревожности и самооценки учащихся, как одних из важнейших составляющих психологической адаптации при переходе из начальной на основную ступень обучения.

Второй этап - определение основных направлений психологического воздействия в рамках разрабатываемой педагогической здоровьесберегающей технологии успешности обучения.

На первом этапе эксперимента проводилась диагностика уровня тревожности.

Тревожность - это состояние человека или индивидуальная психологическая особенность человека, черта характера, проявляющаяся в склонности впадать в состояние повышенного беспокойства и тревоги в тех ситуациях жизни, которые, по мнению данного человека, несут в себе психологическую угрозу для него и

могут обернуться для него неприятностями, неудачами или фрустрацией [4, с. 215].

В психологии принято выделять два вида тревожности: реактивную (ситуативную) и личностную. *Реактивная*, или ситуативная, тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию, может быть разным по интенсивности.

Под *личностной* тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденций воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией.

Личностная тревожность как черта характера наиболее проявляется, когда возникает ситуация, субъективно воспринимаемая человеком как угрожающая его престижу, авторитету, самооценке и т.п. Часто человек с высокой личностной тревожностью, находясь в состоянии душевного напряжения, даже не может назвать причину своей тревожности. Если высокая реактивная тревожность снижается вслед за исчезновением соответствующей ситуации, высокая личностная тревожность становится как бы постоянным фоном жизни, что, в конечном итоге, отражается отрицательно на его жизнедеятельности [4, с. 220].

Тревожность оказывает негативное воздействие на развитие личности. Если есть тревожность, значит, что-то неблагополучно в личности человека. С тревожностью связаны также такие психические расстройства, как фобии, ипохондрия, истерия, навязчивые состояния и др.

В каждом языке существует много различных определений этого психического состояния. Они представляют наилучшую, на многовековой опыт опирающуюся систему понятий, однако когда приходится давать определение таких понятий, как, например, страх и тревога, то, несмотря на то что, как правило, можно чувствовать правильность или неправильность употребления термина, дать его ясное и четкое определение не удается. Как пишет А. Кемпинский, обычно так бывает всегда, когда речь идет о понятиях, касающихся наиболее личных переживаний. Их можно чувствовать, но трудно определить.

Ни одна психологическая проблема не претерпела таких спадов и подъемов в своем изучении, как проблема тревожности. Если в 1927

г. в Psychological Abstracts приводилось всего 3 статьи, то в 1960-м - уже 222, а в 1995-м - более 600. В отечественной психологии период активных исследований тревожности приходился на 1970-е - начало 1990-х гг.

Многозначность и семантическая неопределенность термина "тревожность" в психологии является следствием его использования в различных значениях. Это и гипотетическая "промежуточная переменная" и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов; и фрустрация социальных потребностей; и свойство личности, которое дается через описание внутренних факторов и внешних характеристик при помощи родственных понятий; и мотивационный конфликт [7, с. 5].

Понятие "тревожность" занимает важное место в психологических теориях и исследованиях, с тех пор как З. Фрейд (Freud, 1959) подчеркнул ее роль при неврозах. Этому представлению, однако, не хватает четкого широко принятого определения. Большинство определений склонны рассматривать тревожность как унитарное состояние и не улавливают ее сложности [3, с. 109].

Термин "тревожность", заявляет Х. Айзенк, далеко не так прост, как это может показаться на первый взгляд. Даже психологи и психиатры зачастую придерживаются в отношении тревожности "теории глыбы" (lump theory) как ее назвал Рахман (Rahman, 1978). Согласно этой точке зрения, тревожность имеет много проявлений (поведенческих, психических, физиологических), связанных воедино так, что встревоженный человек обнаруживает их все одновременно. Данные проявления можно измерить, и это позволяет определить, когда человек испытывает тревогу, а когда - нет. Ланг (Lang, 1967) одним из первых показал ошибочность такой точки зрения на тревожность, поскольку оказалось, что та представляет собой группу свободно связанных элементов.

Это одна из причин больших споров о природе тревожности, о законах ее возникновения и исчезновения, ее роли в неврозе. Многие исследователи и теоретики часто рассматривали различные стороны и аспекты тревожности и, соответственно, приходили к разным выводам. В работах Рахмана и Хадсона (Rahman and Hodgson, 1974) содержится подробное обсуждение экспериментальных и клинических данных, поддерживающих эту точку зрения в противовес "теории глыбы" [1, с. 224-225].

Тревожность, по утверждению Н.В. Вострокнутова, – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся

низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий" [2, с. 68].

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др.

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

В самом общем виде тревожность А.М. Прихожан понимает как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности [5, с. 9].

Термин "тревожность" используется также для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. Это состояние изучается как процесс, анализируются этапы его возникновения, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, закономерной смены состояний по мере нарастания тревоги и ее разрядки.

В этом случае тревожность означает черту личности. Тревожность, как черта, или личностная тревожность, (ЛТ), не проявляется непосредственно в поведении. Но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги. Личность с выраженной тревожностью, например невротическая личность, склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Следовательно, утверждает П.Я. Прыгунов, индивиды с высоким уровнем тревожности более подвержены влиянию стресса и склонны переживать состояния тревоги большей интенсивности и значительно чаще, чем индивиды с низким уровнем тревожности.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность [6, с. 23].

Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявление неблагополучия личности.

Рассматривая термин "тревожность" в разных интерпретациях, обратим внимание на проявление тревожности в школьном процессе, как она характеризуется и проявляется.

Тревожность у обучающихся различна, она может проявляться и в отношении к оценкам, и во время решении контрольной задачи, экзамена и во многих других моментах. Проявляясь в учебной деятельности, она негативно влияет не только на развитие ребенка, но и на успешность учебной деятельности.

Общая тревожность	общее эмоциональное состояние ребенка; связанное с различными формами его включения в жизнь школы)
Переживание социального стресса	эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развивается его социальные контакты - прежде всего со сверстниками
Неудовлетворение потребности в достижении успеха	неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижениях высокого результата
Волнение в ситуации самовыражения	негативные эмоциональные переживания ситуаций, связанных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрация своих возможностей
Страх ситуации проверки знаний	негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

В нашем эксперименте мы выделили некоторые причины возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста:

- внутри личностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности;
- нарушения внутрисемейного и/или внутри школьного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками;
- соматические нарушения.

Цель данного этапа: определить уровень и характер тревожности и самооценки, выявить области действительности, являющиеся основным источником тревожности учащихся экспериментальной группы.

Методика включала ситуации трех типов, таких как:

- 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителем;
- 2) ситуации, актуализирующие представление о себе;
- 3) ситуации общения (а том числе с родителями).

Для обработки полученных данных по методике Филипса была использована трёхуровневая система оценки:

- А - высокий уровень,
- Б – повышенный уровень,
- В – средний уровень (норма).

По итогам исследования выявили следующие факторы тревожности:

- общая тревожность в школе (общее эмоциональное состояние ребенка; связанное с различными формами его включения в жизнь школы)
- переживание социального стресса (эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развивается его социальные контакты - прежде всего со сверстниками;
- фрустрация потребности в достижении успеха (неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижениях высокого результата).
- страх самовыражения (негативные эмоциональные переживания ситуаций, связанных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрация своих возможностей)

В рамках проблемы представим следующие результаты исследования, которые предоставлены в таблицах 1, 2, 3.

По показателю тревожности у учеников 3 классов преобладают средний и повышенный уровни (диаграмма 1).

Диаграмма 1.



Результаты диагностического исследования уровня тревожности учащихся 3 классов

Высокий уровень тревожности по показателю «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», выявлен у 27% учащихся. Дети испытывают волнение и тревожатся о том, насколько «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих, то есть с одной стороны учеников волнует мнение о них и оценки окружающих, а с другой они боятся, что могут потерять свое положение среди сверстников. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, что обусловлено возрастными особенностями (диаграмма 2).

Повышенный уровень тревожности по этому показателю наблюдается у 15% детей. Это свидетельствует о том, что учащиеся в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы от нее.

58% учеников не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима

собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

Диаграмма 2.



Результаты диагностического исследования уровня тревожности учащихся 4 классов

Сравнительно небольшой процент учащихся, их 33% испытывают «неудовлетворение потребности в достижении успеха» на повышенном уровне, т.е. в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают им в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать.

67% учащихся не переживают неудовлетворение потребности в достижении успеха.

По результатам исследования в 4 классах преобладает средний уровень тревожности. 28% учеников по показателю «страх в ситуации самовыражения» имеют высокий уровень тревожности. Несколько повышен уровень страха самовыражения у 19% учеников, здесь можно предположить, что в данном случае страх самовыражения

присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми и ярко не выражен. 53% учащихся 4 классов не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии.

Высокий уровень тревожности по показателю «страх не соответствует ожиданиям окружающих», выявлен у 27% учащихся. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, что обусловлено возрастными особенностями.

Повышенный уровень тревожности по этому показателю наблюдается у 15% детей. Это свидетельствует о том, что учащиеся в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы от нее.

58% учеников не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих.

Сравнительно небольшой процент учащихся, 33% испытывают «неудовлетворение потребности в достижении успеха» на повышенном уровне, т.е. в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают им в достижении успеха.

67% учащихся не переживают «неудовлетворение потребности в достижении успеха».

Результаты диагностического исследования самооценки младших школьников

Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, т. е. степенью трудности целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и др.). Самооценка получает объективное выражение в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке).

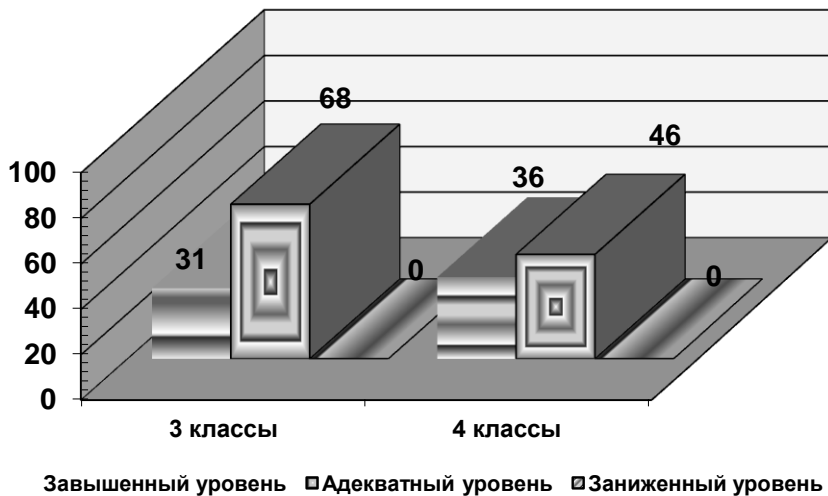
Эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами деятельности, но и от уровня самооценки. Самооценка в младшем школьном возрасте формируется, главным образом, под влиянием оценок учителя. Особое значение дети придают своим интеллектуальным возможностям и то, как они оцениваются другими.

Исследование показало, что в 3 классах 31% учащихся имеют завышенную самооценку, в 4 классах она составляет 36%. Адекватная самооценка была выявлена у 68% в 3 классах, в 4 - 46% (диаграмма 3).

Такой высокий процент детей с адекватной самооценкой может быть связан с проведением качественной воспитательной работы, стилем преподавания и методами обучения и воспитания.

Диаграмма 3.

Результаты диагностического исследования самооценки учащихся



3-4 классов

На втором этапе эксперимента нами были определены следующие основные направления психолого-педагогического воздействия в рамках разрабатываемой здоровьесберегающей технологии успешности обучения:

- развитие высших психических процессов (внимание, память, мышление, восприятие);
- раскрытие индивидуальных творческих способностей.

Создание «Школьного Родительского клуба», с целью повышения компетентности родителей, вооружит их психолого-педагогическими знаниями и оказании помощи детям по преодолению школьных трудностей: неуверенности в себе, повышения самооценки, принятия себя; снижение уровня тревожности. Введение Дневника школьника послужит средством развития самоорганизации, самоконтроля, самооценки учащихся начальных классов.

Список литературы:

1. Айзенк Х. Психологические теории тревожности [Текст] // Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256с.: ил. - С. 224-247.
2. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков [Текст] / Н.В. Вострокнутов. - М.: Педагогика, 1995. – 125с.
3. Изард К. Страх и виды тревожности [Текст] // Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256с.: ил. – С. 109-123.
4. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2ч. - Ч.2 [Текст] / Р.С. Немов. - М: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 304с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304с.
6. Прыгунов П.Я. Практикум по психологии ролевого поведения (для сотрудников правоохранительных органов): Учеб. пособие [Текст] / П.Я. Прыгунов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400с.
7. Тревога и тревожность. [Текст] // Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256с.: ил.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (СПРАВОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ)

Якушева Светлана Дмитриевна

канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики МГПИ, г. Москва

E-mail: jawa57@mail.ru

*Расскажи – и я забуду,
Покажи – и я запомню,
Дай попробовать – и я пойму*

Китайская пословица

Общепринято, что современного человека должны отличать ответственность и инициативность, продуктивность и эффективность, адаптивность к динамично меняющимся условиям, способность к множественным выборам, новый тип функциональной грамотности. Формирование этих социально значимых качеств и призвана решить проектная деятельность.

Сегодня проектная деятельность учащихся всех классов - неотъемлемый атрибут их школьной жизни. Но почему-то считается, что учащиеся начальной школы еще не готовы заниматься проектной деятельностью, что у них нет достаточных знаний и навыков для этого. Возможно, такое мнение сложилось из-за того, что с младшими школьниками заниматься проектной деятельностью достаточно сложно (и физически и морально) для самих педагогов.

Уже в начальной школе дети вовлекаются в разработку, выполнение, презентацию проектов. Конечно, чем младше дети, тем более "облегченный" вариант проектной деятельности им предлагается. *Несложность проектов обеспечивает успех их выполнения и потому возбуждение сил ученика и его желание работать над другим проектом. Силы ребенка невелики - пусть невелики будут и его дела, но пусть это будут все-таки полезные дела.*

Итак, **задачами** организации учебно-воспитательного процесса, связанные с проектной деятельностью в начальной школе, являются: поддержание образовательной инициативы ребенка; обучение навыкам общения, сотрудничества; расширение опыта самостоятельной работы.

Работы П.Р. Атутова, А.Н. Богатырева, Н.В. Матяш, С.Н. Николаевой, М.Б. Павловой, Е.С. Полат, В.А. Полякова, Н.А. Рыжовой, А.И. Савенкова, В.Д. Симоненко, А.А. Хромова,

Дж. Пита раскрывают существенные особенности проектной деятельности в младшем школьном возрасте.

Анализ научной литературы свидетельствует о проблеме повышения качества обучения, использовании нетрадиционных педагогических технологий, способствующих развитию творческой личности уже на начальном этапе школьного обучения.

Дети младшего школьного возраста уже по природе своей исследователи. Они с большим интересом, как утверждает З.В. Бродовская, участвуют в различной исследовательской деятельности. Их влечет жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину.

Психологические проблемы развития личности в творческой деятельности отражены в исследованиях Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, А.Н. Леонтьева, В.А. Моляко, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Е.Н. Яковлевой и др.

В рамках проводимого эксперимента мы акцентируем внимание на развитие творческого мышления учащихся, интеллекта.

Вслед за М.А. Холодной мы считаем, что *интеллект* – это специфическая форма организации индивидуального умственного опыта, обеспечивающая возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего.

Современная педагогическая и учебно-методическая литература предлагает учителю разнообразные методики, стимулирующие развитие исследовательских навыков учащихся. Однако, на наш взгляд, недостаточно исследованы вопросы использования творческих задач для подготовки младшего школьника к выполнению творческих проектов.

Участие в проектной деятельности способствует развитию у детей проектного и творческого мышления.

Цель метода - индивидуализировать процесс обучения, дать возможность каждому ребенку обучаться в наиболее удобном для него режиме.

Образование рассматривалось Дж. Дьюи как органический процесс развития - полная реализация личных потенциалов каждого индивида. И тогда интеллектуальное развитие происходит не как усвоение чужого знания, а как естественная модернизация своего собственного опыта. И процесс социализации (освоения человеком социальных ролей и культурных норм) идет наиболее полно: через теорию и практику.

Какие общественно значимые навыки, знания и умения получает ребенок, практикуясь в проектной деятельности?

- обретение ребенком своего «Я», самоопределение;
- обеспечение "пробы сил" ребенка в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной и другой деятельности;
- умение самовыражаться;
- присвоение знаний об обществе, в котором живет ребенок, через осознание своего места в нем, через социальную позицию.

Личный опыт ребенка осуществляется, по утверждению С.Т. Шацкого, через практику принятия решений, в ходе которой развиваются критическое мышление, самостоятельность, ответственность, креативные способности, внутренняя культура, - вот то условие, которое влияет на его личность.

При организации в начальной школе проектной деятельности необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. А именно: **Темы** детских работ выбираются из содержания учебных предметов или близкие к ним. **Проблема** проекта, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребенка и находиться в зоне ближайшего развития. Длительность выполнения проекта целесообразно ограничить 1-2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий или 1-2 сдвоенными уроками.

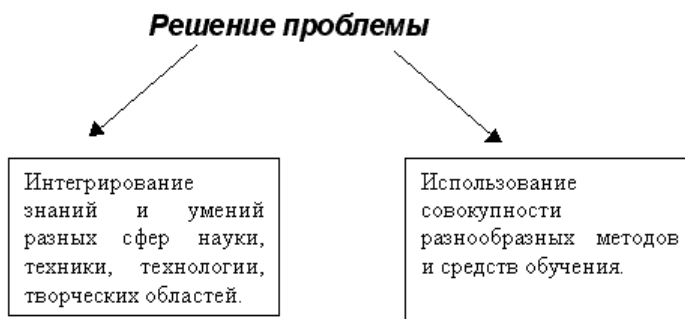
Выделяют *два ведущих признака* проектной технологии: 1) *Прагматическая направленность* учебно-познавательной деятельности учащихся на результат. Технология проектной деятельности включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих, по своей сути, направленных на самостоятельную реализацию школьником задуманного результата (проекта). 2) *Взаимодействие субъектов* проектной деятельности "учитель-ученик".

учитель: *помогает определить цель деятельности; рекомендует источники получения информации; раскрывает возможные формы деятельности; содействует прогнозированию результатов выполняемого проекта; создает условия для активности школьника; является партнером; помогает ученику оценить полученный результат и т.д.*

ученик: определяет цель своей деятельности; открывает новые знания; экспериментирует; выбирает пути решения возникающих проблем; несет ответственность за свою деятельность и т.д.

В связи с этим в работе над проектом ученик должен владеть определенными качествами и умениями: *качества* - самостоятельность, инициативность, целеполагание, креативность; *умения* - исследовательские, оценочные, информационные, презентационные, рефлексивные.

Итак, в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков и критического мышления учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.



Метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом. Он ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы.

Целью проектного обучения является:

1. повышение личной уверенности у каждого участника проекта:
 - видеть себя как человека способного и компетентного,
 - формировать позитивный образ себя и других,
 - развивать самоанализ, самооценку;
2. воспитание коммуникабельности и сотрудничества;
3. развитие критического мышления, поисковой деятельности в решении проблемы;

4. развитие проектного умения (выявление проблем, сбор информации), наблюдения, обобщения, творческого мышления.

Важно при этом ставить вместе с детьми и учебные цели по овладению приемами проектирования как общеучебными умениями. Целесообразно в процессе работы над темой включать экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, работу с различными текстовыми источниками информации, подготовку практически значимых продуктов и широкую общественную презентацию (с приглашением старших ребят, родителей, коллег педагогов и руководителей).



Ведущим методом проектного обучения является метод проектов, позволяющий включить школьников в проектную деятельность.

Наряду с формированием умений по отдельным элементам проектной деятельности у обучающихся на традиционных занятиях начиная со 2 класса (таких как: целеполагание, формулирование вопросов, рефлексия, планирование действий и так далее) возможно проведение в 3-ем классе во 2-ом полугодии одного проекта или исследования, в 4-ом — двух проектов. Если позволяют ресурсы учебного времени, проектную деятельность можно организовывать в урочное время, но при условии личностно мотивированного включения ребенка в работу.

Проектная деятельность учащихся предполагает в качестве обязательного условия – формирование системного мышления учащихся на уроках.

Урок в начальной школе будет радостным и интересным, если осуществится активизация творческих и познавательных сил учащихся. Ибо в процессе проектной деятельности расширяется

кругозор, развивается личность ребенка, его творческие способности, самостоятельность мышления и чувства личной ответственности. В таком педагогическом процессе ученик является центральной фигурой, а его деятельность приобретает активный познающий характер.

Методами обучения школьников **проектной деятельности** являются как *традиционные* (наблюдения, демонстрация, самостоятельная работа с литературой, упражнения), так и *нетрадиционные* (метод мозговой атаки, информационной поддержки, временных ограничений, информационной недостаточности, информационной избыточности, конкурсы творческих проектов, защита и оценка проектов, самопрезентация и др.).

Классификация творческих проектов школьников по методической направленности по: *цели проектной деятельности*: гностические, изыскательные, преобразующие; *продолжительности выполнения*: долгосрочные (от 20 до 60 часов), среднесрочные (блок 8-10 часов), кратковременные (тема 2-4 часа); *организации ПД*: индивидуальные, звеньевые, групповые, школьные; *структуре содержания*: мономодульные (охватывают один модуль), интегрированные (межпредметные); *уровню творчества*: репродуктивные, творческие задания, творческий проект;

Классификация творческих проектов школьников по технологической направленности по: *предмету труда*: человек – человек, человек — природа, человек – техника, человек — художественный образ, человек - знаковая система; *сфере применения*: школа, семья, досуг; *интересам*: познавательные, экологические, игровые, комплексные; *материальному воплощению*: интеллектуальные, информационные, комплексные.

Важно учитывать, что в каждом конкретном случае приоритетные способы обучения учащихся проектной деятельностью определяются учителем.

Успешность занятий проектной деятельностью зависит от наличия обязательных условий: желание самого ребенка; благоприятная среда; грамотный доброжелательный преподаватель – консультант.

Разные проекты потребуют разное обеспечение. Они могут быть разнообразными по виду, типу, продолжительности, условиям, результатам и т.д. Однако при всем их разнообразии в основе любого проекта лежит идея развития ребенка как субъекта деятельности при обеспечении максимальной ее самостоятельности и продуктивности.

Без этого проектная деятельность будет формальной, неинтересной ученику и непродуктивной.

Для того чтобы создать условия для самостоятельной творческой проектной деятельности обучающимся необходимо проводить подготовительную работу. Должны быть предусмотрены ресурсы учебного времени, для того чтобы избежать перегрузки школьников и педагогов. Приступая к работе, школьник должен владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками (стартовые ЗУН) в содержательной области проекта. Ему понадобятся до определенной степени, сформированные специфические умения и навыки (проектирования) для самостоятельной работы. Новое знание в ходе проекта учитель может дать ученику, но в очень незначительном объеме и только в момент его востребованности.

Каждый проект должен быть обеспечен всем необходимым: материально-техническое и учебно-методическое оснащение; кадровое обеспечение (дополнительно привлекаемые участники, специалисты); информационные (фонд и каталоги библиотеки, Интернет, CD-Rom аудио и видео материалы и т.д.); информационно-технологические ресурсы (компьютеры и др. техника с программным обеспечением); организационное обеспечение (специальное расписание занятий, аудиторий, работы библиотеки, выхода в Интернет); отдельное от урочных занятий место (не ограничивающее свободную деятельность помещение с необходимыми ресурсами и оборудованием - медиатека).

Проектная деятельность учащихся побуждает к организации информационного пространства образовательного учреждения. Все виды требуемого обеспечения должны быть в наличии до начала работы над проектом. В противном случае за проект не нужно браться, либо его необходимо переделывать, адаптировать под имеющиеся ресурсы. Недостаточное обеспечение проектной работы может свести на нет все ожидаемые положительные результаты. Важно помнить, что задачи проекта должны соответствовать возрасту и лежать в зоне ближайшего развития учащихся — интерес к работе во многом определяют успех. Кроме того, необходимо обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом или исследованием — мотивацию, которая будет давать незатухающий источник энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Для этого необходимо на старте педагогически грамотно произвести погружение в проект, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы. В ходе работы включаются заложенные в проектную деятельность мотивационные механизмы.

Поскольку проведение проектной деятельности школьников требует значительных ресурсных затрат (времени, материалов, оборудования, информационных источников, консультантов и пр.), формирование специфических умений и навыков самостоятельной проектной деятельности целесообразно проводить не только в процессе работы над проектом, но и в рамках традиционных занятий поэтапно. Для этого используются специальные организационные формы и методы, уделяется отдельное внимание в канве урока. Например, совместное или самостоятельное планирование выполнения практического задания, групповые работы на уроке, в том числе и с ролевым распределением работы в группе. Следует также учесть, что подменять групповую работу, внеклассными мероприятиями недопустимо.

Следующие элементы проектной деятельности необходимо формировать в процессе работы над проектом: поисковые, мыследеятельностные, презентационные, информационные.

Проведение инструментального эксперимента: организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, подбор и приготовление материалов, проведение собственно эксперимента, наблюдение хода эксперимента, измерение параметров, осмысление полученных результатов.

При оценке успешности учащегося в проекте необходимо понимать, что самой значимой оценкой для него является общественное признание состоятельности (успешности, результативности). Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов. Оценивание степени сформированности умений и навыков проектной деятельности важно для учителя, работающего над формированием соответствующей компетентности обучающегося.

При оценке проектной деятельности школьника учитываются: степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом; степень включенности в групповую работу и четкость выполнения отведенной роли; практическое использование общешкольных ЗУН; количество новой информации использованной для выполнения проекта; степень осмысления использованной информации; уровень сложности и степень владения применяемыми методиками; оригинальность идеи и способа решения проблемы; осмысление проблемы и формулирование цели проекта; уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчета, обеспечения объектами наглядности; владение рефлексией; творческий подход в подготовке объектов наглядности

презентации; социальное и прикладное значение полученных результатов.

Овладение учащимися проектной деятельностью позволяет более успешно реализовать задачи развития младших школьников: формирования приемов умственной деятельности, адекватной трудовой мотивации, гностических умений, становления их субъектной позиции в учебной деятельности и др. Однако учащиеся младших классов не имеют достаточно знаний, умений и навыков, которые они могли бы использовать при выполнении творческих проектов, поэтому встает необходимость подготовительного этапа, в течение которого школьники освоили бы приемы и умения, соотносимые со структурой проектной деятельности. Таким значимым средством, по нашему мнению, является обучение младших школьников решению творческих задач, которые будут включать ребенка в активную творческую деятельность и способствовать развитию креативных способностей, так как проектная деятельность является творческой по своей сути.

Функции учителя в процессе выполнения учащимися проектов конкретно заключаются в: консультирование (помощь в подборке проектов); наблюдение за ходом работы учащихся; оказание помощи отдельным учащимся и стимулирование их деятельности; нормирование труда школьников; анализ и обобщение работы отдельных учащихся; оценка творческой проектной деятельности на каждом этапе.

В младшем школьном возрасте акценты смещаются на обучение школьников умению планировать свою деятельность, определять ее цели и задачи, структурировать цели и операции, необходимые для реализации общего замысла. Выполнение творческих проектов, их защита помогают школьникам рефлексировать свою позицию, адекватно оценивать свои возможности. Воплощение замысла проекта требует волевых усилий, гармоничное сочетание интереса и необходимости проектной деятельности формирует произвольность технических процессов. И, конечно же, организованное таким образом обучение развивает трудолюбие, волю как черты характера.

Еще одним условием, также достаточно необходимым для работы в проекте, особенно в младшем школьном возрасте, является помощь со стороны родителей, включенность родителей в работу.

Итак, третий субъект проектной деятельности в начальной школе – родители. Рассмотрим эту сторону организации проектной деятельности младших школьников.

Привлекать родителей к процессу проектирования целесообразно, если выполнение проекта проходит в режиме сочетания урочных, внеурочных и внешкольных занятий. Однако при этом важно сделать так, чтобы родители не брали на себя большей части работы над проектом, иначе губится сама идея метода проектов. А вот помощь советом, информацией, проявление заинтересованности со стороны родителей - важный фактор поддержания мотивации и обеспечения самостоятельности школьников при выполнении ими проектной деятельности. Особенно неопределима помощь родителей, когда дети делают первые шаги в работе над проектом. На этом этапе важно провести специальное родительское собрание, на котором родителям нужно разъяснить суть метода проектов и его значимость для развития личности детей, рассказать об основных этапах проектной деятельности и формах возможного участия в ней. На собрании родителям можно предложить рекомендации-памятки.

ПАМЯТКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

"Если ваш ребенок участвует в работе над проектом, то какова ваша роль?"

Участие в проектной деятельности – сложный труд и для ученика, и для родителя. Проект подразумевает самостоятельную деятельность ученика, однако задача родителя - знать суть этой проектной деятельности, ее этапов, требований к процессу и результату выполнения, чтобы быть готовым к помощи своему ребенку, если он обратится к вам. ПОМНИТЕ: вы играете роль источника информации наравне с прочими – такими, как книги, фильмы, Интернет и др. Право свободного выбора источника информации предоставляется ребенку!

Данная памятка разработана специально в помощь родителям, чьи дети включаются в проектную деятельность в школе. Вы найдете ответы в ней на следующие вопросы:

- Что такое метод проектов? (очень немного теории)
- Каковы этапы выполнения проекта?
- Возможная роль родителей на каждом этапе проекта?

Выполнение проекта предусматривает несколько последовательных этапов:

- выбор темы проекта;
- выдвижение первоначальных идей;
- выбор лучшей идеи;
- планирование проектной деятельности;
- оценка и самооценка проекта.
- презентация проекта.

Рассмотрим, какова же роль родителей на каждом этапе выполнения проекта?

На этапе выдвижения первоначальных идей и выбора лучшей из них возможные следующие действия родителей: *помочь ребенку выдвинуть как можно больше идей; записать их на листе бумаги вразброс, чтобы не выделять эти идеи порядком записи в столбце.*

Пусть эти идеи будут самыми разнообразными и дерзкими. Чем больше идей, тем больше выбор.

Следующий этап: выбор и формулировка темы проектной работы.

Возможные действия родителей: помочь выбрать лучшую идею и обосновать выбор.

Затем идет **формулировка задачи проекта.** Возможные действия родителей: *может потребоваться помощь в правильной формулировке задачи проекта.*

При разработке плана и структуры выполнения проекта возможные действия родителей проявятся в том, *что они помогают спланировать работу с учетом занятости детей. Потребуется также помощь в корректировке плана проектной работы, определении сроков ее выполнения с учетом особенностей личного расписания детей. Особое внимание со стороны родителей требует определение промежуточных сроков работы.*

На следующем этапе идет обсуждение возможных результатов работы по теме проекта в соответствии с конкретными частными задачами. Здесь возможные действия родителей таковы: *прикинуть с детьми возможные выходы по каждой задаче, разбить объем работы на небольшие части и определить срок выполнения каждой.*

Затем исполнители проекта составляют программу и календарный план выполнения работ. Здесь родители *могут помочь скорректировать план с учетом личной занятости детей и помочь создать условия для выполнения этого плана.*

Очень важна помощь родителей на следующем этапе работы - *изучение необходимого материала по теме проекта. Посмотрев список подобранной литературы, родители могут посоветовать дополнить или убрать какие-то источники, которые не совсем подходят к выбранной теме. Взрослые посодействуют ребенку в передвижении до библиотеки, музея, выставок, помогут сориентироваться в книжных магазинах, поиске источников дополнительной информации по теме проекта. Источником информации могут быть опрос, наблюдение, эксперимент, интервью, беседа, а так же книги, периодические издания, Интернет.*

При распределении конкретных заданий и заданий между участниками проектной группы тоже может понадобиться вмешательство взрослых (ситуация несправедливого распределения обязанностей, объяснение обязанностей).

На этапе подготовки выводов по результатам работы над проектом детям может потребоваться помощь в редакционной правке, грамматическом и стилистическом контроле.

По результатам выполнения проекта готовится отчет и публичная презентация. На этом этапе родители могут помочь провести последнюю проверку перед презентацией, прорепетировать выступление, снять волнение детей перед выступлением.

И, наконец, работа по проекту заканчивается оценкой его результатов и самого процесса. Родители дают советы, которые помогут скорректировать деятельность детей в следующем проекте. Обсуждают с детьми, что уже можно было сделать самим, без помощи родителей.

Таким образом, в ходе работы над проектом родители могут выступать одновременно в нескольких ролях. Они: консультируют; отслеживают выполнение плана; решают оперативные вопросы; помогают в предварительной оценке проекта; участвуют в подготовке презентации; обеспечивают наиболее подходящий режим работы, отдыха и питания.

Нельзя не остановиться еще на одном очень важном, на мой взгляд, положительном моменте вовлечения родителей в работу над проектом. Стало очевидным, что совместная работа педагога, детей и родителей является ценнейшим инструментом, позволяющим составить для каждого ученика свой воспитательный маршрут, подобрать оптимальный вариант индивидуальной работы

Кроме того, совместная работа взаимно обогащает знаниями каждого из ее участников.

➤ Работая вместе с детьми над проектом, родители больше времени проводят с детьми. Они становятся ближе к ним, лучше понимают проблемы своих детей.

➤ Огромное значение имеет положительное общение детей (во время работы над проектом) из неполных и проблемных семей. Встречи, общение с родителями одноклассников может сделать для ребенка гораздо больше, чем беседы и нравовучения.

В результате совместной проектной деятельности дети узнают много нового друг о друге, восполняют дефицит общения с взрослыми, родителями, у них формируется значимое отношение к понятию "семья".

Список литературы:

1. Артамонова О.А. Проектные технологии в образовательном процессе [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: 150sch-jhavoronky.edusite.ru/...proyektnayadevatel
2. Архипова Н.В. Проектная деятельность как одна из форм вовлечения учащихся в процесс исследования [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: www.den-za-dnem.ru/files-00003/038.doc
3. Бродовская З.В. Организация проектной деятельности в системе работы учителя начальных классов [Текст] / З.В. Бродовская // Сборник. Как организовать проектную деятельность младших школьников. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2006.
4. Вернер Л.Г. Организация проектной деятельности младших школьников в учебном процессе [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: <http://pedsovet.su/load/145-1-0-4701>
5. Гальченко В.Е. Развитие интеллектуальных способностей учащихся посредством использования исследовательских методов и приемов в процессе преподавания русского языка и литературы [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: school22.beluo.ru/gmaster/galchenko.pdf
6. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г.Москвы. Правительство Москвы. Департамент образования города Москвы от 20.11.2003 № 2-34-20 [электронный ресурс] - Режим доступа. – URL: <http://www.educom.ru/ru/documents/archive/advice.php>
7. Холодная М.А.. Существует ли интеллект как психическая реальность [Текст] / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – №5. - С.121-128.
8. Школьная проектная лаборатория [Текст] / авт.-сост. Н.В. Кашлева, Ж.В. Дмитриева, Т.В. Игнаткина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 142с.: ил.

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Якушева Светлана Дмитриевна

*канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики МГПИ,
г. Москва*

E-mail: jawa57@mail.ru

Якушева Оксана Владимировна

*аспирантка, Психологический институт Российской академии
образования,*

Университетский образовательный округ,

*Московский городской психолого-педагогический университет,
г. Москва*

E-mail: oksana7905@yandex.ru

Великой целью образования последних столетий является формирование личности, способной к саморазвитию и самореализации. К.Маркс и Ф. Энгельс утверждали, что человек должен лишь познать себя самого, сделать себя самого материалом всех жизненных отношений, дать им оценку сообразно своей сущности, устроить мир истинно по-человечески, согласно требованиям своей природы, и тогда загадка нашего времени будет им разгадана.

Современная ситуация в системе отечественного образования, его гуманизация и индивидуализация, побуждает педагогов и психологов к созданию новых моделей, поиску инновационных форм и подходов развития психолого-педагогических здоровьесберегающих технологий, которые ориентируются на физическое, психическое, духовное здоровье ребенка, учитывающих психофизиологические особенности возраста школьников.

За период школьного обучения у многих детей ухудшается здоровье. Чтобы хорошо учиться и успешно преодолевать трудности школьной жизни, ребенок должен осознать, что главная ценность жизни – здоровье. Необходимо дать ребенку знания о его неповторимости, научить осмысливать процессы своего физического и психического развития, противостоять жизненным стрессам. Решение данной проблемы заключается в первую очередь в психолого-педагогическом осмыслении процесса организации школьного обучения.

В нашей стране все острее ощущается несоответствие между неуклонно растущими требованиями семьи и общества к развитию личности с высоким интеллектуально-познавательным, физическим потенциалом и низким уровнем состояния здоровья людей, необходимости здорового образа жизни и неподготовленностью организаторов школьного образования и учителей к проведению мероприятий по развитию культуры здоровья.

Именно школе предоставляется возможность решить эти проблемы, основными из которых являются:

- сохранение здоровья и психики ребенка, формирующихся в условиях огромного потока информации, стрессов, экологической несовместимости природы человека и научно-технического прогресса;
- создание благоприятных условий для деятельности самого школьника, направленной на саморазвитие культуры здоровья как культуры физической (управление движениями и функциональными возможностями организма), психологической (управление своими ощущениями и внутренними состояниями), интеллектуальной (управление своим мышлением).

Для осуществления творческого саморазвития учащихся как компонента педагогической здоровьесберегающей технологии успешности обучения при переходе из начальной в основную школу, входящей в III модуль сетевой городской экспериментальной площадки «Комплексная здоровьесберегающая технология успешности обучения и адаптации детей в системе непрерывного образования», на первом этапе эксперимента мы рассмотрим влияние музыки на интеллектуальную и творческую деятельность школьников.

Создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию когнитивных и креативных функций личности ребенка, его индивидуально-психологических особенностей, являются актуальной задачей современной школы. В связи с этим особый интерес представляют возможности использования музыкального искусства в обучении детей.

Музыка как вид искусства считается одним из мощных средств воздействия на психическое и функциональное состояние человека, в том числе – работу интеллекта через регуляцию эмоционального и соматического фона. Психологические исследования свидетельствуют о положительном воздействии музыки на работу головного мозга, психомоторику, развитие речи и психические процессы (внимание, восприятие, мышление, память).

Влияние музыки на духовную сущность человека посвящено огромное количество психологических и искусствоведческих трудов, начиная с самых древних времен.

Еще в древности выделяли три направления влияния музыки на человеческий организм:

- 1) на духовную сущность человека;
- 2) на интеллект;
- 3) на физическое тело.

Современная наука преподносит нам неопровержимые доказательства этих влияний.

Благодаря исследователям, изучавшим психофизиологический аспект воздействия музыки, можно считать твердо установленными следующие факты:

- музыка оказывает заметное воздействие на минутный объем крови, частоту пульса, кровяное давление, уровень сахара в крови;
- повышает и понижает мышечный тонус;
- стимулирует появление эмоций;
- улучшает вербальные и арифметические способности;
- стимулирует процессы восприятия и памяти;
- активизирует творческое мышление; и др.

Для Античности показательна глубокая связь музыки с медициной. Уже в те времена хорошо были известны лечебные свойства музыки. Великий Аристотель подчеркивал не только психолого-педагогическое, но и терапевтическое значение музыки, считая, что музыка через катарсис снимает тяжелые психические переживания. Гиппократ использовал в своей медицинской практике воздействие музыкой на больных. Великий врачеватель древности Авиценна называл мелодию «нелекарственным» способом лечения (наряду с диетой, запахами и смехом) и сильнейшим средством профилактики нервно-психических расстройств.

В XVI веке музыка впервые стала применяться во время хирургических операций. В XIX веке ученый И. Догель установил, что под воздействием музыки меняются кровяное давление, частота сокращений сердечной мышцы, ритм и глубина дыхания, как у животных, так и человека. Согласно наблюдениям известного русского хирурга академика Б. Петровского, под воздействием музыки человеческий организм начинает работать более гармонично, и поэтому он обязательно использовал музыку во время сложных операций.

Можно с уверенностью сказать, что специально подобранная музыка способна в целом оптимизировать деятельность мозга. Когда же речь идет о формирующемся мозге маленького ребенка, то музыкальные воздействия могут выступать как конструирующие мозг. Поэтому очень важно, чтобы ребенок с рождения имел возможность слушать классическую музыку.

Восприятие музыки можно смело считать ведущим видом музыкальной деятельности, поскольку оно доступно человеку еще до его рождения, а также и потому, что сопутствует всем остальным: поем ли мы, музицируем на инструменте, танцуем - мы слышим музыку. Учеными доказано, что даже бессознательное восприятие специально подобранной музыки улучшает показатели интеллекта. И все же так называемый "Моцарт-эффект" (эффект в результате кратковременного прослушивания музыкальных фрагментов Моцарта), получивший большое распространение в 90-е годы, большее значение имеет для исследователей, чем для практических приложений. Долговременные "интеллектуальные выгоды" оптимальнее получать интенсивным изучением музыки и практической музыкальной деятельностью.

Головной мозг человека является самым сложным образованием Вселенной. Он содержит около триллиона клеток, из которых 100 миллиардов - нейроны, каждый из которых связан с тысячами других. Формирующиеся в процессе развития мозга межнейрональные комплексы и межцентральные связи лежат в основе его интеграции. По мере созревания мозга степень устойчивости его интеграции нарастает. Лишь при этом условии он способен к обучению и формированию высших психических функций. Деятельность полушарий является взаимодополнительной, отражая неравномерность распределения функций между двумя различными системами мозгового кодирования. Правое полушарие в большей степени обладает континуальными функциями, т.е. кодирует «целостность», а левое – дискретными функциями, т.е. кодирует существенные признаки целого. Поскольку восприятие музыки обеспечивается обоими полушариями, каждое из которых регулирует различные функции, цельное впечатление от музыки обеспечивается интеграцией специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях. Музыкальная деятельность вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия, т.е. интеграцию мозга.

Профессор Чеффилдского Университета Кэйти Овери сформулировала аспекты так называемых «интеллектуальных выгод»

от музыки. Как сообщается в журнале «NORDIC JOURNAL OF MUSIC THERAPY» (выпуск 1, Зима 2000г.), ею были определены побочные интеллектуальные эффекты, возникающие в результате музыкальных влияний, такие как:

1. повышение уровня читательских навыков,
2. повышение уровня речевых навыков,
3. улучшение навыков, необходимых для решения пространственных и временных задач,
4. улучшение вербальных и счетно-арифметических способностей,
5. улучшение концентрации внимания,
6. улучшение памяти,
7. улучшение моторной координации.

Мария Спайхигер из Университета Фрайбоург (Швейцария) представила ряд положений относительно музыкального эффекта перемещения. Следует уточнить, что "эффектом перемещения" или «перемещением обученности» называют усовершенствование одной познавательной способности или моторного навыка за счет предшествующего изучения или практики в другой области. Обычный пример перемещения моторного навыка - то, что умение ездить на велосипеде значительно облегчает процесс обучения катанию на коньках или другое действие, которое требует умения поддерживать равновесие при движении. Спайхигер указала, что эффекты перемещения между музыкой и учебными предметами наиболее вероятны, поскольку, как и множество других известных эффектов перемещения, основаны на подобиях между умственными и эмоциональными действиями.

Положительные эмоции, вызванные музыкой, увеличивают мотивацию детей, активизируют деятельность не только обучающихся, но и преподавателей, стимулируют познавательный процесс. Музыкальная деятельность неизменно пробуждает интерес к излагаемому материалу, развлекает, успокаивает, придает силы. Дети, которые чаще соприкасаются с классической музыкой, отличаются от своих сверстников: у них более развиты процессы восприятия, памяти; речевые, орфографические и вычислительные навыки; такие дети более дисциплинированы и эмоциональны. Мыслительные процессы у таких детей отличаются более высокой скоростью мышления и полифоничностью, т.е. способностью одновременно обрабатывать большое количество разнообразной информации.

Итак, музыка - сильное и яркое средство развития творческой индивидуальности, духовного становления личности. Она неоспоримо

оказывает огромное влияние в формировании индивидуальности, развитии духовного становления человека, начиная с раннего детского возраста.

Музыкальное сопровождение нормализует характер изменения общих активационных процессов, происходящих в связи с обучением. Оно как бы усредняет тип реагирования, ослабляя его в случае избыточности и усиливая при недостаточности. Эти крайние формы реагирования под влиянием музыки сглаживаются, что может быть оценено как положительное для оптимизации процесса обучения. Экспериментальные факты свидетельствуют: в случаях решения той или иной познавательной задачи изменяется содержание и эмоционального состояния, и собственно интеллектуального процесса. Так, по данным И.М. Трахтенберга и С.М. Рашмана, положительные эмоции увеличивают работоспособность на 20-40%. И.М. Трахтенберг, воздействуя с помощью музыки на эмоциональное состояние обучающегося устранял напряжение, нерешительность, мнительность, упадки настроения, усталость и т.д. Н.В. Шутова использовала музыкальное воздействие на обучающегося как психологическое средство оптимизации его труда. Ею было доказано, что положительные эмоции, вызванные музыкой, увеличивают мотивацию, активизируют деятельность преподавателей и обучающихся, стимулируют познавательный процесс.

Исследуя причины возникновения трудностей в процессе обучения, психологи выделяют, среди прочих, следующие:

- в процессе развития мозговых структур не развиты необходимые межполушарные и внутриполушарные связи;
- предлагаемые методики обучения не соответствуют типу мышления, половым особенностям познавательных процессов;
- предъявляемые ребенку требования могут не совпадать по времени со стадией функционального развития мозга, опережая его возрастную готовность к выполнению поставленных задач.

В связи с этим представляют большой интерес результаты исследований в области влияния музыки на умственную деятельность детей и на функции мозга, которые отражены в работах таких ученых, как В.Б. Полякова (1965-1969), А.Л. Готсдинер (1975), Т.К. Метельницкая (1977), Л.П. Трегубова (1977), В.Ф. Коновалов, Н.А. Отмахова (1983), А.В. Торопова (1995), О.В. Лаврова (1996), Г.Ю. Маляренко, М.В. Хватова (1993- 1996), М. Critchley, R. Henson (1987), N.M. Weinberger (1999) и др.

Музыка может выступать как метод стимуляции, который направлен на пробуждение интереса к излагаемому материалу,

удивлению, любопытству. Л.Н. Трегубова отмечает, что использование музыкального сопровождения на школьном уроке способствует сосредоточенности, дает положительный эффект. Исследование В.П. Петрушина показывает, что инструментальная музыка стимулирует воображение слушателей и способствует их творческому развитию мышления.

Венгерский педагог Золтан Кодай в 1951 году создал первую школу с расширенным преподаванием музыки. В его школах резко возросла успеваемость по сравнению с другими школами, - и это, несмотря на то, что объем преподавания других предметов пришлось сократить в пользу уроков музыки. Этот эксперимент был повторен в Швейцарии (1988-1991) и также выявил положительные результаты. Итоги этого эксперимента зафиксированы в работе Э.В. Вебера «Музыка делает школу». Автор книги «Формирование человека посредством музыки» В. Вюнш рассматривает музыку в качестве центрального предмета преподавания, который формирует человека и позволяет ему набирать духовный опыт.

Американские исследователи X. Leng, G. Shaw считают, что мозг человека с момента рождения способен к восприятию музыки, и она является своего рода предъязыком, ими продемонстрирована польза музыкального обучения с раннего детства и даже грудного возраста для тренировки некоторых специфических высших когнитивных функций. Ранний музыкальный опыт, а также музыкальная деятельность (пение, движение под музыку, музицирование, слушание музыки и т.д.) открывают доступ к врожденным механизмам, ответственным за восприятие, понимание музыки и расширяет использование этих механизмов для образования других высших функций мозга.

С.Д. Якушева утверждает, что в силу специфики своей природы музыка удобна в качестве «входа» во внутреннее пространство личности. Музыка отличается от других видов искусства особой тайной интимного воздействия на человека. Ее смысл проникает в слушателя не через рассудок, а через сочувственное напряжение. Музыка попадает в такие глубины человеческого существа, где все чувства находятся в гармонии, в целостности. Поэтому музыка подобна психической жизни, она адекватна человеческой душе. Основой содержания музыки является целостность эмоциональной и мыслительной жизни человека.

В следующем этапе экспериментального исследования мы введем в образовательный процесс школы музыкальное

сопровождение перемен и проследим эффективность данного процесса на успешность обучения учащихся младших классов.

Мы считаем, что активизация интеллектуальной деятельности школьников, благодаря музыкальному восприятию окажет положительный эффект на интеллектуальную деятельность детей.

Ибо, музыкальное восприятие – сложный творческий процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание. Музыкальное звучание воспринимается как процесс, во время которого сменяются и взаимодействуют различные образы, происходят подъемы и спады, противопоставления, трансформации, смены динамики и статики, напряжения и покоя. Именно это процессуальное развитие делает возможным передачу различного идейного содержания, придает музыке силу воздействия, превращает восприятие музыки в подлинно художественное переживание. Слушая музыку, ребенок «вживается» в музыкальные образы, которые пробуждают ассоциации, почерпнутые из его личной жизни.

Ведь регулярное восприятие детьми специально подобранной музыки активизирует зрительное восприятие, улучшает внимание, кратковременную память, а также повышает показатели вербального и невербального интеллекта.

В результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слухового, но и зрительного анализаторов, в целом оптимизируются функции мозга, улучшается регуляция произвольных движений, ускоряется переработка информации, повышается умственная работоспособность. В целом улучшаются психофизиологические характеристики мозга, а значит - повышается способность мозга к обучению.

Каждый человек волен, выбирать, что ему ближе. И, все же, только гармоничная и богатая звуковая аура способна сделать человека и мир - совершенней.

Список литературы:

1. Самбурская А.А. Музыка интеллекта [электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://alicepush.ucoz.ru/index/0-5>
2. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие [Текст] / А.М. Митяева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192с.
3. Якушева С.Д. Эстетическая культура в развитии творческого потенциала личности студентов колледжа: Монография [Текст] / С.Д. Якушева. – М: АПКИППРО, 2010.-172с.

4. Якушева О.В. К проблеме изучения воздействия музыки на выполнение интеллектуальных задач подростками [Текст] // Духовно-нравственное наследие И.П. Павлова и современная научная мысль: материалы 5-й Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 23-25 апреля 2010 года / отв. ред. М.К. Кабардов. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2010 – 300с. – С.44-46.

СЕКЦИЯ 6: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Акользина Елена Юрьевна

зав.практикой ФГОУ СПО «БТЭК», г.Барнаул

E-mail: akolzina@btek.ru

В настоящее время особенно остро стоит проблема профессионального воспитания будущих специалистов.

Для общества принципиально значимо формирование нового поколения профессионалов, отличающихся компетентностью, творческой активностью, гибкостью и мобильностью, необходимой для освоения новой техники и передовых технологий. Для талантливой молодежи проявление признания и общественной оценки их потенциальных возможностей – основа самоутверждения в избранной сфере деятельности, стимул дальнейшего самосовершенствования, повышения продуктивности и культуры труда [1, с. 33].

Конечный результат системы профессионального образования – подготовка высококвалифицированных специалистов, способных работать в постоянно изменяющейся ситуации в сфере труда.

Именно поэтому в ФГОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж» пристальное внимание уделяется *системе производственного обучения студентов*.

Производственное обучение (практика) является основой профессиональной подготовки студентов образовательных учреждений СПО.

Обычно в процессе производственного обучения выделяют следующие периоды:

- практику для получения первичных профессиональных навыков: обычно студенты данный вид практики проходят в учебном заведении;

- практику по профилю специальности: обучение непосредственно в организациях (на предприятиях) или в учебных мастерских, учебных имитационных фирмах, ресурсных центрах, учебно-производственных комплексах;

- стажировку: обучение осуществляется в организации (на предприятии);

- преддипломную практику: обучение осуществляется в

организации (на предприятии).

Практика студентов организуется в соответствии с Положением о производственной практике ссузов и на основании договоров о сотрудничестве с социальными партнерами.

Социальное партнерство-это детально проработанная и гибкая форма сотрудничества, построенная на четком распределении ролей, ответственности и долей участия, содержащая как социальные, так и экономические аспекты.

С 2003 года колледж стал отрабатывать механизм сотрудничества с социальными партнерами.

С целью повышения качества подготовки специалистов ФГОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж» тесно сотрудничает с социальными партнерами и постоянно расширяет границы сотрудничества.

Взаимодействие колледжа и социальных партнеров будет устойчивым и долговременным лишь при условии, что каждый осознает и удовлетворяет свой интерес на всех этапах образовательного процесса, а также совместно реализуют поставленные задачи:

- совместное планирование направлений взаимодействия в подготовке и трудоустройстве специалистов и рабочих кадров;
- повышение качества практического обучения и профессиональной подготовки;
- обеспечение финансовыми ресурсами реальных проектов подготовки специалистов;
- внедрение в профессиональную подготовку студентов передовых приемов и методов организации труда;
- устойчивое развитие материально-технической базы учебного заведения на долгосрочной основе;
- повышение у студентов мотивации к повышению профессионального мастерства;
- содействие трудоустройству выпускников.

В связи с переходом образования на стандарты третьего поколения возрастает роль социального партнерства, т.к. интегральное качество профессионального стандарта должно отражать качественный запрос работодателей на подготовку кадров и содействовать обеспечению их специалистами-выпускниками образовательного учреждения, которые должны иметь базовые компетенции для выполнения профессиональной деятельности.

Работодателю профессиональный стандарт помогает:

- подбирать квалифицированный персонал на рынке труда, поскольку стандарт служит основой для определения критериев подбора персонала;
- обеспечить требуемое качество труда персонала;
- обеспечить профессиональный рост персонала;
- поддерживать и улучшать стандарты качества на предприятии через контроль и повышение уровня профессионализма работников;
- повышать мотивацию персонала на предприятии;
- повышать эффективность, обеспечить стабильность и высокое качество труда, а следовательно, добиться высоких экономических результатов.

В колледже ведется работа по выявлению требований, которые предъявляют работодатели к выпускникам.

Анализ результатов анкетирования работодателей позволяет сделать следующие выводы: особое значение работодатели придают ключевым, базовым навыкам работников. Они считают, что недостаток профессионализма в выполнении каких либо производственных операций, функций устраним. Выпускника системы профессионального образования, можно научить профессии уже на рабочем месте, помочь освоить новую технику, инструменты. Но очень трудно изменить психологический настрой человека, отношение к делу, к людям.

Руководители различных предприятий и организаций примерно одинаково оценивают личностные качества, необходимые будущему специалисту:

- умение работать в команде;
- интерес к профессии;
- нравственность и креативность;
- самостоятельность и ответственность за результаты;
- стрессоустойчивость.

Выработать вышеперечисленные качества студентам помогают мастера производственного обучения.

В основе профессиональной деятельности мастера производственного обучения лежит помимо формирования базовых компетенций также совершенствование основ профессионального мастерства.

Педагогическое искусство мастера производственного обучения как организатора и руководителя учебного процесса заключается именно в том, чтобы на каждом этапе производственного обучения, на каждом уроке, занятии превратить производительный труд учащихся в труд учебный [2, с. 21].

Подготовительная работа мастера к проведению производственной практики студентов на предприятиях сводится к следующему:

- изучение производственного процесса и организации труда рабочих на предприятии;
- определение подразделений для прохождения производственной практики студентов;
- участие в подготовке и заключении договора о сотрудничестве между колледжем и предприятием;
- разработка рабочей программы производственной практики;
- оформление графиков перемещения студентов по производственным подразделениям предприятия.

Мастер обучает учащихся выполнять учебно-производственные работы с соблюдением необходимого ритма и темпа, технических и других требований; развивает их самостоятельность в выполнении заданий, воспитывает чувство ответственности за порученное дело, развивает навыки самоконтроля [2, с. 17].

При организации обучения следует создать условия для того, чтобы обучающиеся пришли к пониманию того, как они приобрели какие-то знания, какими способами рассуждения пользовались, на каких предположениях основывались, какие свидетельства и обоснования привлекали для подтверждения своей уверенности в том, что их знания верны.

Список литературы:

1. Зарецкая И.И. Проект «Образование» - стимул мастерства [Текст] / И.И. Зарецкая // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 5. – С. 33-35.
2. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения: учеб. пособие [Текст] / В.А. Скакун. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2009. – 336с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Алижанова Хаписат Алижановна

канд. пед. наук, доцент ДГПУ, г.Махачкала

E-mail: Alizhanowa@mail.ru

В условиях гуманистической, личноно ориентированной парадигмы образования проблема творческой деятельности учителя и ученика непосредственно связана с формированием исследовательских умений и навыков, с овладением методами психолого-педагогического исследования.

Результаты научно-исследовательской работы школьников на факультативных занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам могут быть представлены в одной из следующих форм:

- доклад на конференции;
- научно-исследовательская работа по заданной теме;
- статья по результатам исследований;
- методическая работа;
- алгоритм решения конкретных учебно-воспитательных задач;
- конструкция оригинального дидактического средства;
- методические рекомендации школьникам, педагогам, родителям;
- проекты и программы работы кабинетов, музеев, кружков, клубов, секций. [1,с 23].

Представлению исследовательских проектов по психолого-педагогическим дисциплинам предшествует большая подготовительная работа с учащимися. Прежде всего, на факультативных занятиях по психологии со старшеклассниками изучаются дисциплины "обязательной" подготовки, к которым относятся "История психологии" и "Психология личности".

История психологии - это особая отрасль знания, имеющая собственный предмет. Его нельзя смешивать с предметом самой психологии как науки. Каждая новая крупница научного знания о психике добывалась усилиями многих поколений исследователей природы и психической организации человека, динамики его внутренней жизни. За теориями фактами психологической науки скрыта напряженная коллективная работа людей. Развитие принципов этой работы, переходы от одних ее форм к другим изучает история

психологии.[3,с 67].

История психологии изучает в исторической перспективе и междисциплинарном аспекте (связь психологии с историей как наукой и учебным предметом) исследовательскую деятельность тех, кто добывал и добывает научное знание о психике. Эта наука стремится объяснить, каким образом, благодаря каким факторам психическая жизнь выдает пытливому научному уму свои тайны, как от незнания мысль переходит к знанию, как от одной эпохи к другой рождаются новые представления, как одни теории сменяются другими. В этом и состоит уникальная область истории психологии, ее особый предмет и огромное значение для личностного развития школьника.

В организации исследовательской работы школьников выделяют три этапа: подготовительный, развивающий и завершающий.

Подготовительный этап проходит во 2-6 классах. На данном этапе происходит формирование предпосылок исследовательской деятельности через развитие познавательных способностей, обогащение словарного запаса, развитие воображения и любознательности, побуждение активных исследовательских интересов.

Именно на данном этапе начинается формирование мыслительных процессов высшего уровня, необходимых для исследовательской деятельности: умение наблюдать, классифицировать, проводить опыты.

На втором (развивающем) этапе, в 7-9 классах, происходит развитие умений и навыков, необходимых для исследовательской деятельности: анализ ситуаций, использование альтернативных путей поиска информации, умение интегрировать и синтезировать информацию, построение гипотез, умение экспериментировать, установление причинно-следственных связей, умение рассуждать, умение оценивать процесс и результат, умение делать выводы, переносить усвоенное на новый материал, в нестандартные ситуации. На этом этапе происходит формирование основ исследовательской деятельности, развитие творческих способностей учащихся.

На третьем (завершающем) этапе, в 10-11 классах, происходит дальнейшее развитие умений и навыков исследовательской деятельности через индивидуальную работу с учащимися. Знания включают мировоззренческие, методологические понятия; умения и навыки касаются планирования исследовательской деятельности, самоконтроля и регулирования своих действий. [2,с 45].



Рис. 1. Этапы организации исследовательской работы школьников.

В 10 и 11 классах происходит дальнейшее самоутверждение личности, реализация творческих способностей, самовоспитание. Именно здесь, на старшей ступени обучения и происходит как таковое овладение методологией науки, к которому школьник добирался по ступенькам второго - девятого классов. Все вместе: спецкурсы, спецсеминары, исследовательская деятельность, конференции, чтения, практики, индивидуальные, групповые и другие формы обучения создают определенную интеллектуальную среду, попав в которую, ученик испытывает потребность в интеллектуальном и нравственном самосовершенствовании. Сделав хотя бы маленькое открытие, он не может удержаться от повторения и вовлекается в процесс творчества, приобретения новых знаний.

Участие ребят в различных олимпиадах, конференциях, конкурсах - важнейший этап исследовательской деятельности. Достижения и неудачи позволяют совершенствовать, координировать

проводимую работу, повышать ее результативность. Процесс организации исследовательской работы учащихся можно представить в виде так называемой "технологической цепочки» из девяти этапов.

Этап 1. Выявление учеников, желающих работать в НОУ, их мотивация. На этом этапе ведущая роль отводится учителю и психологу, которые должны разглядеть в школьнике будущего исследователя.

Этап 2. Постановка проблемы, поиск ее точной формулировки с различных точек зрения. На этом этапе начинается непосредственная работа ученика под руководством взрослого. Здесь происходит выбор и формулировка темы, формирование микрогрупп учащихся по интересам.

Этап 3. Постановка задач исследования. На этом этапе научный руководитель должен помочь учащимся четко сформулировать задачи поиска. Они должны быть конкретными и находиться в определенной области знаний. Это позволит уточнить направление поиска, повысить вероятность получения оптимальных результатов.

Этап 4. Поиск фактов для лучшего понимания проблемы, возможностей ее решения. На этом этапе происходит изучение литературы, проводятся непосредственные наблюдения, их результаты фиксируются. Главное назначение данного этапа - выработка методики проведения исследования (предварительный сбор и обработка данных, заполнение журнала наблюдений, сопоставление и группировка данных и т.п.).

Этап 5. Сбор и анализ информации, поиск идей. Этот этап включает непосредственное общение школьника с научным руководителем, работу в библиотеке, может включать запросы в научные учреждения страны, поиск в компьютерных базах данных. Анализ полученной и систематизированной информации проводится в ходе промежуточных отчетов и обсуждений на заседаниях соответствующих секций НОУ, где происходит выявление слабых мест исследования, даются рекомендации для уточнения и конкретизации. [4, с 56].

Гипотезы подтверждаются или опровергаются в ходе исследования, становятся утверждениями, которые формулируются как результат исследования.

Этап 6. Оформление результатов исследования. На этом этапе школьник аргументирует свою точку зрения, готовит текст работы и научное сообщение, доклад о результатах работы, включая расчеты, чертежи, макеты, компьютерные программы,

видеоматериалы.

Этап 7. Экспертная оценка. Завершенная работа представляется на секции НОУ и подвергается экспертной оценке специалистов. При положительной рецензии ученик готовит работу для представления на школьной научно-практической конференции.

Этап 8. Проведение конференции. Любая работа школьника должна заканчиваться ее публичным представлением. Школьники выступают с докладом по своему исследованию на научно-практической конференции. Происходит своеобразная защита исследования. Здесь приобретает практика общения с аудиторией, ведения полемики, отстаивания своей точки зрения.

Этап 9. Награждение. По итогам конференции авторы лучших исследовательских работ награждаются дипломами победителей и лауреатов, ценными призами, получают право публикации работ и участия в конференциях регионального уровня, становятся претендентами на звание "Ученик года" и т.п. [5, с 64].

Итак, мы охарактеризовали так называемую "технологическую цепочку" организации исследовательской деятельности. Главное здесь - в строгой последовательности этапов, четкой организации самого процесса, успешном взаимодействии коллектива единомышленников, состоящего из детей, учителей, научных работников.

Список литературы:

1. Данильцев Г. Л. Что нравится и что не нравится экспертам при оценке учебно-исследовательских работ учащихся. Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. / Г. Л. Данильцев. - М.: Народное образование, 2001. - 134с.
2. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения: учебное пособие / А.В. Леонтович - М.: Народное образование, 1999.- 132 с.
3. Корженкова А.А. Развитие исследовательской позиции учащихся для сохранения целостности и индивидуальности личности. учеб пособие Исследовательская работа школьников. / А.А. Корженкова. - М.: Педагогическое общество России, 2006.- 69с.
4. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе: учеб. пособие / И. Д Чечель. — М.: Сентябрь, 1998. – 234 с.
5. Юркевич В.С. Исследовательская работа школьников: противоречия, ограничения, перспективы // Исследовательская

деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к.пс.н. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. 80 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Басова Надежда Викторовна

*аспирантка, преподаватель, Сургутский нефтяной техникум-
филиал ГОУ ВПО «Югорский государственный университет,
г. Сургут*

E-mail: Nadezda_25.4@mail.ru

Реформирование образования выдвигает на первый план необходимость решения проблемы качества подготовки специалистов, готовых приобретать и совершенствовать свои знания самостоятельно на протяжении всей жизни.

Цель учебного процесса заключается не только в передаче знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, но и в переводе их взаимодействия на уровень формирования профессиональной компетентности, которая предусматривает развитие у студентов:

- способности и готовности к постоянному, непрерывному самообразованию;
- стремления к поиску новой информации из различных источников, ее осмыслению и творческому использованию в профессиональной деятельности.

Сегодня нет необходимости убеждать преподавателей специальных профессиональных учреждений в важности разработки и внедрения в педагогическую практику более совершенной методики обучения, обеспечивающей повышение качества учебной работы, активизацию самостоятельной деятельности студентов, развитие их умственных и творческих способностей [2, с. 40].

Наблюдение за самостоятельной работой студентов разных ступеней обучения, а также результаты констатирующего эксперимента позволяют судить о недостаточном уровне владения студентами младших курсов умениями и навыками самостоятельной работы, их низкой готовности к исследовательской деятельности.

В то же время новый компетентностный подход к подготовке специалистов среднего звена предъявляет высокие требования к уровню профессионализма, включая и качество аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Анализ работы и тестирование студентов показали, что приемами быстрого чтения несложного научно-популярного текста владеют 11% студентов. Есть проблемы в организации запоминания материала. Более половины (около 60%) студентов прибегают к механическому заучиванию непонятного, только около 40% имеют какую-то систему в повторении заученного.

Низка активность студентов в освоении материала. У 20% опрошенных студентов преобладает пассивное слушание, не возникает вопросов во время лекции. Около половины студентов не стараются сами разобраться в доступных вопросах, удовлетворяются простым переписыванием материала, не используют доступные источники информации. К сожалению, как показывает практика, столь низкий уровень культуры умственного труда сохраняется у значительной части студентов до окончания учебного заведения.

Самостоятельность у студентов формируется, если структура развития самостоятельной деятельности будет двуплановая (управляемая преподавателем самостоятельная работа и непосредственно самостоятельная).

Ведущими способами развития самостоятельности студентов являются активные методы обучения (анимационные и неимитационные), развивающее консультирование (коучинг), комплексное методическое обеспечение, а также учет специально разработанных принципов организации самостоятельной работы студентов, ориентированных на самоуправление [2, с.65]. В связи с этим следует всегда решать две тесно связанные между собой задачи. Первая заключается в том, чтобы развить у студентов самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая – в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности. Успешность и продуктивность формирования у студентов самостоятельности будет зависеть главным образом от самосознания.

В различных формах учебного процесса самостоятельность студентов проявляется по-разному: от простого воспроизведения, выполнения задания по жесткой алгоритмической схеме, до самостоятельной творческой.

Самостоятельность студентов при изучении общепрофессиональных дисциплин проявляется через планирование ими своей учебной работы: отбор учебной литературы, методических пособий для самостоятельного изучения, выполнение индивидуальных учебных заданий и целостной работы по специальности без непосредственной помощи и подробного инструктажа преподавателя.

Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из составных, органических элементов учебного процесса, и для нее предусматривается специальное время на каждом уроке, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически. Только при этом условии у студентов вырабатываются устойчивые умения и навыки в выполнении различных видов самостоятельной работы и наращиваются темпы в ее выполнении [1, с.165]. При отборе видов самостоятельной работы, при определении ее объема и содержания следует руководствоваться, как и во всем процессе обучения, основными принципами дидактики. Наиболее важное значение в этом деле имеют принцип доступности и систематичности, связь теории с практикой, принцип постепенности в нарастании трудностей, принцип творческой активности, а также принцип дифференцированного подхода к студентам.

Применение этих принципов к руководству самостоятельной работой имеет следующие особенности:

- самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер. Это достигается четкой формулировкой цели работы;
- самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной и побуждать студента при ее выполнении работать напряженно;
- на первых порах у студента нужно сформировать простейшие навыки самостоятельной работы при изучении общепрофессиональных дисциплин (составление схемы, эскиза последовательности предполагаемого ответа или работы);
- для самостоятельной работы нужно предлагать такие задания, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону, а требует применения знаний по дисциплине;
- в организации самостоятельной работы необходимо учитывать, что для овладения знаниями, умениями и навыками различным студентам требуется разное время;
- задания, предлагаемые для самостоятельной работы должны вызывать интерес у студентов. Он достигается новизной выдвигаемых задач, необычностью их содержания;

- самостоятельные работы студентов необходимо систематически и планомерно включать в учебный процесс;

- при организации самостоятельной работы необходимо осуществлять разумное сочетание изложения материала преподавателем с самостоятельной работой студентов по приобретению знаний, умений и навыков;

- при выполнении студентами самостоятельных работ любого вида руководящая роль должна принадлежать преподавателю.

Следует сделать вывод. На качество развития самостоятельности студентов влияют факторы: функции дидактического коммуникативного речевого воздействия в общении со студентами, условия эффективности самостоятельной работы, средства методического обеспечения, психологические условия продуктивности личностного развития, мастерство преподавателя, методы активного обучения, приемы самостоятельной работы с источниками информации.

Качественный уровень владения самостоятельной работой студентов определяют показатели: степень проявления заинтересованности в получении образования, способность к самоанализу, способность аргументировано отстаивать свою точку зрения, готовность к самоуправлению и др.

Список литературы:

- 1 Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки [Текст] / О.А. Абдуллина. - Высшее образование в России. №2 -1993.-170 с.
- 2 Формирование учебной деятельности студентов [Текст] / Под. ред. В.Я. Ляудис.- М.: Изд-во МГУ, 1989-240с.

ИННОВАЦИОННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ В ВУЗЕ

Векшин Евгений Владимирович

канд. пед. наук, доцент УВАУГА, г. Ульяновск

E-mail: evkshin@rambler.ru

Совершенствование учебного процесса в вузе самым непосредственным образом связано с внедрением инновационных технологий в процесс обучения. Одной из технологий, которая

активно используется в последнее время в вузе, является тестирование. В настоящее время тестирование, как эффективное средство контроля, вряд ли может считаться инновационным, так как оно применяется уже достаточно продолжительное время и считается общепризнанной технологией. Вместе с тем, некоторые аспекты использования данной технологии могут быть признаны инновационными.

В высших учебных заведениях иногда практикуется такой вид работы как самостоятельное составление тестов студентами. Это во многом связано с тем, что данный вид задания носит творческий характер, приобщает к деятельности преподавателя и вызывает познавательный интерес студентов. Мотивация преподавателей, которые применяют эти задания, может быть разнообразна – от активизации самостоятельной деятельности студентов до получения материалов для использования в качестве средства контроля на занятиях. Вместе с тем, следует признать, что этот вид работы не является традиционным для высшей школы, а если она проводится, то носит, как правило, фрагментарный характер. Основной формой такой работы является задание подготовить тест по определенной теме, который впоследствии оценивается тем или иным образом. При этом преподаватель, как правило, сообщает тематику теста, его структуру и не информирует о методике составления теста.

Анализ литературы показывает, что составление теста должно проходить ряд этапов: определение целей тестирования, определение ресурсных возможностей разработчиков, отбор содержания учебного материала, конструирование технологической матрицы и ее экспертиза, составление тестовых заданий и их экспертиза, построение выборки для апробации заданий и тестов, компоновка заданий для апробации, апробация тестовых заданий, определение и расчет показателей качества тестовых заданий, отбраковка заданий и составление теста, апробация теста, определение и расчет показателей качества теста, составление окончательного варианта теста, стандартизация теста, нормирование теста, оснащение теста [1, с.48]. Следует также отметить, что есть исследование, где количество этапов увеличивается до двадцати [4, с.15] и доказывается, что отсутствие хотя бы одного этапа может привести к созданию некорректного теста. Очевидно, что при подготовке теста данные этапы не могут быть реализованы преподавателем вуза по ряду причин объективного характера. В ходе практической деятельности для контроля степени овладения материалом создаются так называемые формирующие тесты [1] или тесты учебной деятельности [2]. Как правило, тесты такого типа и предлагается подготовить студентам.

Как показывает практика, при подготовке формирующих тестов, то есть тестов которые «затрагивают ограниченный сегмент обучения» [1, с.44] соблюдение всех этапов представляется практически как невозможным, так и нецелесообразным. Вполне достаточно определить цели тестирования, содержание учебного материала, составить или подобрать тестовые задания, провести экспертную оценку у опытных преподавателей, проверить эффективность тестовых заданий на группе студентов и скорректировать их тем или иным образом. Несомненно, большинство студентов могут успешно справиться с составлением тестов такого типа, вместе с тем, результаты этой работы могут быть более эффективны в том случае, если имеет место специальное подготовительное обучение на основе тестового материала.

Работу с тестами целесообразно проводить как на занятии, так и во внеурочное время. Работа с тестовыми заданиями на занятии позволяет, как подготовить студентов к самостоятельному составлению тестов, так и способствует формированию положительного отношения к определенному разделу (теме) и ко всему предмету в целом.

Адекватная организация работы с тестовым материалом содержит следующие уровни:

- уровень компонентов тестового задания;
- уровень тестовых заданий;
- уровень групп тестовых заданий;
- уровень теста.

Первые два уровня целесообразно использовать на занятии под руководством преподавателя, в то время как третий и четвертый уровень предназначены для внеклассной работы, что связано с достаточно большим объемом работы и недостатком учебного времени.

Уровень компонентов тестового задания предполагает работу на самом элементарном уровне теста. В тестах множественного выбора такими компонентами являются его содержательная часть, правильный ответ и дистракторы, под которыми понимаются «варианты неверных ответов в заданиях закрытого типа» [1, с.13]. Примерами заданий на первом уровне могут быть:

- а) определите, какой из предложенных дистракторов может быть использован при составлении теста по теме «...»;
- б) из предложенных вариантов отберите дистракторы не относящиеся к теме «...»;

с) в предложенных вариантах найдите «лишний» дистрактор и т.д.

При этом дистрактор должен быть такого характера (формы), чтобы было понятно, к какой теме он относится.

Следующий уровень предполагает использование в процессе обучения отдельных тестовых заданий. В зависимости от учебной ситуации преподаватель предлагает в качестве упражнения тестовые задания, которые отличаются различной степенью готовности к использованию. С этой точки зрения целесообразно различать полностью подготовленное тестовое задание, частично подготовленное задание и неподготовленное задание. Полностью подготовленное задание содержит все компоненты, а задачей обучающихся является определение правильного ответа и трансформация данного задания в соответствии с указанием преподавателя. Например:

а) ознакомьтесь с предложенным тестовым заданием, найдите правильный вариант ответа и замените его близким по содержанию;

б) ознакомьтесь с предложенным тестовым заданием, определите дистракторы и замените два из них на сходные;

с) сравните два тестовых задания, у которых перепутаны дистракторы. Найдите корректную форму тестовых заданий;

д) ознакомьтесь с предложенным тестовым заданием, который имеет два правильных ответа, определите их и замените один из них на дистрактор.

Частично подготовленное задание характеризуется отсутствием определенных элементов тестового задания. Отсутствовать может правильный ответ или один-два дистрактора, которые должны придумать студенты. Кроме того, может быть неполной или совершенно отсутствовать содержательная часть задания, которую надо придумать на основе анализа дистракторов. В этом случае, задание может быть иногда чересчур трудным, так как дистракторы могут создавать несколько вариантов содержательного компонента. Чтобы обеспечить необходимые условия для решения поставленной задачи, студенты получают информацию о том, какой из предлагаемых вариантов является решением этого теста. Инструкция перед такими тестовыми заданиями может формулироваться следующим образом:

а) найдите решение следующего тестового задания и замените один из дистракторов;

б) найдите решение тестового задания и замените это решение близким по смыслу вариантом;

с) решите тестовое задание, составьте по аналогии подобное и т.д.

Неподготовленное тестовое задание может включать только инструкцию по выполнению теста, его тематику и некоторые характеристики. Студенты должны найти правильный ответ и определенное количество дистракторов. Уровень групп тестовых заданий объединенных по тому или иному признаку используется во внеурочное время. Вместе с тем, при определенных условиях его можно использовать на занятии, если имеет место организация групповой работы. В ходе такой работы каждый студент готовит одно задания для общего теста.

Такая последовательность в организации работы с тестовым материалом позволяет эффективно подготовить студентов к выполнению заданий по самостоятельному составлению тестов. Работа с тестовым материалом на занятии позволяет обучающимся более глубоко понять методику построения тестов, способствует более адекватному восприятию самого процесса тестирования, что не может не сказаться на результатах промежуточного и итогового тестирования по предмету.

Список литературы:

1. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) [Текст] /А.Н. Майоров – М., 2000. – 352 с.
2. Сеногноева Н. А. Технология конструирования тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения: дис... д-ра пед. наук [Текст] / Н. А. Сеногноева – Киров, 2006. – 403 с.
3. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие [Текст] / М.Б. Чельшкова – М.: Логос, 2002. – 432 с.
4. Чумаков А.А. Методика конструирования тестов профессиональных достижений с использованием интернет-технологий: автореф. дис. ... канд. психол. наук.[Текст] / А.А. Чумаков – М., 2007. – 24 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Грибовская Наталья Николаевна

преподаватель, ОГОУ СПО БрПК, г. Братск

E-mail: gribovska@rambler.ru

За последние годы значительно выросли требования к подготовке выпускников среднего профессионального образования – молодых специалистов. Выпускники либо продолжают дальнейшее обучение в Высшей школе, либо трудоустраиваются. Чтобы подготовить компетентного специалиста, нужно обеспечить его таким комплексом знаний и умений, который помог бы ему успешно трудоустроиться после окончания учебного заведения, т.е. этот комплекс должен соответствовать определенным требованиям работодателей к выпускникам экономического профиля. Работодатель нанимает многогранно-развитых молодых специалистов, обладающих следующими качествами:

1. Профессиональная компетентность;
2. Коммуникативная компетентность;
3. Позитивное отношение к своей профессии;
4. Владение методами экономического анализа;
5. Творческий подход к решению профессиональных задач;
6. Активная жизненная позиция.

Для приобретения этих качеств мы должны создать условия для формирования устойчивых знаний и умений.

Для того чтобы объединить знания, умения и навыки используется практико-ориентированное обучение. Цель практико-ориентированного обучения: помочь студенту добывать и применять полученные знания, научиться самостоятельно решать проблемы, адаптироваться в современных условиях. Для успешного протекания учебного процесса необходимо использовать различные методы и приемы. Метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и студента, направленная на достижение заданной цели обучения [2, с. 60]. Без методов невозможно достичь поставленной цели, наполнить обучение необходимым содержанием [3, с. 287].

Используемые методы обучения

Метод	Приемы преподавания	Примеры использования
1	2	3
Репродуктивный	Устный опрос Упражнение на запоминание материала	Опрос студентов Многочисленное повторение учебного материала
Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный)	Беседа Формулировка фактов Сообщение Объяснение Показ решений	Предоставление формулы в готовом виде для решения задач Сообщения о социально-экономических событиях в стране Объяснение решения задач
Частично-поисковый (эвристический)	Выведение формул Эвристическая беседа Самостоятельная работа	Выведение формул совместно со студентами Студенты самостоятельно решают задачи, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы
Проблемное изложение	Постановка проблемы Создание проблемной ситуации Разрешение проблемной ситуации Анализ полученного решения	Студенты выполняют работы, в которых прослеживаются: постановка, создание, разрешение, анализ определенной ситуации в экономике.
Исследовательский	Анализ Синтез Эксперимент Управление исследовательской деятельностью Проект	Подготовка студентов к научно-практическим конференциям

С позиции целостности образовательного процесса основной организационной формой является урок [4, с. 259]. Каждый урок занимает определенное место в системе учебного предмета [1, с. 101], поэтому его необходимо тщательно планировать.

Для формирования профессиональной компетенции используются решение различного рода практических задач. На уроках экономического цикла это задания, требующие логического мышления, применения знаний формул, поисковые задачи. После того, как студенты осваивают решение задач, они самостоятельно составляют аналогичные, используя полученный опыт. Производственную практику будущие специалисты проходят на предприятиях города Братска и Иркутской области. Навыки анализа и синтеза позволяют студентам применять полученные знания в своей профессиональной деятельности. Позитивный опыт применения знаний переносится в другие производственные ситуации.

Для формирования профессиональной компетенции используются решение различного рода практических задач. На уроках экономического цикла это задания, требующие логического мышления, применения знаний формул, поисковые задачи. После того, как студенты осваивают решение задач, они самостоятельно составляют аналогичные, используя полученный опыт. Производственную практику будущие специалисты проходят на предприятиях города Братска и Иркутской области. Навыки анализа и синтеза позволяют студентам применять полученные знания в своей профессиональной деятельности. Позитивный опыт применения знаний переносится в другие производственные ситуации.

Владение литературной, деловой, письменной и устной речью на родном языке необходимо выпускнику для успешности в любом виде деятельности. Для этого студенты в течение всего срока обучения готовят рефераты, сообщения к урокам, участвуют в семинарах, научно-практических конференциях. Знание психологии и техники общения, владение навыками управления профессиональной группой или коллективом достигаются путем деловых игр. В них достигается позитивное взаимодействие преподавателя и студентов. Все вышеперечисленное формирует коммуникативную компетентность.

Положительное отношение к выбранной профессии достигается посредством знакомства с биографиями знаменитых экономистов, статистов, аналитиков, коммерсантов. Не малую роль играет популяризация предпринимательского опыта в различных отраслях. Также осуществляется моделирование различных социально-экономических ситуаций.

Этапы урока в системе практико-ориентированного обучения

Этап урока	Задачи	Содержание деятельности
Актуализация субъективного опыта студентов	Создание мотивации студентов	Приводятся примеры из мира экономики, о которых студенты имеют представление
Изучение нового материала	Решение учебной задачи посредством включения студентов в практическую деятельность	Решение задач по предметам, темам Решение задач несколькими способами Решение сквозных задач
Закрепление новых знаний и способов деятельности	Отработка навыков усвоения материала и применения полученных знаний на практике	Выполнение практических работ Выполнение курсовых работ по предметам
Контроль	Проверка степени усвоения материала с точки зрения возможностей применения полученных знаний в практической деятельности	Решение задач, выводы и рекомендации

Владение методами экономического анализа достигается путем проведения практических и курсовых работ, которые способствуют систематизации и углублению знаний. Для организации выполнения курсовых работ устанавливается система консультирования, где производятся расчеты показателей, анализирующих деятельность предприятия, осуществляется контроль за выполнением работ.

Творческий подход к решению профессиональных задач достигается путем проведения «мозговых штурмов», работой с кейсами. Кейсы – процесс обучения, представляющий собой имитацию реального события. Результатом работы с кейсом являются

не только знания, но и навыки практической деятельности, профессиональной позиции и жизненные установки.

Формирование активной жизненной позиции достаточно сложный момент в подготовке специалистов, оно направлено на развитие навыков определения своего места и значения в обществе. В настоящее время работодатели обращают внимание на наличие у выпускников не только диплома, но и на наличие портфолио. В портфолио должны быть включены:

- рекомендации руководителей организаций, в которых студенты проходили практику;
- документы, отражающие участие выпускника в различных конференциях, конкурсах, олимпиадах;
- наличие сертификатов о прохождении дополнительных профессиональных курсов или дипломов о втором образовании.

Такой подход позволяет повысить качество профессионального образования, максимально приблизив квалификацию выпускников системы профессионального образования к требованиям современного рынка труда.

Список литературы:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов [Текст] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304с.
2. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения: учебник [Текст] / В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005 – 474с.
3. Подласый И.П. Педагогика: учебник [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2006. – 540с.
4. Слостенин В.А., Исаев Е.Н., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: В 2ч. Ч. 1. [Текст] / В.А. Слостенин, Е.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 288с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Ерёмина Инна Станиславовна

*к.ю.н., доцент, заместитель начальника кафедры государственно-
правовых дисциплин, Дальневосточного юридического института*

МВД РФ, г. Хабаровск

E-mail: i.eremina27@mail.ru

Наиболее актуальная задача, стоящая перед современной высшей школой, - соединение обучения и воспитания в единую систему, способствующую формированию интеллектуальной и духовной личности будущего специалиста. Сегодня меняется социальная, финансовая, внутренняя, внешняя политика, следовательно, изменился и социальный заказ общества, который выполняют школа и вузы. Вводятся многие новые предметы, но это экстенсивный путь овладения знаниями. Чтобы выйти на интенсивное обучение, необходимо формировать способы деятельности. От того, как правильно будущие специалисты будут мыслить, а значит, и действовать, таким и будет то общество, в котором им предстоит жить.

С этой точки зрения нагрузка на дисциплины государственно-правового цикла (специальность юриспруденция) не так уж и мала. В частности, чрезвычайно важной является присущая им мировоззренческая функция, направленная на формирование определенных положений юридического мировоззрения общества, содержащих фундаментальные ценности правовой действительности. В русле будущей практической деятельности курсантов принципиально, какие мировоззренческие ценности характерны для них, какие ориентиры и приоритеты ставятся перед ними.

С этим положением неразрывно связана воспитательная функция государственно-правовых дисциплин. Данные предметы являются частью общего процесса правового воспитания, выражающегося в различных формах (правовое обучение, пропаганда, самообразование и т.д.). Здесь особенно важно донести до курсанта и слушателя мысль, что правомерное поведение невозможно без постоянного развития личного (индивидуального) правосознания путем совершенствования правовых знаний, навыков, чувств, образа мышления и поведения.

Теоретический характер этих дисциплин не исключает их необходимости и ценности в правовой социализации курсанта и

слушателя. Напротив, если внимательно изучить рабочие программы данных дисциплин, то легко заметить, что они выражают общие, методологические и методически значимые начала юриспруденции, являются внутренним «образом» структурированности теоретического юридического познания, системой правовых понятий, основой юридического обучения. В них содержатся общее многообразие правовых явлений, в том числе феномены правоохранительной деятельности милиции.

Следует иметь в виду, что предметом государственно-правовых дисциплин являются такие вопросы как: государство, власть и управление, законы, демократия, права и свободы человека, ответственность, правовая культура, выборы, правосознание, общественный и государственный строй, закономерности развития общества, и др. Отсюда – синтезирование этих дисциплин в единое целое и их комплексное изучение. Цель – расширить и обогатить знания курсантов-юристов, сделать их более глубокими и разносторонними, усилить теоретико-методологическую и профессиональную подготовку тех, кому придется после вуза осваивать сложную государственно-правовую действительность, вникать в различные коллизионные ситуации, решать человеческие судьбы, быть активными субъектами политики и права. Поэтому задачами изучения государственно-правовых дисциплин является: формирование, развитие и закрепление у обучаемых юридического мышления, общей и правовой культуры, высокого профессионализма, устойчивой нравственной позиции, других качеств, которые требуются для грамотных действий в современных условиях, неуклонного соблюдения законности, противостояния возможной профессиональной деформации.

При обучении дисциплинам государственно-правового цикла перед педагогами встает проблема соотношения репродуктивных и творческих аспектов, а также, соотношения и взаимосвязи интеллектуального и духовного в развитии личности обучаемого и профессиональном становлении специалиста на основе идей гуманизации и законности.

Одним из наиболее важных и спорных вопросов в обучении государственно-правовым дисциплинам является вопрос о природе высших психических функций, о природе человеческого интеллекта и, в частности, о развитии юридического мышления. Перед педагогами постоянно встает вопрос - от чего зависит психическое развитие индивида: от образования, воспитания, жизненного опыта или оно определяется врожденными качествами?

С. Выготский полагал, что обучение должно носить опережающий характер и вести за собой развитие, а не идти у него на поводу, как считают некоторые педагоги, думая, что они тем самым защищают интересы ребенка, его право на индивидуальные черты и потребности [1, 89].

В исследованиях А. Р. Лаурия, а также в работах многих других ученых делается упор на открытия в области неврологии, которые тесно связаны с познавательными процессами. Эти исследования дают возможность по новому взглянуть на процесс обучения и усвоения знаний, и открывают новые пути роста интеллектуальной активности и интеллектуальных достижений [2, 45].

Другая группа ученых утверждает, что уровень умственных способностей индивида предопределен от рождения, и надежды на его повышение в процессе обучения практически нет [3, 56].

Применительно к методике обучения государственно-правовым дисциплинам из этого вытекает вывод о том, что при обучении усвоения основ правовой культуры, толкования права дает курсанту ту фундаментальную базу, на основе которой они смогут в дальнейшем определить как познавательные, так и творческие подходы специалиста к окружающему миру.

При изучении государственно-правовых дисциплин очень важным является соотношение и взаимосвязь между восприятием и обучением, образным восприятием и логическим мышлением.

Восприятие является одной из сторон познания человеком мира. Оно представляет собой достаточно сложный процесс отражения объективного мира в сознании человека. Это отражение может быть непосредственным и опосредованным. В зависимости от этого в познании выделяют две тесно связанные между собой ступени - чувственное познание и логическое познание, называемое также абстрактным мышлением.

Всякое познание начинается с живого созерцания, с ощущений, чувственных восприятий.

Восприятие не является реакцией на стимул, а есть акт извлечения информации. Выполняя чертежи, человек создают оптическую информацию для показа другим людям. Следовательно, это средство общения, порождающее опосредованное познание, но это познание больше похоже на прямое извлечение информации, чем на познание опосредованное языком.

Важной чертой процесса обучения дисциплинам государственно-правового цикла является многообразие применяемых форм информации, относящихся к объекту изучения. Основные формы

- вербальная и наглядная, каждая из них может иметь несколько видов. Вербальная информация существует в виде текста и речи. Наглядная информация может иметь несколько видов: схемы, таблицы, мультимедийные заставки, тематические фильмы и др.

Проведенное исследование видов информации, применяемых при обучении государственно-правовым дисциплинам позволило обобщить их: это вербальная информация (словесная), наглядная информация (схемы, таблицы, мультимедийные заставки, фильмы). Вышеприведенные виды информации в государственно-правовых дисциплинах взаимодействуют между собой и задача педагога научить курсантов преобразовывать информацию из разных видов в своей будущей правоохранительной деятельности. Преобразования данного вида характеризуются быстротой и гибкостью мыслительных процессов, а это характеристики творческого мышления. В этом и заключена одна из трудностей изучения курсантами государственно-правовых дисциплин в вузах МВД РФ.

Исследования А.Д. Ботвинникова, Г.И. Лернера, Т.В. Кудрявцева, И.С. Якиманской и других показывают, что информация и наглядные средства в государственно-правовых дисциплинах служат основой для создания юридического мышления у будущих специалистов ОВД [4-6]. Одновременно наглядный образ служит и средством перекодирования информации из одной формы в другую, а также связывает между собой различные виды наглядности и информации, относящиеся к одному и тому же объекту, воспринимаемому человеком.

Например, изучение понятия юридической ответственности, ее основных начал (законности, гуманности, неотвратимости и т.д.) создается образ следователя (опер-уполномоченного), которые в своей деятельности будут руководствоваться принципами законности, гуманности, справедливости, при решении таких задач как:

- обеспечение безопасности личности;
- предупреждение и пресечение преступлений и административных правонарушений;
- выявление и раскрытие преступлений;
- охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности;
- защита частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности;
- оказание помощи физическим и юридическим лицам в защите прав и законных интересов в пределах, установленных Законом о

милиции. Такое решение профессиональных задач невозможно без развитого профессионального правосознания работников милиции. Данное правосознание подразумевает наличие идей, понятий, убеждений и принципов, чувств, привычек и др., выражающих некоторые начала общей правовой культуры, безотносительно к особенностям какого-либо вида юридической деятельности, а также природу, содержание, цель правоохранительной деятельности, проявляющиеся в специфических формах и направлениях. Неподготовленность или недостаточная подготовленность курсанта или слушателя к такого рода деятельности, которая для него должна стать «родной», естественно влечет ослабление функционирования милиции, не способствует укреплению ее служб. Милиция остро нуждается в квалифицированных кадрах, умеющих юридически грамотно действовать.

Таким образом, изучение государственно-правовых дисциплин способствует интеллектуальному развитию личности, ее познавательного опыта.

В процессе изучения государственно-правовых дисциплин участвуют интеллектуальные, эмоциональные и волевые силы курсанта и слушателя. Кроме того, для создания профессионального правосознания необходимы объективные и субъективные факторы, которые включают в себя способность к творчеству, представляющую собой такую концентрацию сил личности, которая облегчает создание новых форм. Способный человек замечает такие стороны жизни, которые для человека со средними способностями почти недостижимы.

Выполнение различных заданий на занятиях государственно-правового цикла дает возможность мыслить обучающемуся на высоком уровне правосознания, что может служить основанием для развития юридического мышления и воображения, активизировать творческое воображение. Кроме того, различные типы заданий, которые предлагает педагог, постепенно формируют умение воспринимать и анализировать информацию юридического характера, соотносить полученные знания со своим внутренним опытом.

Большую роль в обучении в вузах МВД играет и самостоятельная познавательная деятельность курсантов и слушателей, посредством которой он познает и преобразует окружающий мир и таким образом изменяется сам, т.е. он учится, развивается, овладевает навыками и совершенствует способности, формируются его мировоззрение, характер, вкусы, самостоятельность.

Такая организация обучения государственно-правовым дисциплинам позволяет реализовать основные цели образования: разностороннее развитие и формирование личности, обладающей системой интегрированных гуманитарных и естественнонаучных знаний, умений и ценностных ориентаций, способной к самоопределению, к активной преобразовательной профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., Педагогика, 1987.- 208 с.
2. Лаурия А. Р. Ощущение и восприятие (Материалы к курсу лекций по общей психологии).- М., МГУ,1975.-175 с.
3. Лазарев В.А. Основы юридической психологии: Учебник для юридических вузов. 2-е изд. доп. и перераб. -М.: ЮНИТИ. 2006. – 345 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., Педагогика, 1981. – 108 с.
5. Кудрявцев Т.В., Якиманская И.С. Развитие технического мышления. -М.: Высш. шк., 1964. - 96 с.
6. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. -М.: Педагогика, 1980. - 240 с .

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТА

Зюкова Елена Никифоровна

*преподаватель ФГОУ СПО «Торбеевский колледж мясной
и молочной промышленности» Республика Мордовия,
E-mail: elena-zu38@yandex.ru*

Существующий уровень развития производства ориентирует современных специалистов на овладение профессиональными умениями на уровне профессиональных компетенций. Изучение личностных и профессиональных качеств студентов выпускных групп свидетельствует о наличии проблем в области формирования профессиональных компетенций, гибкости поведения, развития

познавательных интересов и креативности, способности работать в режиме профессионального саморазвития. Решение этих проблем становится актуальной задачей преподавателя специальных дисциплин профессиональных учебных заведений. Необходимо, чтобы на производство приходили молодые люди, умеющие самостоятельно учиться работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания, профессии, потому что именно этим им придется заниматься всю сознательную жизнь.

Известно, что компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством технологий, содержания образования, типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий одним из наиболее адекватных методов для реализации компетентного подхода является метод проектов, рассматриваемый как совокупность приемов, действий студентов в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи, значимой для них и оформленной в виде некоего конечного продукта [1].

С целью формирования и развития ключевых компетенций выпускника нами разрабатывается система практико-ориентированных межпредметных проектов. Темы таких проектов относятся к практическим вопросам, актуальным для дальнейшей профессиональной деятельности и вместе с тем, требующим привлечения знаний студентов из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Например, были реализованы проекты следующей тематики: «Производство мясных паштетов», «Производство мясных рубленых полуфабрикатов», «Производство полуфабрикатов в тесте» и др.

Данные проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на профессиональные интересы самих участников. При подготовке проекта определяются его основные цели и задачи, этапы реализации и виды осуществляемой студентами и педагогами деятельности, результат и критерии его оценки. Особое внимание уделяется организации координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организации систематической внешней оценки проекта.

Практико-ориентированный проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Он включает активную деятельность студентов, начиная с выбора и обоснования ассортимента продукции, отработки технологии с обязательной публичной презентацией полученного результата. Результатом является продукция, подготовленная для дегустации; сопроводительные материалы в виде мини-исследования, альбома, презентации, видеофильма; средства для презентации продукции, реклама.

Одним из основных этапов является планирование проектного задания. На этом этапе осуществляются: разработка модели проекта; выбирается рациональная технология; составляется технологическая карта; проводится экономическая оценка проекта. Итогом данного этапа является подробная технологическая карта проекта. В ней могут отражаться: необходимые ресурсы: временные, финансовые, трудовые, информационные, материальные; способы выполнения отдельных операций; план-график выполнения отдельных работ по изготовлению продуктов.

На следующем этапе в ходе выполнения задуманного возможны следующие виды деятельности: обеспечение наличия всех необходимых ресурсов; пробная выработка продукта; обсуждение возникших трудностей и способов их преодоления; анализ качества изготовленного продукта; определение его недостатков и путей их устранения; оформление сопроводительной документации и отчета о проекте; подготовка к презентации и защите проекта.

Итогом проекта является его презентация и защита. Защита происходит в виде выставки проектов с дегустацией выработанной продукции и рассказом о самом изделии и ходе работы над ним. Внешняя оценка проектов осуществляется сотрудниками производственного предприятия.

Результатом реализации межпредметных практико-ориентированных проектов также являются способности студентов: определять и развивать свои познавательные и профессиональные интересы; находить практические, интересные виды деятельности при выполнении проекта; выбирать практический вид деятельности для себя согласно распределенным в микрогруппах обязанностям; исследовать условия практической деятельности во время работы над проектом; совершенствовать профессиональную подготовку к практике; осуществлять свою деятельность на практике; принимать

ответственность и решать возникающие проблемы; оценивать результаты практической деятельности; делать выводы из результатов практической деятельности; устанавливать личностное отношение к практической проектной деятельности; устанавливать общественную и профессиональную ценность своей проектной деятельности.

При рефлексии и анализе результатов проекта мы рекомендуем попытаться ответить на следующие вопросы: актуальна ли тема вашего проекта, для кого он предназначен; было ли проведено предварительное маркетинговое исследование и что оно выявило, какова идея проекта, разнообразны ли были предлагаемые идеи; правильно ли были сформулированы задачи проекта, удалось ли их реализовать; какими критериями руководствовались, обоснованными ли они были; насколько хорошо спланировали и использовали предоставленное время; достаточно ли было знаний и умений; на каких этапах проекта возникли затруднения, в чем они заключались; как можно улучшить проект; каково было эмоциональное состояние на протяжении всего проекта; что могло бы быть по-другому.

Анализ результатов реализованных проектов показал, что подготовленные проекты являются очень разнообразными и способствуют профессиональному самоопределению. 80% студентов стали выше оценивать свои способности и возможности в профессиональной сфере. Среди положительных моментов выделяются самостоятельность, интерес, вариативность форм представления полученных результатов. По результатам разработаны рекомендации по организации работы над проектом и предложены алгоритм деятельности педагога и студентов творческих микрогрупп, их критериальная оценка, тематика проектов различного типа и программа их реализации. Данный комплект материалов предназначен для оказания помощи студентам и преподавателям при планировании и реализации практико-ориентированных межпредметных проектов. Часть представленных в нем материалов раздаются студентам при объявлении о начале проекта. Они носят рекомендательный характер и не ограничивают инициативу, самостоятельность и творческую активность студентов. Они в принципе являются универсальными и легко адаптируются к конкретному проекту любой тематики. Критерии оценки деятельности и результатов проекта разрабатываются совместно со студентами, с учетом их мнений и предложений.

Таким образом, результаты работы показывают, что практико-ориентированный проект для студента - это широкие возможности выбора самостоятельной деятельности, соединяющей интересы, задачи образования и образуемые компетенции. Это тренировка умения найти

и показать содержание своей деятельности, помощь в развитии навыков самоорганизации, умении доводить дело до продукта и презентации результата. Это показатель успешности освоения незнакомого способа деятельности. Системное использование метода проектов создает основания для поэтапного усложнения деятельности и отслеживания полученных результатов формирования профессиональных компетенций специалиста.

Список литературы:

- 1 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Полат Е. С. и др. Под ред Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999, — 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ РАБОЧИХ

Ишкова Алла Эдуардовна

Директор ОГОУ СПО «Братский политехнический колледж», г. Братск

E-mail: IshkovaA-bratsk@mail.ru

За последние годы существенно изменились требования со стороны работодателей к выпускникам профессиональных лицеев и колледжей. Качествами специалистов, характеризующих их на рынке труда, по мнению работодателей, являются: самостоятельность, профессиональная мобильность и гибкость, умения анализировать ситуации, управлять ресурсами, взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми, группами и коллективами, готовность к ответственности за принятые решения и последствия своей профессиональной деятельности.

При этом физический труд все больше насыщается интеллектуальными элементами, обогащается по своему содержанию, усложняется, становится трудом более высококвалифицированным. Современный рабочий имеет дело с высокотехнологичными процессами обработки, сложной производственной техникой. Это требует от него не только знания сущности процессов и умения выбрать наиболее рациональный способ выполнения работы, но и

умения своевременно, быстро и обоснованно принимать решения, анализировать, прогнозировать собственную деятельность.

Основные изменения в содержании труда выражаются, прежде всего, в его интеллектуализации. Как утверждает С.Я.Батышев, человек выполняет, по крайней мере, четыре основные функции: 1) использует свои мускулы в качестве двигательной силы для приведения в движение орудий труда; 2) управляет орудиями труда и воздействует на предмет труда; 3) налаживает, настраивает и ремонтирует орудия труда; 4) проектирует и организует процесс материального производства [1]. В содержании труда современного рабочего все заметнее становится значимый вес третьей и четвертой функции, что обусловлено повышением доли творчества в труде, повышением его содержательности.

Можно проследить, на примере профессий металлообрабатывающего профиля, какими быстрыми темпами растет доля высококвалифицированного труда. Например, в 70-х годах слесарь-ремонтник обслуживал 9-10 типоразмеров станков, а в настоящее время – 25-30 типоразмеров, использует более 100 марок металлов и неметаллических материалов, свыше 50 инструментов и приспособлений, в том числе инструменты высокой сложности и точности. В процессе работы ему приходится проверять от 8 до 35 параметров, добываясь заданных классов точности и чистоты поверхности. Кроме слесарных работ, слесарь-ремонтник должен иметь навыки выполнения сварочных работ, термообработки и ряда других. Отсюда следует, что высокий уровень профессиональной подготовки рабочих становится обязательным условием успешного труда. В чем же заключается профессионализм будущего рабочего? В быстроте адаптации к новым условиям и требованиям производства, способности проникать в сущность технологических процессов, уметь выбирать оптимальный режим их ведения, выявлять участки, где ход процесса может отклониться от заданных параметров, рационализировать технологические процессы. Трудовые навыки его многообразны, что дает ему возможность включаться в случае необходимости в любое звено производственного процесса.

Адаптация - одно из ключевых понятий в научной среде об изучении механизма функционирования организма, поскольку именно адаптация как процесс, возникнув и развиваясь в процессе эволюции, обеспечивает возможность существования и совершенствования организма в постоянно изменяющихся условиях внешней среды.

Профессиональную адаптацию человека нельзя сводить только к приспособлению его организма к природным условиям. Человека,

его сознание, поведение, ориентации, потребности и т.д. формирует общество, поэтому адаптация его к среде не ограничивается рамками биологического приспособления. Адаптация человека – явление, включающее не только сохранение и применение в данных условиях своих биологических, но и социальных функций: способности участвовать в общественно полезном труде, осуществлять свою творческую деятельность, создавать оптимальные условия для физического, духовного и социального благополучия. Проблема адаптации – одна из самых сложных междисциплинарных проблем, которая изучается в различных сферах деятельности человека: психолого-педагогической (Ю.А. Захаров, Л.А. Кандыбович, Н.Э. Касаткина, С.Н. Чистякова, И.В. Шалыгина и др.); социальной (С.И. Розум, П.С. Кузнецов и др.); профессиональной (Н.А. Березовин, В.С. Немченко, А.В. Сергеев, О.И. Шкаратан и др.) и других.

Адаптация к условиям производства будущего рабочего требует активного включения в профессиональную деятельность. В этой связи уместно говорить как об активной адаптации, характеризующейся стремлением индивида воздействовать на среду с тем, чтобы изменить ее (в том числе и те нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен усвоить), так и пассивной, когда он не стремится к такому воздействию и изменению.

В рассмотрении понятия «адаптационные качества» мы исходим из того, что «качества» - отличительные признаки, характерные особенности, свойства чего - или кого-либо.

Полагаем, что адаптационные качества включают в себя личностные свойства человека, помогающие успешно адаптироваться к окружающей действительности, взаимодействовать с ней. А «адаптационные качества» специалиста рабочей профессии - понятие, относящееся непосредственно к производственной сфере, выдвигающей требования личностного и профессионального характера, соотнесенные с условиями труда. Понятие «адаптационные качества специалиста» данной сферы необходимо рассматривать как особую категорию.

В представленных федеральных государственных образовательных стандартах можно проследить направления деятельности, которые требуют специальной профессиональной подготовки учащихся, которая в свою очередь должна ориентироваться не только на профессиональную составляющую, но и социально-личностную [2]. В связи с этим, особую актуальность приобретает формирование рабочего нового типа, обладающего необходимыми знаниями и умениями, развитыми адаптационными

качествами, помогающими быстрее включиться в производственную деятельность.

Современного рабочего можно охарактеризовать как человека, обладающего определенным набором адаптационных качеств, которые помогают успешному выполнению социальной роли профессионала (социальному взаимодействию в рабочем коллективе, самосовершенствованию). К профессиональным качествам относим те качества, которые обуславливают осуществление профессиональной составляющей деятельности.

Адаптационные качества выпускника образовательного учреждения, по нашему мнению, могут быть охарактеризованы следующими параметрами и показателями:

- Социальный: социальная мобильность (умение быстро перестраиваться под различные социальные роли в контексте профессиональной деятельности) - любой переход индивида или социальной группы из одной социальной позиции в другую. Рассматриваем два основных типа социальной мобильности: горизонтальную и вертикальную. Под горизонтальной социальной мобильностью подразумеваем переход индивида из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне. В контексте профессиональной деятельности это означает перемещение на другую должность равного уровня. В этом случае «перемещение» может происходить без каких-либо заметных изменений социального положения индивида в вертикальном направлении. Под вертикальной социальной мобильностью подразумеваем те отношения, которые возникают при перемещении индивида из одного социального пласта в другой.

Немаловажную роль играет и коммуникативность. Социальные контакты каждой профессии отличаются друг от друга шириной охвата и интенсивностью, но совершенно очевидно, что коммуникативность (работник должен уметь взаимодействовать с коллективом в личном и профессиональном плане) в профессиональной среде является залогом успешной работы, так как взаимодействие между членами коллектива позволяет достичь высокого уровня производительности труда, поддерживать здоровую атмосферу отношений в коллективе. Для специалистов рабочих профессий характерны немногочисленные производственные контакты, ограниченные, как максимум, рабочей бригадой, но и в небольшом коллективе необходимо умение налаживать контакты для осуществления успешной деятельности. Рабочего нового типа характеризует стремление подняться на новый уровень в системе

социальных отношений, стремление к социальной мобильности. Например, слесарь механосборочных работ с ростом опыта и желания может переместиться в иную социальную группу, став мастером производственного участка.

- Личностно-психологический: личностная мобильность (умение гибко подстраиваться под меняющиеся условия среды: быстрая перестройка характера деятельности, переключение с одной умственной работы на другую, либо с умственной на физическую и наоборот). К примеру, в профессии слесаря-ремонтника довольно часто из-за характера деятельности встречаются ситуации, когда необходимо читать рабочие чертежи, производить расчеты и сразу же выполнять соответствующие технологические операции. С интенсификацией производства, внедрением машин и механизмов, освобождающих человека от выполнения монотонного и тяжелого труда, и, как следствие, ускорением темпа жизни при одновременном ухудшении экологической внутрипроизводственной обстановки (вследствие применения машин и механизмов) на производстве приводит к возникновению и накоплению тревожности (стрессу). Отсюда, современного адаптирующегося специалиста характеризует такое качество как стрессоустойчивость.

- Интеллектуальный: информационная культура, включающая формулировку определенной потребности, эффективный поиск, систематизацию и создание новой информации актуализируется в современных условиях, становится ключевым компонентом в характеристике личности. Такая информация связана, как правило, с профессиональной деятельностью и применяется для самосовершенствования, владея которой, специалист нового типа обеспечивает себе конкурентное преимущество перед теми специалистами, которые данными навыками и возможностями не обладают. При этом скорость получения такой информации становится главным преимуществом. Рассматривая вопросы адаптации, уделим внимание когнитивности. В широком смысле, термин «когнитивность» используется в обозначении процесса познания или как само знание. Когнитивные качества будущего работника производственной сферы обуславливаются свойствами психики, способностями, данными природой и ближайшим окружением, в первую очередь, семьей. Уважительное отношение к умственному труду и хороший психологический климат в коллективе и семье предполагают высокий уровень развития когнитивных качеств личности. На этой основе происходит общее интеллектуальное развитие. Способность усваивать и перерабатывать внешнюю

информацию определяет успешность обучения и становление человека как профессионала - специалиста своего дела. Поэтому одной из основных задач обучения в образовательном учреждении становится развитие когнитивных качеств личности обучающегося.

- **Профессиональный:** профессиональная компетентность способность, необходимая для решения текущих профессиональных задач и для получения необходимых результатов работы, когнитивные способности (способность воспринимать и усваивать информацию), ключевые компетенции (обеспечивают универсальность специалиста) характерной чертой современного специалиста является универсальность знаний и умений, которые помогают ориентироваться в особенностях смежных профессий. Взаимопроникновение профессий помогает молодому специалисту быть профессионально мобильным - способным освоить смежную специальность в короткие сроки и успешно работать в дальнейшем. Такое качество как профессиональная мобильность становится на сегодня статусом де-факто для работника производственной сферы. Отсюда, чем большим объемом и глубиной знаний и умений будет обладать конкретный работник, тем больше он будет цениться на рынке труда, поскольку становится «мастером своего дела», универсалом, который может решить любые производственные вопросы в пределах своей компетенции.

Таким образом, анализ научной литературы и результаты исследований дают основание рассматривать адаптационные качества выпускников образовательных учреждений в комплексе социальных, личностно-психологических, интеллектуальных и профессиональных качеств.

Список литературы:

1. Батышев, С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я Батышев. - М.: Педагогика, 1988. - 176 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального профессионального образования по профессии 151903.02 «Слесарь», утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.11.2009 г., № 608.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ТЕХНИКИ ИТЕХНОЛОГИИ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ, КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Калинкина Ирина Геннадиевна

старший преподаватель филиала ГОУ ВПО ЮУрГУ в г. Аше

E-mail: kigsb72@mail.ru

Принятие федеральных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС) означает, что компетентностный подход в образовании перешел из стадии «самоопределения» в «стадию «самореализации». Это важный этап в модернизации высшего профессионального образования, во многом определяющий перспективы повышения компетентности выпускников на ближайшие годы.

За последние годы в России большинство вузов перешли на двухуровневую подготовку частично или полностью и согласно организационно-методическим документам об образовании, по-прежнему, различают четыре формы обучения: очная, очно-заочная, заочная и экстернат.

В системе ВПО заочное обучение занимает важное место и имеет огромный потенциал в подготовке бакалавров без отрыва от производства, так, как является доступным для различных слоев населения, экономически выгодно, характеризуется индивидуализацией обучения и т.д.

Быстрое обновление технологии и техники требует от современных бакалавров не просто наличие суммарных знаний и умений, а умения быстро овладевать новыми знаниями, адаптироваться к изменениям на производстве и обществе, работать в команде. Новые требования к выпускникам вузов влекут за собой изменения в системе образования, во главу которых ставиться компетентность бакалавра [4, с. 3; 5, с. 10].

Математическое образование является одним из базовых элементов системы профессиональной подготовки бакалавров техники и технологии в вузах. Математика является не только учебной дисциплиной, но и инструментом анализа профессиональной деятельности, организации и управления технологическими процессами. Изучение математики интеллектуально обогащает студента, развивая гибкость и строгость мышления, необходимые для будущего бакалавра. Поэтому одним из важных качеств, необходимых бакалавру техники и технологии, является математическая

компетентность, которая в свою очередь, является одной из главной составляющей профессиональной компетентности [1, с. 23].

В настоящее время, не смотря на потенциальные возможности, которыми располагают высшие учебные заведения, проблема сформированности математической компетентности бакалавра техники и технологии заочной формы обучения остается актуальной. Выпускник технического вуза не обладает достаточно высоким уровнем математической компетентности, при этом, нередко приобретаемые студентами математические знания носят сугубо теоретический характер, оторванный от реальной профессиональной деятельности. С этой точки зрения повышение уровня математических знаний, умений и способностей студентов заочной формы обучения получает особую значимость и требует эффективного педагогического руководства процессом формирования математической компетентности будущих бакалавров техники и технологии [3, с. 35].

В науке имеется достаточно широкий спектр исследований и разработок, способствующих пониманию и решению исследуемой проблемы.

Теоретическое осмысление компетентностного подхода находит отражение в работах И.А. Зимней, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, Дж. Равена, Н.Л. Гончаровой и др.

Компетентностный подход в свете Болонского процесса и процесса внедрения ФГОС ВПО нового поколения разрабатывается В.И. Байденко, Н.Н. Шустовым, Н.В. Пустовым, Е.А. Зима, Д. Пузанковым, В.Д. Шадриковым, А.И. Чучалиным, В.Н. Козловым (о компетентности бакалавра техники и технологии).

В контексте профессиональной подготовки специалиста компетентностный подход рассматривается В.И. Байденко, А.А. Вербицким, В.Д. Шадриковым, В.А. Шершнёвой, Н.Я. Брызгаловой, В.В. Рудько-Селевановым, Е.А. Крючковой.

Понятие «математическая компетентность» изучено достаточно широко. Различные аспекты определения и формирования математической компетентности нашли отражение в диссертационных исследованиях В.А. Плаховой (у студентов технических вузов), Л.К. Иляшенко (для будущего инженера), С.А. Шунайловой (для будущих менеджеров наряду с экономической компетенцией); опыт развития математической компетентности студентов технических вузов описывает М.Л. Палеева.

Теория, практика, технологии, эффективность, качество, проектирование, реализация и другие аспекты заочного образования

раскрыты в диссертационных работах Н.М. Меккеко, Н.Ф. Телешевой, О.В. Скворцовой, Е.В. Александрва, И.В. Корпен.

Однако при всей безусловной значимости проведенных исследований проблема формирования математической компетентности бакалавров техники и технологии заочной формы обучения в вузе практически не изучена.

Исходя из этого, можно констатировать наличие **противоречий**:

-на социально-педагогическом уровне – между возросшими требованиями к уровню профессиональной подготовки бакалавров техники и технологии заочной формы обучения и традиционной системой профессионального образования, не выделяющей математическую компетентность как специфический результат образовательного процесса в высшем учебном заведении;

-на научно-теоретическом уровне – между необходимостью теоретического обоснования процесса формирования математической компетентностью бакалавров техники и технологии заочной формы обучения и слабой научной разработанностью данного аспекта профессиональной подготовки;

-на научно-методическом уровне – между необходимостью повышения эффективности процесса формирования математической компетентности бакалавров техники и технологии заочной формы обучения и отсутствием соответствующих научно-методических разработок в данном направлении.

Данные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в поиске и научном обосновании содержания, методов, средств и технологии формирования математической компетентности бакалавров техники и технологии заочной формы обучения в процессе профессиональной подготовки в вузе.

На основании анализа актуальности, выделенных противоречий и проблемы исследования считаем целесообразным разработать и экспериментально проверить модель формирования математической компетентности бакалавров техники и технологии заочной формы обучения в вузе и педагогические условия ее успешной реализации.

Полагаем, что формирование математической компетентности бакалавров техники и технологии заочной формы обучения в вузе необходимо осуществлять на основе технологий дистанционного обучения.

Ряд отечественных ученых Е. Минибаев, А.В. Густырь, Ю.И. Капустин, А.С. Бурмистрова, О.А. Беседина и другие исследовали различные аспекты дистанционного обучения (ДО).

Однако специфика формирования математической компетентности бакалавров техники и технологии, обучающихся по заочной форме обучения в вузе, требует разработки особых подходов, форм и методов, связанных с дистанционным обучением студентов [2, с. 34].

Таким образом, переход на двухуровневую систему обучения, большие потребности современной экономики в математически компетентных кадрах, развитие технологий и их внедрение во все сферы жизни и в том числе в образование, обуславливает актуальность разработки модели формирования математической компетентности бакалавра техники и технологии заочной формы обучения [6, с. 26].

Список литературы:

1. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России.-2005.-№ 4.
2. Миннибаев Е. Дистанционное образование в России: реальные условия и проблемы развития // Высшее образование в России.-2008.-№ 11.
3. Носков М.В., Шершнева В.А. Качество математического образования инженера: традиции и инновации // Педагогика.-2006.-№ 6.
4. Пустовой Н., Зима Е. Формирование компетенций современного инженера в условиях перехода на двухуровневую систему // Высшее образование в России.-2008.-№ 10.
5. Чучалин А.И. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России.-2008.-№ 12.
6. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня.-2004.-№ 8.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Колпакова Наталья Владимировна

канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарного образования филиала

АКИППРО, г. Бийск

E-mail: nat-kolpa@mail

В условиях реформирования образования актуальными становятся проблемы, связанные с повышением квалификации учителя. Традиционно институты определяли вектор процесса повышения квалификации учителя. Сейчас необходимо, чтобы запрос шел от самого учителя, но не все педагоги к этому готовы.

В системе повышения квалификации чаще всего, используются традиционные для высшей школы формы занятий. Транслировать новое знание? Сейчас учитель его может получить самостоятельно. Содержанием курсов повышения квалификации может стать процесс формирования умений слушателя по разработке проекта индивидуальной профессиональной деятельности. По сути, курсы повышения квалификации должны соединить процесс индивидуального развития педагога и тьюторское сопровождение по запрашиваемой компетентности.

Для развития компетентности учителя необходим новый подход. Один за другим стандарты призывают к реализации деятельностного подхода в обучении. Этот подход обоснован отечественными педагогами и психологами, но по ряду причин реализуется недостаточно. Чтобы сформировать у учителя готовность к реализации деятельностного подхода, учителю необходимо не только дать теорию, но и возможность на практике прожить ситуацию, когда в процессе обучения реализуется деятельностный подход. Такие условия и необходимо создавать при организации курсовой подготовки.

Перестроить традиционную систему повышения квалификации достаточно сложно, но необходимо, иначе ее академичность, декларативность усилят формализм процесса обучения педагога, поставят под сомнение необходимость такой системы. Преимущество института повышения квалификации в том, что занять позицию тьютора в таком институте достаточно легко. Учитель, приходящий в институт или осуществляющий с ним связь, уже равноправный партнер. Деятельностный подход можно реализовать при разработке индивидуального проекта учителя, предоставляя для этого

информационные и методологические ресурсы института, организовав тьюторское сопровождение. Но не каждый учитель может видеть проблемы в образовательном процессе, тем более осуществлять рефлексию по поводу своей профессиональной деятельности. Перейти на деятельностный подход в обучении в высшей школе проблематично потому, что взрослого человека, который привык к традиционным формам обучения, сложно перевести в другой режим работы. «Деятельностный подход предполагает активность самого обучаемого, высокий уровень мотивации его педагогической деятельности» [5, с. 31]. Низкая заработная плата, увеличение числа педагогов со стажем в образовании, неустойчивая ситуация в образовании снижает мотивацию учителя. Достаточно большая часть учителей приходит на курсы, чтобы получить удостоверение, так как не видят перспективы своего развития. Тем не менее, учитывая проблемы и запросы слушателя, институт не должен ждать, когда учитель будет готов к индивидуальному проектированию. Поэтому и важна для учителя поддержка со стороны сотрудников института повышения квалификации.

Современный учитель должен отвечать на вызовы времени. Огромный информационный поток дает возможность учителю быстро повышать теоретический уровень, но не всегда способствует компетентностному росту. «Чтобы быть компетентным специалистом необходимо быть не только носителем знаний, нужно уметь их структурировать, привести в систему, вывести на практический уровень» [1, с. 67]. Одним из условий и показателем развития компетентности современного учителя является методологическая компетентность, владение которой даст возможность учителю разработать и проектировать педагогическую деятельность.

Методологическая компетентность есть владение учителем аппаратом научной деятельности, где умения определять цели, выдвигать принципы, обосновывать методы, творчески решать педагогические задачи, и направлены на выявление конкретной ситуации.

Уровень методологической компетентности учителя можно определить по следующим показателям: умение видеть противоречия в учебном процессе; определять проблемы; владеть рациональными способами ознакомления, обработки и систематизации информации; аккумулировать опыт других; умело сравнивать, обобщать, систематизировать, конкретизировать, делать выводы; устанавливать межпредметные связи; генерировать идеи; проводить эксперимент; находить аргументы при решении познавательных проблем;

отстаивать свою точку зрения; организовывать творческую деятельность; разрешать конфликты; ценить собственные результаты деятельности; анализировать деятельность других; высказывать независимые оценочные суждения.

Для школьного учителя считается методология такая область науки, которая слишком далека от его потребностей. Однако это заблуждение. Еще много лет назад И.Ф. Герbart писал: «Нигде так не нужны широкие философские взгляды, основанные на общих идеях, как в педагогике, где повседневная работа и индивидуальный опыт сильно сковывают кругозор воспитателя» [2, с. 99].

Изучение связей педагогики с ее предметной областью – педагогической практикой, несомненно, входит в число задач методологии педагогики. Именно в этом заключается ее основная практическая значимость. Какую пользу может принести учителю методологическое знание? Он должен не просто знать свое дело, а обладать достаточной интеллектуальной культурой, без которой в современном обществе не сможет хорошо выполнять функции педагога. «Содержание интеллектуальной культуры составляют: основательная профессиональная подготовка, гибкость и адаптивность мышления, владение методологическими знаниями, обеспечивающими ориентировку в меняющихся условиях профессиональной деятельности». [4, с.101]

Важная функция методологического знания — развитие способностей к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, доказательству и опровержению, формулированию и проверке гипотез, обоснованию своих утверждений и упорядочению знаний, ведению дискуссий, постановке проблем и поиску их решений. Формирование опыта мышления, интеллектуальных умений и навыков оказывается наиболее успешным тогда, когда оно основывается на различных методологических знаниях. Чтобы методологическое знание принесло учителю реальную пользу, оно должно стать более конкретными, четко ориентированными на определенный запрос от учителя.

Методологические умения надпредметны и многофункциональны. В процессе обучения и по мере профессионального роста учителя их роль усиливается. «Владение методологическими умениями дает преимущество учителю. Такие умения есть системообразующий каркас, который в свою очередь, дает возможность из потока информации извлекать главную, рационально выстроить профессиональную деятельность, занимать рефлексивную позицию».[3, с.27]

Методологические умения сложно развивать, так как они всегда взаимосвязаны и являются основополагающими любой деятельности. Процесс формирования методологических умений усложняется противоречивостью их применения на практике. Рассмотрим реализацию методологических умений на примере разработки индивидуального проекта педагога. Проект должен быть построен как преодоление затруднений в существующей практике, а не как перечисление достижений. Для этого необходим глубокий анализ педагогической деятельности и умение видеть проблемы в педагогической деятельности. Разработка индивидуального проекта требует от учителя владения умениями целеполагания, анализа, проектирования и прогнозирования результатов своей деятельности.

Анализ современной ситуации в образовании и в системе повышения квалификации есть попытка разобраться, что же важно для современного учителя в его профессиональном росте. Такой анализ дает возможность увидеть ряд проблем и возможностей повышения квалификации учителя и изменения самой системы повышения квалификации. Встречные усилия учителя и педагогов института повышения квалификации, выстроенные как совместная деятельность по повышению компетентности учителя, прежде всего методологической, есть возможность профессионального роста учителя и развития института повышения квалификации.

Список литературы:

1. Вторина Е. Проблема профессиональной компетентности учителя [Текст] / Е. Вторина // Образование в Сибири. – 2002. - №7. – С. 66-68.
2. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочиненияэ Т.1. [Текст] / И.Ф. Гербарт. - М., 1940.
3. Колпакова Н.В. Методологическая культура как основа для становления профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Н.В. Колпакова // Совершенствование качества образования: методология, теория, практика. – Новосибирск, 2003. – С.71-73.
4. Ладенко И.С. Интеллектуальная культура специалистов и средства ее формирования [Текст] / И.С. Ладенко // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск, 1988.
5. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 2000. - №3. – С. 27-34.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК НОВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ

Королева Людмила Руслановна

*преподаватель филиала ЧОУ ВПО «Южно-уральский институт
управления и экономики», г. Каргалы
E-mail: Koroleva_Simchenko_LR@mail.ru*

Предложим ряд приемов, средств и условий, выявленных эмпирическим путем, выявляющие и усиливающие исследовательские навыки, что подтверждено практикой. Объединим эти факторы в пять групп: дидактические приемы обучения, интенсификация на основе использования новых методов преподавания, отражающие особенности деятельности обучаемых в условиях интенсификации, интенсификация на основе использования современных технических информационных средств, организация и планирование структуры занятий [1, с. 78].

К первой группе факторов, формирующие исследовательские навыки, можно отнести некоторые дидактические приемы обучения, которые часто используются и при традиционном учебном процессе. Однако при интенсификации становится обязательным внедрение новых методов, поскольку без них изменить деятельность преподавателей невозможно. Это прежде всего четкая ориентация преподавателя на конкретные результаты, которые необходимо получить при проведении данного занятия [2, с. 34].

Степень усвоения материала:

1. материал можно знать лишь настолько, чтобы найти его среди других материалов справочника (т.е. на опознающем уровне запоминания);

2. можно изложить материал точно так, как это сделано в учебной литературе (репродуктивный уровень воспроизведения);

3. материал можно знать в деталях и применять, не обращаясь к справочникам (продуктивный уровень воспроизведения материала);

4. материал можно применять без использования справочной литературы, дополняя с учетом конкретных условий, выдвигая гипотезы (исследовательский уровень воспроизведения).

Очевидно, что для достижения каждого из четырех уровней знания требуется своя особая методика обучения. Для формирования опознающего уровня достаточно изложить в лекции лишь принципы

различия, сосредоточив основную учебную работу на практических занятиях со справочниками и т.д.

Для формирования вышестоящих уровней знания необходим тщательный отбор учебного материала и перевод его на уровень концентрированных, свернутых категорий. При этом происходит генерализация учебного материала, что совместно с ориентацией на преподавание общих закономерностей, а не частных случаев, усилит интенсификацию обучения [3, с. 137].

Давно известно, что логическое структурирование учебного материала создает условия для организованного его восприятия и применения. При этом существует объективная необходимость подготовки комплексов учебного материала, когда изучение новых сведений сопровождается практическим освоением содержания и закреплением особенностей употребления правил.

Вторая группа факторов связана с интенсификацией, реализация которой невозможна без отхода от традиционных методик преподавания. К таким факторам относится в первую очередь комплексность занятий, то есть сочетание в одном занятии приемов лекционного изложения и приемов проведения практических работ.

К этой группе факторов относятся также некоторое увеличение количества практических занятий; поэтапный контроль хода обучения на каждом занятии с целью своевременной коррекции преподавания; активизация деятельности учащихся введением проблемных и игровых ситуаций, созданием условий для индивидуализации обучения и взаимообучения; выполнение обучающимися определенных ролевых функций в деловых играх; проведение специальных практических занятий по выработке навыков и направленному формированию автоматизма операций [4, с. 159].

Третья группа факторов отражает особенности деятельности обучающихся в условиях интенсификации. Это прежде всего отказ от конспектирования и обеспечение обучающихся справочным материалом. Распространенное в настоящее время конспектирование в темпе лекции заставляет читающих выполнять одновременно несколько действий: воспринимать информацию, сообщаемую лектором, обдумывать ее;

Преобразовывать услышанное в запись своих формулировок в тетрадь; формулировать и записывать свое отношение к воспринятому. Далеко не все обучаемые справляются с такой многогранной, совмещенной деятельностью, переходя чаще всего на дословную, либо на отрывочную запись.

В этих условиях практически исключается активное обдумывание материала, т.е. после лекции у них остаются лишь тексты для последующего усвоения его содержания.

При раздаче справочного материала, в котором уже есть основное содержание лекций, обучаемый имеет возможность обдумать сообщенное преподавателем на лекции, сделать в раздаточном материале собственные пометки, записать возникшие мысли. При этом кратковременное отвлечение на обдумывание не опасно, так как по справочному материалу легко восстановить канву рассуждений преподавателя.

В заключительной части лекции преподаватель кратко повторяет логику изложенных взаимосвязей, особо останавливаясь на сложных рассуждениях. Становится очевидным, что дословная запись и активное осмысление излагаемого преподавателем материала несовместимы.

Важно обязательно закреплять новый материал его практическим использованием, активизировать работу обучаемых со справочным материалом, создавать мнемоопоры для тех сообщаемых сведений, которые нужно запомнить; обучаемые должны уяснить психический механизм формируемого навыка [5, с. 83].

Ряд факторов четвертой группы, обеспечивающих интенсификацию обучения, связан с использованием технических средств. К ним относятся: автоматизация представления информации учащихся; комплексное использование технических средств обучения для управления вниманием учащихся и обеспечения произвольного запоминания изучаемых сведений; автоматизация контроля знаний; применение автоматизированных систем обучения; использование ЭВМ как средства деятельности.

Все это вовсе не исключает преподавателя из процесса обучения. Уровень автоматизации должен быть таким, чтобы преподаватель освобождался от рутинных операций, избавлял обучаемого от чисто технических действий, которые не развивают навыки его будущей профессиональной деятельности.

Факторы пятой группы связаны с организацией, планированием и построением занятий. Для интенсификации обучения создаются условия при проведении занятий по одной дисциплине в течение всего учебного дня или даже в течение нескольких учебных дней без чередования с другими дисциплинами; при такой концентрации необходима перестройка режима учебного дня с учетом изменения работоспособности и проведения мероприятий, направленных на сохранение работоспособности учащихся и преподавателей.

Концентрация – важнейший фактор интенсификации обучения в тех случаях, когда требуется усвоить отдельную дисциплину. Однако эксперименты доказывают, что эффект интенсификации наблюдается и при концентрации занятий по отдельной теме учебной дисциплины. В отведенные для изучения темы часы удается дополнительно практически закрепить материал [6, с. 207].

Список литературы:

1. Гороболин Ф.Н. Внимание и его восприятие [Текст]/ Ф.Н. Гороболин. – М.: Наука, 1972.-145 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2 т. [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. Т.2.- Спб.: Питер, 2002. – 720 с.
3. Атkinson Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст]/ Р. Атkinson. – М.: Прогресс, 1980. -528 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст]/ А.Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 121 с.
5. Петухов В.В. Психология мышления: учебно-методическое пособие [Текст]/ В.В. Петухов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.-90 с.
6. Психология и педагогика [Текст]/ Под ред. А.А. Радугина – М.: Центр, 2003. - 255 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕСТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Кузнецова Валентина Игоревна

преподаватель КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

E-mail: vi-205@mail.ru

В настоящее время тестирование широко используется на всех ступенях общего и профессионального образования. Это обусловлено многими причинами, в числе которых стремление к повышению объективности оценки уровня учебных достижений обучающихся, быстрый темп роста информации, в том числе и учебной, углубляющаяся индивидуализация и дифференциация учебного процесса, активное распространение дистанционных форм обучения, особое внимание к развитию способностей к самообучению и самоконтролю.

Наряду с этим немаловажной проблемой является подготовка компетентных специалистов в области создания и использования тестовых материалов. Применение дидактических тестов, имеющих существенные недостатки, неверная интерпретация результатов проведенного тестирования оказывают существенное влияние на объективность полученной информации и приводят к негативному отношению к методу тестирования в целом.

Многие современные исследователи [1, с. 45; 3, с. 15 и др.] отмечают, что в текущем процессе обучения учитель является ключевой фигурой в разработке и применении дидактических тестов. Педагог может более точно определить априорной уровень трудности тестового задания, знает из опыта типичные ошибки обучающихся, на основе которых составляются дистракторы, способен грамотно осуществить отбор содержания учебного материала и т.п. Тем не менее, как показывают результаты анкетных опросов, значительная часть педагогической общественности нуждается в специальной подготовке в области дидактической тестологии.

В работах отечественных и зарубежных исследователей также подчеркивается важность специальной подготовки будущего учителя (учителя) к использованию тестирования в процессе обучения. Так, Л. Крокер и Дж. Алгина отмечают, что в современной массовой системе образования тестирование должно быть органично вплетено во всю ткань учебного процесса, а следовательно, знание его теоретических основ и прикладных методов требуется от каждого преподавателя [3, с. 15]. Это, в свою очередь, делает актуальной задачу определения содержания и выявления педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование тестологической компетентности будущих учителей математики.

Важно отметить, что в связи с переходом России на компетентностно-ориентированное образование подготовку педагога к использованию тестирования в процессе обучения целесообразно осуществлять в рамках компетентностного подхода.

Базовыми понятиями компетентностного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность». Несмотря на имеющиеся различные толкования данных категорий, в качестве ведущих можно выделить следующие определения:

Компетенция — круг вопросов, в которых обучающийся должен обладать познаниями, способностями и опытом.

Компетентность — владение компетенциями, т.е. совокупностью знаний, способностей, рефлексивных умений, опыта; включающее личностное отношение к ним и предмету деятельности.

Анализ решения проблемы подготовки будущего учителя к использованию тестирования в процессе обучения позволил сформулировать следующее определение понятия «тестологическая компетентность».

Под *тестологической компетентностью* будущего учителя математики мы будем понимать присвоенную и отрелексированную им в ходе профессиональной деятельности совокупность организационно-управленческих и аналитико-конструктивных тестологических компетенций.

В свою очередь, к *организационно-управленческим* относятся тестологические компетенции, отражающие способности педагога к определению времени, необходимого на выполнение отдельного тестового задания и всего теста в целом, постановке целей дидактического тестирования, шкалированию и интерпретации полученных результатов. Данные компетенции представлены на двух уровнях: воспроизводящем и деятельностином.

Аналитико-конструктивные тестологические компетенции представляют собой единство компетенций, связанных со способностями к воспроизведению теоретических основ дидактической тестологии, связанных с основными характеристиками тестовых материалов и особенностями их разработки, а также анализу, оценке и конструированию тестовых материалов. Компетенции данной группы представлены на четырех уровнях: воспроизведения и распознавания, аналитико-оценочном, корректировочно-конструктивном и конструктивном.

Подробное описание структуры и содержания тестологических компетенций будущего учителя представлено в статье [2, с. 53-54].

В научно-педагогической литературе наиболее продуктивным, на наш взгляд, является подход, в соответствии с которым педагогические условия определяют как совокупность мер объективных возможностей педагогического процесса. В качестве совокупности мер рассматриваются не только внешние условия (содержание, методы и организационные формы обучения), но и внутренние (вид и уровень мотивации личности обучающегося, интересы, потребности, отношение личности к себе и другим, способы деятельности и т.п.). В ходе выявления педагогических условий, способствующих эффективному формированию тестологической компетентности будущих учителей, мы учитывали влияние следующих факторов: требования, предъявляемые обществом к современному специалисту; понимание сущности тестологической компетентности будущего учителя математики; понимание

содержания и структуры тестологических компетенций; результаты констатирующего эксперимента.

Анализ изучаемой проблемы по обозначенным выше направлениям позволил нам выделить следующие педагогические условия, связанные с использованием:

- 1) системы специально разработанных учебных задач;
- 2) метода проектов как ведущего метода обучения;
- 3) портфолио для фиксации изменений и роста уровня сформированности тестологической компетентности студентов, а также выявления направлений коррекционной работы;
- 4) современных информационных технологий.

Использование учебных задач позволяет поддерживать активную позицию обучающихся, способствовать развитию познавательного интереса, формировать рефлексивные способности студентов. В соответствии с содержанием и структурой тестологической компетентности будущего учителя нами была разработана система учебных задач. Часть из них направлена на формирование тестологической компетентности студентов, а часть — на выявление достигнутого уровня.

Разработанные учебные задачи имеют следующую структуру:

1. Обобщенная формулировка задачи — описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, постановка вопроса.
2. Ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи (что требуется представить как результат решения).
3. Контекст решения задачи — имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации и т.д.).
4. Задания, которые приведут к решению (к «продукту»).

Обязательными компонентами структуры являются обобщенная формулировка задачи и ключевое задание.

Рассмотрим пример учебной задачи, направленной на формирование способностей к постановке целей и разработке спецификаций дидактического теста:

1. *Обобщенная формулировка задачи.* По мнению многих исследователей, учитель является ключевой фигурой в разработке дидактических тестов, использующихся в текущем учебном процессе, поэтому он быть способен грамотно поставить цели, осуществить отбор содержания и разработать спецификацию теста.

2. *Ключевое задание.* Определите цели, разработайте табличную и развернутую спецификации критериально-ориентированного теста, направленного на диагностику усвоения темы «Геометрическая прогрессия».

Основной целью использования метода проектов как ведущего метода обучения при формировании тестологической компетентности является вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс, обеспечение возможности работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения и творческие способности.

Третьим педагогическим условием, обеспечивающим эффективное формирование тестологической компетентности будущего учителя, является использование портфолио, т.к. оно способствует осознанию обучающимися своих целей и возможностей самореализации, позволяет фиксировать изменения и рост за определенный период времени, раскрывает весь спектр выполняемых работ по различным дисциплинам, демонстрирует диапазон сформированных умений.

Создаваемое студентами портфолио включает в себя следующие разделы:

1) «портрет» — отражает описание обучающимся себя с точки зрения знаний по данной дисциплине и постановку собственных целей по ее изучению;

2) «коллектор» — включает в себя материалы, используемые студентом, при выполнении учебных задач (проектов);

3) «рабочие материалы» — отражает выполненные студентом учебные и критериальные (контрольные) задачи, дополнительные домашние задания;

4) «достижения» — включает в себя лучшие с точки зрения студента учебные задачи (проекты) и их оценочные таблицы, отражающие личный вклад обучающегося в выполнении проекта, его самооценку, оценку преподавателя и оценку студенческой группы.

В настоящее время неотъемлемой частью организации, проведения и интерпретации результатов дидактического тестирования является использование специализированной компьютерной программы. Поэтому процесс формирования тестологической компетентности должен не только осуществляться с опорой на современные средства ИКТ, но и способствовать овладению студентом знаниями, умениями и способностями по использованию информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Приведенные факты обосновывают выделение четвертого педагогического условия — построение процесса обучения с использованием информационных технологий.

Проведенное педагогическое исследование подтвердило значимость выделенных педагогических условий.

Список литературы:

1. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 224 с.
2. Кузнецова, В.И. Использование информационных технологий при формировании тестологических компетенций будущего учителя [Текст] / В.И. Кузнецова // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2010. - № 7. - С. 50–60.
3. Крокер, Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник [Текст] / Л. Крокер, Дж. Алгина; пер. с англ. Н.Н. Найденовой, В.Н. Симкина, М.Б. Чельшковой; под. общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б. Чельшковой. — М.: Логос, 2010. — 668 с.

ДИСТАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Мелешко Светлана Васильевна

ассистент, Ставропольский государственный аграрный университет, г.Ставрополь

Невидомская Ирина Алексеевна

ассистент, Ставропольский государственный аграрный университет, г.Ставрополь

E-mail: i-nevid@rambler.ru

Последнее десятилетие вызвало усиление интереса к проблеме совершенствования системы самостоятельной работы студентов. Это обусловлено тем, что в современных условиях возрастает потребность информационного общества в высококвалифицированных работниках-специалистах, способных к самостоятельным действиям и ответственным решениям.

Как показывает практика, знания, добытые в самостоятельной творческой деятельности, являются наиболее глубокими и прочными. Организация систематического проведения самостоятельной работы

студентов является одним из основных условий успешности учебного процесса.

Организация системы самостоятельной работы студентов на основе традиционных для высшей школы средств далеко не всегда эффективна. Преподавателю требуются большие затраты времени для изготовления традиционного раздаточного материала в виде карточек с индивидуальными заданиями. Поэтому, одним из путей повышения эффективности системы самостоятельной работы студентов является использование дистанционных технологий обучения, которое ориентирует студента на усвоение знаний в комплексе [3, с. 125].

В основе отбора новых методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Традиционные методы обучения не в состоянии сформировать уровень компетентности студентов, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации.

Текущие этапы развития информационных технологий дистанционного образования в вузе заключаются в следующем:

- модернизация существующих средств дистанционного обучения с учетом изменений организации обучения;
- внесение изменений в систему для адаптации их к различным формам обучения;
- проектирование единой логической системы управления вузом с физической реализацией в различных корпусах.

Особое место в развитии информационных технологий в образовании занимают компьютерные классы (где каждому студенту предоставляется компьютер). Эффективным решением является собственный ноутбук студента, которым он пользуется во время учебы [1, с. 109].

Цели развития информационной системы дистанционного обучения в ВУЗе состоят в следующем:

- повышение качества образования;
- совершенствование управления ВУЗом с учетом специфики подразделений;
- сохранение традиций отечественной школы образования.

Очевидно, что применение новых методов управления основывается на использовании развивающихся информационных технологий. Информационная система поддерживает все уровни управления и скорость ее развития прямо определяется как

стратегическими решениями руководства ВУЗа, так и тем, в какой степени руководители в своей повседневной работе используют информационные технологии.

Введение компетентностного подхода предъявляет дополнительные требования к организации обучения и делает практически обязательным повсеместное использование информационных технологий во всех компонентах процесса обучения, что в свою очередь приводит к необходимости электронных компетенций, т.е. компетенций, связанных с возникновением информационного сообщества [2, с. 12].

Непрерывный процесс нарастающих инноваций информационных технологий предлагает на каждом этапе новые решения для реализации компетентностного подхода. Это, прежде всего, структуризация сложных систем, которая дает возможность преодолеть сложность управления такой большой системой, какой является вуз. Вводимые модели опираются на анализ работающих программных систем, которые дают возможность реализовать компетентностный подход за счет непрерывно возникающих инновациях.

Инновации информационных технологий с одной стороны, сопровождаются снижением цен на услуги в сфере *Web технологий* и в тоже время увеличивают трудозатраты преподавателя, вызванные необходимостью изучения этих технологий и применением их на практике. Однако тенденции развития электронного обучения указывают на жизненную необходимость применения инноваций в учебном процессе.

На новом этапе развития электронного обучения (дистанционного обучения) *ELearning 2.0*: упрощается работа преподавателя по применению информационных технологий, удешевляется внедрение и сопровождение информационных технологий в вузе.

Принципиальным отличием интернета стала возможность, не только просматривать и искать информацию, но и записывать свою информацию, что дает возможность каждому очень просто создавать и распространять контент. Одним из таких (бесплатных) сервисов по записи стала Википедия (свободная энциклопедия), в которой можно вводить свои собственные статьи и редактировать другие. К настоящему моменту в Википедии авторами накоплен огромный информационный материал.

В настоящее время огромное количество учебных центров имеют возможности дистанционного обучения. Начиная с

дистанционного обучения школьников и предложением проверить свои знания (пройти ЕГЭ) и заканчивая огромным количеством предложений по бизнес образованию [4, с. 118].

Средствами информационной системы реализуется специфика педагогических целей по развитию общих компетенций. Специфика состоит в том, что эти цели формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, с точки зрения эффекта его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. Освоение знаний и умений происходит не отдельно друг от друга, а в комплексе. Что предполагает отличный от обычного подход к обеспечению процесса обучения.

При реализации компетентного подхода в профессиональном образовании средства информационной системы дают возможность построить модели обучения в действии.

Основные отличия компетентного подхода в обучении состоят в том, что:

- студенты работают над реальными задачами, а не над упражнениями или искусственными ситуациями, с данными реальных процессов, с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных событий, что обеспечивается применением программных пакетов, включающих реальную практику;

- студенты учатся не только у преподавателя, но и друг у друга, с использованием коммуникационных средств, и прежде всего интернета [3, с. 237].

Таким образом, разработка критерий оценки всех составляющих динамической модели образовательного процесса на базе модели информационной системы вуза является приоритетной задачей. Проведение сравнительного анализа существующих технологий в данной области позволит оценить возможности построения полноценной информационной системы вуза для поддержки образовательного процесса.

Список литературы:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Философия открытого образования [Текст] / А.А. Андреева, В.И. Солдаткин. – М.: РИЦ АЛЬФА МГОПУ, 2002. - 124 с.
2. Бутырин Г.Н., Ефимов Н.Н., Нечаев В.А. Дистанционное обучение по оценкам экспертов [Текст] / Г.Н. Бутырин, Н.Н.

- Ефимов, В.А. Нечаев // Дистанционное обучение: опыт проблемы, перспективы. – 2007. - № 4.
3. Зайцева Ж.Н., Рубин Ю.Б. и др. Интернет-образование: не миф, а реальность XXI века [Текст] / Ж.Н. Зайцева, Ю.Б. Рубин и др. – М.: МЭСИ, 2008. – 320 с.
 4. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация [Текст] / Отв. ред. В.И. Солдатов. – М.: МГИУ. – 2008. – 240 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПУТЕМ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНЕ

Нестерова Любовь Владимировна

канд. пед. наук, доцент, ИПТО НАПНУ, г. Киев, Украина

E-mail: metodikaIPTO@ukr.net

Герлянд Татьяна Николаевна

канд. пед. наук, старший научный сотрудник,

ИПТО НАПНУ, г. Киев, Украина

E-mail: Anakonda_G@ukr.net

Чеснокова Лариса Георгиевна

научный сотрудник,

ИПТО НАПНУ, г. Киев, Украина

E-mail: Leka67@list.ru

Современное профессионально-техническое образование должно быть ориентировано на реальное и прогностическое состояние рынка труда в Украине, а также на объективные потребности модернизации содержания и форм организации учебно-производственной деятельности, внедрение положительного опыта отечественной и зарубежной практики профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих [2].

Современный период характеризуется введением профильного обучения и, одновременно, рассматривается как переходный этап к нему. Именно противоречием между реальной необходимостью осуществления профессионального самоопределения учащихся и

соответствующей ей подготовкой, современным состоянием реализации профильного обучения на этапе перехода к профилизации обусловлена острота выделенной нами проблемы.

Основой профильности, как известно, является принцип индивидуализации, который предусматривает длительную подготовку учащихся старших классов к широкой свободе выбора типа профильного обучения, реальную возможность его изменить на любом этапе, самостоятельное определение целей и задач своего базового, вариативного, профильного образования с учетом собственных возможностей и способностей, жизненных и будущих профессиональных планов.

Концентрация кадровых, материально-технических ресурсов в одном учреждении, например в профессионально-техническом учебном заведении (ПТУЗ), позволяет решить это важнейшее задание без привлечения дополнительных финансовых средств.

Проблема профильного обучения детально исследовалась многими учеными (В.Болотовым, Е.Ворониной, А.Каспржаком, С.Кравцовым, В.Кукушиным, М.Новиковой, Г.Родичевым, Э.Саитбаевой, С.Чистяковой). Анализ работ этих и других авторов, а также соответствующих результатов реального практического опыта, позволяет нам обратить внимание на тот факт, что вопрос концептуальной позиции и путей внедрения профильного обучения старшеклассников на базе профессионально-технических учебных заведений остается малоисследованным и требует детального рассмотрения.

Роль ПТУЗ при внедрении профильного обучения технологического направления станет более заметной с расширением системы межшкольного взаимодействия. Современные профессионально-учебные потребности школьников выдвигают новые требования к содержанию деятельности ПТУЗ по решению заданий технологического обучения, усовершенствования его научно-методического и организационного обеспечения [1]. Практика последнего периода демонстрирует, что со сменой социально-экономических условий значительно сократились функции и возможности учебных участков предприятий, которые должны были совершать практическую подготовку и диагностику в условиях реального производства. Надо отметить, что в условиях современного сокращения экономической базы системы образования, слабо используются возможности взаимодействия и комплексного использования образовательных ресурсов общеобразовательного, дополнительного и профессионального образования.

Также следует отметить недостаточность методических разработок для преподавателей ПТУЗ в направлении организации профильного обучения учеников старших классов на их учебной базе.

Поиску ответов на эти и другие вопросы должна способствовать специальная подготовка педагога к работе в условиях профильного обучения. Содержание этой подготовки может быть расширено за счет разработанных сотрудниками лаборатории методик профессионального образования и обучения Национальной академии педагогических наук Украины библиографического указателя “Методические основы профессионального обучения учеников старшей школы на базе ПТУЗ” и Дидактического комплекса “Программы профессионального обучения учеников старшей школы (технологическое направление) на базе ПТУЗ”.

В предлагаемом библиографическом указателе представлена педагогическая литература по проблеме профильного обучения, которая охватывает разного рода печатные издания: нормативно-правовую базу, монографии, диссертации и авторефераты, дидактические и учебно-методические пособия, журнальные и газетные статьи за последние десять лет.

Педагогическая литература систематизирована соответственно основным направлениям научной разработки представленной проблемы. В публикациях, включенных в данное научно-библиографическое издание, раскрыто законодательную и нормативно-правовую базу в области профильного образования, вопросы дифференциации как методологической основы профильного обучения, зарубежный опыт и новые подходы к организации такого образования в старшей школе, последние диссертационные работы исследователей Украины и ближнего зарубежья. Представлен также перечень пособий и статей периодических изданий по теории и практике профильного обучения.

Дидактический комплекс “Программы профессионального обучения учеников старшей школы (технологическое направление) на базе ПТУЗ” включает программы курсов “Растениеводство”, “Цветоводство садовое”, “Садоводство”, “Агрохимия растениеводства”, “Основы ландшафтного дизайна”, “Флористика”. Каждый из перечисленных курсов рассчитан на 68 часов (лекционные и практические занятия). Это первая попытка создания сборников элективных курсов сельскохозяйственного направления в Украине по профильному обучению старшеклассников на базе ПТУЗ согласно выполнения положений Концепции внедрения профильного обучения в общеобразовательных учреждениях (2010 год).

Цель и задачи представленного дидактического комплекса следующие: формирование основ знаний особенностей культурных растений, методов и способов их выращивания и ухода за ними; ознакомление учащихся старших классов с основными культурными растениями, их происхождением и одомашниванием, морфологическими и биологическими их особенностями; хозяйственное использование и технологии выращивания растений; ознакомление с искусством флористики и ландшафтного дизайна.

Содержание учебных занятий комплекса базируется на материале, привлеченного из современной научной и учебной литературы с учетом новейших тенденций в растениеводстве, адаптированном к начальной профессиональной подготовке учащихся средней школы.

Учебные курсы включают как материалы теоретического характера, раскрывающие принципы и механизмы развития агрономии, агрохимии, их историю и современное состояние, так и ознакомительно-аналитического (конкретные практические вопросы и задания по определению видов, подвидов и разновидностей культурных растений за морфологическими признаками, выращивание отдельных культур с учетом их биологических особенностей, культуру ландшафтного дизайна, искусство флористики и т.д.).

В соответствии с заданиями, в программы учебных курсов включены новейшие разработки и достижения в практической ботанике, растениеводстве и земледелии: интенсивная технология выращивания отдельных культур: биоземлепользование; биометод защиты растений; способы обработки почвы, в том числе в регионах, которые подвержены ветровой эрозии и другие приемы, методы работы.

Таким образом, общей мировой тенденцией развития старшей школы является ее ориентация на широкую дифференциацию, вариативность, многопрофильность и интеграцию с профессиональным образованием. Анализ мировых тенденций развития образования, его важнейшей составляющей старшей профильной школы, позволяет сделать вывод, что основной поиск науки и практики ориентировано на развитие личности, успешность ее социализации и адаптации. Такие подходы требуют изменения, как в содержании образования, так и в технологиях обучения.

Профильное обучение обеспечивает возможность получения общей, профильной, допрофильной подготовки, воспитание всесторонне развитой личности будущего профессионала, способной к самореализации и самоактуализации, профессиональному росту,

адаптации, мобильности в современном обществе. Профилирование старшей ступени средней школы требует применения и внедрения новых педагогических подходов и технологий обучения. Методы обучения в профильных классах имеют свою специфику, что связано с интересами, склонностями и способностями учащихся к избранному ими предмету.

Такой подход к профильному обучению позволит положительно решить проблему диагностики и прогнозирования индивидуального темпа, стиля непрерывного профессионального развития каждого ученика в течение жизни.

Список литературы:

1. Алик Н.А. Допрофильная подготовка будущих учителей образовательной отрасли “Технология” в условиях профильного обучения [Текст] / Н.А. Алик. – Чернигов: Государственный педагогический университет имени Т.Г.Шевченко, 2009. – 19с.
2. Нестерова Л.В. К проблеме формирования профессиональной компетентности будущих квалифицированных рабочих [Текст] / Л.В.Нестерова / Педагог профессиональной школы: Методическое пособие (за материалами Первого Всеукраинского научно-методического семинара “Инновационные методики в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих (21 сентября 2009 г.)”. – К.: ИПТО НАПН Украины, 2009. – Выпуск 1. – С.7-12.

К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ КУЛЬТОРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Павловская Марина Евгеньевна

ассистент кафедры иностранных языков , г.Тула

E-mail: maripa26@rambler.ru

Изменения, происходящие под влиянием экономических и социально-культурных процессов современного общества в России, являются фактором качественного преобразования системы высшего профессионального образования, перед которой ставятся более сложные задачи, требующие нового подхода к вопросам развития личности будущего специалиста. Высшее образование призвано

формировать конкурентоспособных специалистов, способных найти свое место в условиях становления рыночных отношений.

Образование представляет собой в широком философском понимании важнейший и атрибутивный феномен культуры, определяемый ее основными ценностными, содержательными и мировоззренческими установками, а также спецификой социальных механизмов трансляции культурного опыта, сообразных конкретному этапу исторического развития общества.

Рассмотрение образования как социокультурного института, регулирующего, направляющего и совершенствующего процессы развития человека, свойственно современным исследователям образования. «При таком видении образования акцент смещается на «образовывание» индивида»; «образовывание» рассматривается как синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации» [6].

Образование - это не только совокупность формальных институций, обеспечивающих передачу знаний и навыков, не только процесс обучения – освоения этих знаний и навыков, но и процесс формирования личностных качеств и мировоззренческих установок. Осваивая культурный опыт, человек формируется в «человеческом качестве» [4].

Одной из приоритетных функций высшего профессионального образования является формирование ценностных ориентаций личности, развитие ее культуры, творческих способностей к коммуникации, сотрудничеству, когда необходимы индивидуальная инициатива, предпринимательские способности, ответственность, самостоятельность в принятии важных решений.

«Культура – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность» [4].

Каждая цивилизация имеет особенности типа культуры в виде системы фундаментальных ценностей и мировоззренческих ориентиров, которые сохраняют ряд общих признаков в качестве глубинного инварианта. «Система ценностей и мировоззренческих ориентиров составляет своего рода «культурную матрицу», нечто вроде генома культуры, который обеспечивает воспроизводство и развитие социальной жизни на определенных основаниях. Эта матрица выражена пониманиями того, что есть человек, природа, пространство и время, космос, мысль, человеческая деятельность, власть и господство, совесть, честь, труд и т.п.»[7]

Культура - связующее звено между поколениями, реализующее преемственность между ними, сохраняющее и преумножающее многовековой духовный и нравственный опыт. Культура способна объединять народы мирового сообщества, позволяет им лучше понять друг друга, знакомит с образом жизни, обычаями, традициями других народов [1].

Наиболее эффективным проводником элементов культуры, а вместе с ней и присущей ей системы ценностей является язык, поэтому трудно переоценить в это смысле значение преподавания иностранного языка в вузе.

Человек живет в языке. Все понимание и объяснение субъектом себя и окружающего мира заключено в языковых конструкциях, которые формируют миропонимание человеком окружающего его мира. Когда мы говорим, что понимаем, как устроен окружающий нас мир, это означает, что мы используем определенные понятия и из них, в соответствии с общепринятыми представлениями в тот или иной момент истории развития человечества, выстраиваем некоторые логически непротиворечивые конструкции, которые, как нам кажется, позволяют объяснить наблюдаемые в окружающем мире явления.

Понимание окружающего нас как одушевленного, так и неодушевленного мира происходит в «пространстве» единого языка и теснейшим образом взаимосвязано. Процессы осмысления общественной жизни, культурных ценностей, также как и закономерностей природных, начинаются у истоков человеческой истории и «отображаются» в человеческих языках.

П.В. Сысоев, рассматривая проблему преподавания культуры изучаемого языка, приводит её расширенное определение: «В структурном плане под культурой народа страны изучаемого языка мы понимаем элементы социокommunikации, особенности национальной ментальности и духовные, и материальные ценности, формирующие национальное достояние страны» [8].

Несомненно, что на современном этапе развития общества широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, которая отражает концепцию целостности личности и её ценностных ориентации. Рассматривая вопрос педагогической культуры, В.В. Бондаревская отмечает: «основным методом проектирования, и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как её творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию» [2]. Е.В. Бондаревская, прослеживая изменение ценностных ориентации во многих сферах жизнедеятельности людей, делает

вывод, что современный человек должен ориентироваться на сотрудничество, быть открытым к диалогу, владеть родным языком и языками народов мира. Именно такие качества позволят ему расширить свою культурно-информационную среду и выйти на новый уровень коммуникации. Е.В. Бондаревская отмечает, что *культурологический* поход -методологическая основа образования, ориентированного на человека. Образование обращается к культуре как к среде, где происходит рождение и становление самобытного образа человека. Автор приходит к тому, что *культурологический* подход - это видение образования сквозь призму понятия культуры, т.е. его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных, ценностей. В результате Е.В. Бондаревская подчеркивает, что культуру нельзя сохранить иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации [3].

С.Г. Тер-Минасова, рассматривая взаимосвязь культуры и языка отмечает, что: «Каждый урок иностранного языка - это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [9]. С.Г. Тер-Минасова также подчеркивает тот факт, что каждый человек в некоторой степени становится «рабом» своего родного языка, который сужает рамки общения, уменьшает возможность соприкосновения с другими культурами и навязывает универсальное, безличное видение окружающего мира. В данном контексте уместно отметить, что на современном этапе развития общества стремительное появление новых видов общения, порожденных научно-техническим прогрессом: телешоу, телемосты, Интернет выводят на первый план роль иностранного языка и создают все необходимые условия для формирования единого народа, в котором растворены особенности национального характера. Однако С. Г. Тер-Минасова акцентирует внимание на том, что: «язык - это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию» [10].

И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов отмечают, что методология культурологического подхода дает основание рассматривать

образование в качестве условия становления и развития личности как носителя и творца народной культуры [5].

В процессе изучения иностранного языка происходит самоопределение учащихся, осознание личности в качестве субъекта диалога культур. В результате чего студенты будут готовы:

- ставить себя на место других;
- проявлять инициативу на установление межкультурного контакта с достижением следующих целей:
 - а) постижение ценностей, духовного наследия изучаемой культуры;
 - б) выступление в качестве представителя собственной культуры;
 - прогнозировать и распознавать социально-культурные проблемы, ведущие к недопониманию, созданию ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов культуры;
 - объяснять участникам коммуникации реалии родной культуры;
 - проявлять дипломатичность с целью поддержания диалога культур в духе мира;
 - выступать в качестве полноценных представителей родной культуры;
 - самообучаться функционировать самостоятельно в поликультурном мире, используя социокультурные стратегии [11].

Таким образом, культурологический подход позволяет чётко проследить связь между языком, образованием и культурой, что даёт возможность усовершенствовать творческую и ценностную сферу образовательной деятельности. Данное триединство является оптимальным способом выявления динамики ценностных ориентации будущих специалистов на современном этапе развития общества.

Список литературы:

1. Анисимов Ф. Ценности реальные и мнимые (Критика христианского истолкования и использования ценностей жизни и культуры). - М.: Мысль, 1970. – 174 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. - 1995. - №4. - С.29-36.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. - 1999. - №3. – С.37-43.
4. Гершунский Б.С. Философия образования. - М., 1998.

5. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Слестёнина // Известия РАО. - М., 2000. - №3. – С.45-58.
6. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: Флинта, 2003. – С.11.
7. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. - М., 1994. - С.5.
8. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. - 2001. - №4. – С.12-18.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. - 262 с.
10. Тер-Минасова Г. Язык, личность // Вестник МГУ. - Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2000. - №4. - С.35-42.
11. Тихонова Л.П. Социокультурные ценности и адаптационные механизмы их использования в системе гуманитарной подготовки СПШ специалистов нового поколения. - Казань: ИСПО РАО, 1999. - Ч.1,2.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Полякова Мария Александровна

*канд. пед. наук, ст. преподаватель ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов*

E-mail: mar-pol28@yandex.ru

Творческий человек, как правило, более успешен во всем – от простого общения до профессиональной деятельности. Творческие способности помогают человеку находить оригинальные решения сложных проблем. Именно поэтому необходимо стимулировать мотивацию студентов к творчеству, создавать условия для развития их творческих способностей и формировать в процессе обучения творческую деятельность.

Изучение процесса становления творческой личности имеет научную и практическую актуальность в силу того, что творческая индивидуальность каждого человека, реализуемая им в личной,

профессиональной и общественной сферах, является основным ресурсом развития открытого общества.

Для преподавателей очень важным является процесс подготовки к творчеству, формы, методы формирования и развития творческой и мыслительной деятельности студентов. Для того чтобы у будущих учителей технологии развивались навыки творческой деятельности, необходимо формировать у них уверенность в своих силах, веру в способность решать творческие задачи.

Таким образом, процесс творческой деятельности можно разбить на этап нахождения принципа решения и этап применения решения. Причем считается, что наиболее выраженным предметом психологического исследования являются события первого этапа, так как научное творчество нельзя свести к логическим операциям «применение решения»[2].

Более подробно можно выделить следующие этапы творческой деятельности [2]:

1. Накопление знаний и навыков, необходимых для четкого изложения и формирования задачи, возникновение проблемы (постановка задач).

2. Сосредоточение усилия и поиски дополнительной информации, подготовка к решению задачи.

3. Уход от проблемы, переключение на другие занятия.

4. Озарение или «инсайт» (гениальная идея и простая догадка скромных масштабов - то есть логический разрыв, скачок в мышлении, получения результата, не вытекающего однозначно из посылок)

5. Проверка и доработка замысла, его воплощение.

В студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности. К основным характеристикам студенческого возраста, отличающим его от других групп населения относятся - высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, наивысшая социальная активность и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости.

А.В.Толстых подчеркивает, что студент, как человек определенного возраста и как личность, может характеризоваться с трех сторон: с *психологической*, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне - психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание

психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований; с *социальной*, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности; с *биологической*, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни [3].

Ввиду вышесказанного, отметим, что большое значение в профессиональном обучении имеют практические методы. Их особенность заключается в том, что в деятельности студентов преобладает применение полученных знаний к решению практических заданий. Таким образом, целесообразным практическим методом обучения является применение эвристического метода-метода фокальных объектов, как средства повышения креативности будущих учителей технологии.

Метод фокальных объектов – метод поиска новых идей путем присоединения к исходному объекту свойств или признаков случайных объектов [1]. В методе используются ассоциативный поиск и эвристические свойства случайности. Метод предъявляет высокие требования к воображению. Эффективность метода объясняется тем, что посредством специальных процедур различные знания как бы фокусируются на объекте проектирования (этим объясняется название метода). Он отличается простотой и большими (неограниченными) возможностями поиска новых точек зрения на решаемую проблему. В методе используются ассоциативный поиск и эвристические свойства случайности. Результативность поиска с помощью метода фокальных объектов во многом определяется «чувствительностью» к конструкциям языка, умением строить оригинальные ассоциативные цепочки. Метод предъявляет высокие требования к воображению. Использование случайности позволяет получать решения, которые не могут быть получены другими способами.

Приведем пример последовательности применения метода фокальных объектов:

1. Выбор фокального объекта - настольная лампа.
2. Выбор трех и более случайных объектов наугад из словаря, каталога, книги. Случайные объекты: кошка и портфель.
3. Составление списка признаков случайных объектов: кошка - меховая, мяукает, прыгает, теплая, полосатая; портфель – переносной, вместительный, ранец, кожаный, закрывается.

4. Генерирование идеи путем присоединения к фокальному объекту признаков случайных объектов: полученные сочетания - меховая настольная лампа; настольная лампа мяукает; прыгающая настольная лампа; теплая настольная лампа; полосатая настольная лампа; переносная настольная лампа; вместительная настольная лампа; настольная лампа ранец; кожаная настольная лампа; закрывающаяся настольная лампа.

5. Развитие случайных сочетаний путем свободных ассоциаций:

Кожаная настольная лампа - можно продавать ее в магазинах дорогой мебели, как аксессуар для кожаных диванов или кресел (на журнальный столик), для кабинетов (под старину) из дуба или ореха;

Меховая настольная лампа - Может быть декоративная лампа, обитая мехом, используемая в спальне или в детской комнате, в зависимости от дизайна. Покупателями будут женщины;

Настольная лампа мяукает - Может быть лампа издающая звуки например, со встроенным будильником, магнитофоном или радио. Может включать или выключать свет в запрограммированное время или записывать разговоры;

Лампа-будильник и лампа-радио рассчитаны на широкие массы. Лампа-магнитофон может поставляться в офисы коммерческих организаций;

Вместительная настольная лампа - может быть лампа, в которой предусмотрены места для хранения авторучек, карандашей, фломастеров, ластиков, линеек и прочей канцелярии. Используется на рабочем столе. Покупатели – преподаватели или организации.

6. Оценка полученных идей и отбор полезных решений. Оценку целесообразно поручить эксперту или группе экспертов, а затем совместно отобрать полезные решения. На вопрос «Что получилось?», Например, в сочетании «теплая настольная лампа». Можно пройти мимо этого сочетания, т.к. любая лампа накаливания нагревается, а можно усилить это сочетание и записать, что лампа не только освещает, но и обогревает помещение или наоборот, остужает.

Готовые решения обновленных продуктов мы можем записать как:

Продукт №1. Лампа со встроенными электронными часами, будильником, радиоприемником и таймером включения/выключения света/звука.

Продукт №2. Лампа-пенал, с предусмотренными в ней местами хранения/размещения канцелярских принадлежностей.

Меховую лампу как продукт можно отбросить из-за сомнительности идеи (она может быть пожароопасная) и узкой целевой аудитории.

Лампа-магнитофон не подходит из-за того, что подслушивающие устройства и так уже вставляют в любые предметы, а магнитофоны со встроенными фонарями на рынке уже продаются.

Итак, решение задачи становления творческой личности во многом зависит от учебного заведения, от того, насколько организация образовательного процесса способствует творческому развитию учащихся. Творческий потенциал «запускает» механизм саморазвития творческой личности. Но самореализация в образовательном процессе всегда несет в себе противоречия между необходимостью передачи молодому поколению все возрастающего запаса социально-значимого знания и соответствием его индивидуальному потенциалу каждого учащегося; между массовостью обучения и индивидуальным стилем учения; между усвоением знаний и способов действий и готовностью к творчеству.

Список литературы:

1. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Альфа-книга. – 2006. – 325с.
2. Моляко В.А. Психология творческой деятельности [Текст] / В.А. Моляко. – М.: Высшая школа. – 2007. – 431с.
3. Толстых А.В. Психология подростков [Текст] / А.В. Толстых. – М. – 2000. – 117с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАРШРУТА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Раитина Наталья Ивановна

*Старший методист по физике ГОУ ДПО «Забайкальский
краевой институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования», г. Чита*

E-mail: RaitinaNI@mail.ru

Изменения, происходящие в современном образовании,

направлены на обеспечение обучающимся свободы выбора, развитие и самоопределение, а также самостоятельность и ответственность в принятии решений. Одной из основных задач системы образования считается переориентация на подготовку человека, самостоятельно выбирающего индивидуальную траекторию развития в соответствии со своими способностями и возможностями, ответственно принимающего решения. При этом обучающиеся должны быть готовы определиться в своих потребностях, способностях и спланировать свою деятельность по достижению поставленных целей.

Сегодня в образовательных учреждениях уделяется все большее внимание созданию условий ответственного выбора обучающихся, их самоопределения, самостоятельности в образовательном процессе. По мнению О.В. Акуловой, Н.А. Лабунской, Е.В. Пискуновой, Е.В. Поповой, А.П. Тряпицыной, Н.Л. Шубиной, такие условия возникают при реализации индивидуально-ориентированного образовательного процесса, направленного на формирование профессиональных компетенций в избранной области профессионального образования [2; 3].

Анализ современных психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что наиболее полно реализовать индивидуально ориентированный процесс повышения квалификации возможно при проектировании и реализации индивидуального образовательного-профессионального маршрута (далее - ИОПМ).

ИОПМ формирования готовности учителя к инновационной деятельности в процессе повышения квалификации подразумевает проектирование плана действий с описанием задач, решение которых должно быть направлено на достижение результата, с описанием методов и средств решения задач, с описанием планируемого результата. (Сущность понятий «инновационная деятельность учителя», «готовность учителя к инновационной деятельности» отражена в других наших публикациях [4]). ИОПМ отражает профессиональные потребности учителя и проектируется с учетом имеющегося у него субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении. Проектирование и реализация ИОПМ формирования готовности учителя к инновационной деятельности, осуществляются на основе модульного подхода [3].

Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в процессе повышения квалификации происходит на специально разработанных курсах повышения квалификации. При этом для обеспечения возможности проектирования и реализации

ИОПМ программа повышения квалификации включает в себя различные части: инвариантную, состоящую из обязательных для освоения модулей; вариативную, предполагающую возможность выбора модулей обучающимися; индивидуальную, отражающую направление исследовательской работы учителя в соответствии с потребностями учителя и школы и направленную на создание совокупности инновационных образовательных продуктов (например, проектов).

Проектирование ИОПМ связано с поэтапным характером подготовки учителя к инновационной деятельности, с систематичностью формулирования на каждом этапе учебно-профессиональных задач, ориентированных на конечный результат – достижение учителем уровня готовности к инновационной деятельности, соответствующего профессиональным потребностям, субъективному опыту осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении. При этом проектирование и реализация ИОПМ осуществляются при активной позиции обучающегося и при сопровождении со стороны обучающего. Под проектированием ИОПМ мы вслед за Н.Г.Зверевой [1] будем понимать совместную деятельность учителя и специалиста учреждения дополнительного профессионального образования (далее - ДПО), в которой определяется будущий процесс и результат целенаправленного формирования готовности учителя к инновационной деятельности при решении тех или иных учебно-профессиональных задач в рамках специально созданных курсов повышения квалификации с учетом индивидуальных особенностей, профессиональных интересов с учетом субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении.

Мы предлагаем следующие *этапы проектирования ИОПМ формирования готовности учителя к инновационной деятельности* при сопровождении со стороны специалиста учреждения ДПО: 1) личностно-профессиональная самодиагностика учителем исходного уровня готовности к инновационной деятельности; 2) постановка целей и задач формирования готовности учителя к инновационной деятельности; 3) определение стратегии реализации ИОПМ; 4) принятие решения учителем реализовывать спроектированный маршрут. Рассмотрим подробнее выделенные этапы.

На первом этапе учителю при помощи специалиста учреждения ДПО учитель осуществляет личностно-профессиональную самодиагностику исходного уровня готовности к инновационной деятельности, который будет служить «отправной точкой» при

проектировании ИОПМ. На этом этапе учителю оказывается помощь со стороны специалиста учреждения ДПО в обработке результатов личностно-профессиональной диагностики, их анализе и интерпретации.

На втором этапе осуществляется постановка целей и задач ИОПМ при создании со стороны специалиста учреждения ДПО условий для формирования мотивации учителя к осуществлению инновационной деятельности. Для этого проводится мотивационный тренинг с организацией поиска проблем и затруднений в осуществлении инновационной деятельности и обсуждением возможных путей решения выявленных проблем. Анализ результатов входной диагностики и активное участие педагога в работе мотивационного тренинга помогает учителю определить для себя цель и задачи ИОПМ формирования готовности к инновационной деятельности. На этом этапе оказывается помощь учителю со стороны специалиста учреждения ДПО в конкретизации цели ИОПМ.

На третьем этапе проектирования ИОПМ определяется стратегия реализации ИОПМ. С помощью специалиста учреждения ДПО учитель осуществляет проектирование этапов ИОПМ, описывает необходимые действия на каждом из них и результаты реализации маршрута. На данном этапе должно оказываться сопровождение со стороны специалиста учреждения ДПО в проектировании учителем результатов реализации ИОПМ.

На четвертом этапе принятия решения учителем реализовывать ИОПМ в соответствии со своими потребностями, запланированными целями и опытом осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении учитель при сопровождении со стороны специалиста учреждения ДПО сопоставляет спроектированные результаты ИОПМ формирования готовности к инновационной деятельности, пути их достижения, возможности учителя и потребности школы, при необходимости производится корректировка ИОПМ.

Ниже представлена структура ИОПМ, отражающая возможные пути формирования готовности учителя к инновационной деятельности в процессе повышения квалификации.

Индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут формирования готовности учителя к инновационной деятельности

Фамилия

И.О.

Исходный уровень готовности к инновационной деятельности:

Цель специальной подготовки к инновационной деятельности:

№	Задачи формирования готовности к инновационной деятельности	Планируемые результаты	Способы достижения результатов	Формы контроля

Эффективность реализации ИОПМ отслеживается с помощью мониторинга процесса формирования готовности учителя к инновационной деятельности с рефлексивным самоанализом результатов реализации ИОПМ.

Таким образом, учитель может реализовать свой индивидуальный путь формирования готовности к инновационной деятельности с учетом субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении в виде индивидуального образовательно-профессионального маршрута.

Список литературы:

1. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: автореф. дисс. ... канд.пед.наук [Текст] / Н.Г.Зверева. - Ярославль, 2007. - 22 с.
2. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена [Текст] / Н.А.Лабунская. - 2002. - №2(3). - С. 79–90.
3. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы: Методическое пособие [Текст] / О.В. Акулова, А.Е. Бахмутский,

- Р.У. Богданова, О.Б. Даутова, и др.; Под ред. С.А. Гончарова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. - 159 с.
4. Раитина Н.И. Сопровождение процесса формирования готовности к инновационной деятельности учителя физики в условиях дополнительного профессионального образования: учебное пособие [Текст] / Н.И.Раитина; Под ред. С.И.Десненко. - Чита: ЗабКИПКРО, 2010. - 141 с.

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Розанова Ольга Валерьевна

ассистент ТулГУ, г. Тула

E-mail: olga_rozanova-7@mail.ru

Современное состояние информационных ресурсов общества, все убыстряющиеся темпы их пополнения и обновления требуют пересмотра, как отдельных методологических позиций дидактики, так и технологических решений, обеспечивающих организацию учебного процесса в условиях многократного увеличения объема учебной информации и ограниченного бюджета времени без физических и психических перегрузок обучающихся и обучающихся.

Перед современной высшей школой стоит задача подготовить высококвалифицированного специалиста, владеющего научными, техническими знаниями и умениями, профессиональными навыками, позволяющими самостоятельно и быстро адаптироваться в меняющейся информационной и технологической среде; обладающего такими профессионально и социально значимыми качествами, как инициативность, креативность, мобильность, предприимчивость, деловитость, и т.д.

Профессиональная высшая школа стремится снабдить студентов всей необходимой информацией в условиях стандартизации учебных планов. В этом контексте трудно переоценить значение самостоятельной работы студентов, которая, на наш взгляд, способна разрешить некоторые из наметившихся противоречий современного высшего профессионального образования.

Во-первых, это тенденция к передаче «готовых знаний», вытекающая из традиционной логики преподавания, с одной стороны, и требование всесторонней, самостоятельной, даже исследовательской работы обучающегося, вытекающее из педагогической логики формирования личности, с другой.

Под самостоятельной работой традиционно понимают любую организованную преподавателем активную деятельность студентов, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время.

Мы убеждены, что из пассивного, созерцательного поглотителя научной информации, старательного исполнителя, «решателя» стандартных задач современный студент должен превратиться в творческого добытчика знаний, в преобразователя получаемого, для которого главным является не сумма знаний, не сумма усвоенных истин, а развитие творческого интеллекта, гибкого мышления.

Следующее противоречие обнаруживается между коллективным характером организации многих дидактических процессов, с одной стороны, и преимущественно индивидуальным характером усвоения – с другой. Названное противоречие устраняется, если каждый обучающийся избирает уровень и стратегию обучения в соответствии со своими претензиями и возможностями. И это возможно лишь при грамотной организации самостоятельной работы.

Третье противоречие просматривается между тенденцией к единым дидактическим программам, вытекающей из логики преподавания (в коллективных формах организации обучения), с одной стороны, и требованием дифференцирования и индивидуализации, вытекающее из логики процесса усвоения, – с другой. Указанное противоречие преодолимо с применением личностно-ориентированных заданий, предлагающих в рамках единой учебной программы варианты разноуровневой как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности.

Четвертое противоречие связано с необходимостью усвоения все большего количества информации, важной для подготовки квалифицированного, конкурентоспособного специалиста и ограниченными возможностями ее усвоения в рамках аудиторных занятий. В общей трудоемкости изучаемых дисциплин с переходом на каждую следующую образовательную ступень (бакалавриат → специалитет → магистратура) закономерно возрастает удельный вес самостоятельной работы учащихся.

Очевидно, что важность проблемы организации, управления и контроля за самостоятельной работой студентов требует глубокой дидактической и технологической проработки.

Современная научная и педагогическая практика предлагает широкий спектр педагогических технологий, каждая из которых:

- а) разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого лежит философская позиция об объективном характере ускорения процесса передачи знаний в контексте современного состояния информатизации общества;
- б) описывает цепочку педагогических действий, нацеленных на достижение максимально возможного результата с наименьшими затратами;
- в) задействует потенциал коллективного субъекта процесса обучения как источник актуализации возможностей отдельной личности и учебного коллектива в целом;
- г) опирается на диагностику как на отправную точку и критерий своей результативности;
- д) воспроизводима любым преподавателем, гарантирует достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми обучающимися [3, 4].

При выборе наиболее эффективной педагогической технологии непременно следует учитывать, что учащийся и выпускник высшей профессиональной школы усваивает профессиональные навыки и реализует их в практической деятельности в условиях повсеместной информатизации общества. Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Информатизация общества обеспечивает:

- активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, и научной, производственной и других видах деятельности его членов;
- интеграцию информационных технологий с научными, производственными, иницирующую развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности;

- высокий уровень информационного обслуживания, доступность любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных [1].

Неслучайно в настоящее время все более распространенными в практике высшей школы становятся информационные образовательные технологии, внедрение которых существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому; повышает качество обучения и образования, позволяя человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям.

Именно поэтому, с нашей точки зрения, наиболее адекватными для организации, планирования и мониторинга самостоятельной работы студентов являются информационные образовательные технологии, которые по отношению к традиционным обнаруживают следующие преимущества:

- большая адаптация обучаемого к учебному материалу с учетом собственных возможностей и способностей;
- возможность выбора более подходящего для обучаемого метода усвоения предмета;
- регулирование интенсивности обучения на различных этапах учебного процесса;
- самоконтроль;
- доступ к ранее недостижимым образовательным ресурсам российского и мирового уровня;
- поддержка активных методов обучения;
- образная наглядная формы представления изучаемого материала;
- модульный принцип построения, позволяющий тиражировать отдельные составные части информационной технологии;
- наличие моментальной обратной связи;
- развитие самостоятельного обучения [2].

Глобальное внедрение компьютерных технологий во все сферы деятельности, формирование новых коммуникаций и высокоавтоматизированной информационной среды стали не только началом преобразования традиционной системы образования, но и первым шагом к формированию информационного общества.

Список литературы:

1. Изергин Н.Д. Создание и использование информационных средств обучения: учеб. пособие [электронный ресурс] – Режим доступа. URL: <http://osoznanie.blogspot.com/2007/03/blog-post.html>
2. Информационные технологии в образовании// Информационные технологии [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://technologies.su/informacionnye_tehnologii_v_obrazovanii
3. Качура Н.Е. Модульное обучение как педагогическая технология: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 21.11.2002 / Качура Наталия Евгеньевна. – М., 2002. – 190 с.
4. Технология вариативного обучения: учебно-методическое пособие [Текст] / Под ред. В.В. Пикан. – М.: УЦ Перспектива, 2008. – 144 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сайтханова Венера Яхиевна

*канд. пед. наук, старший преподаватель, БГПУ им. М. Акмуллы,
г. Уфа*

E-mail: saaf007@mail.ru

В статье представлен опыт организации и проведения педагогической мастерской учителя-логопеда, обосновывается актуальность использования этой формы профессионального обучения в подготовке бакалавров специального дефектологического образования по направлению «логопедия».

Рассматривая акмеологическое сопровождение профессионального становления человека, Э.Ф. Зеер указывает, что центральной задачей является развитие профессиональных компетенций.

Стандарты профессиональной подготовки бакалавров специального дефектологического образования нацелены на реализацию компетентностного подхода в обучении, где в качестве результата выступает формирование у обучающихся специальных компетенций.

Компетентностный подход повышает эффективность образовательного процесса за счет усиления деятельностной, актуальной сущности обучения, акцентирования в отличие от знаниевой направленности на способах и характере действий, укреплении взаимосвязи с личностной, в частности с мотивационной характеристикой личности.

В структуру компетенций наряду с деятельностными знаниями, умениями, навыками, мотивационным и эмоционально-волевым компонентами важной составляющей входит опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [2].

В специальных компетенциях наиболее выражена практическая составляющая, предполагающая, прежде всего, овладение деятельностными знаниями – знаниями о способах, приемах выполнения конкретной деятельности, основывающиеся на представлениях о предметах и явлениях, их преобразованиях, динамике, последовательности действий.

Деятельностные знания обеспечивают профессиональный опыт специалиста и являются важным психологическим средством освоения новых действий, перестройки деятельности. Осознание важности этих знаний в профессиональной деятельности побуждает педагогов к поиску дидактических средств формирования деятельностных знаний: например: когнитивное инструктирование, в том числе и преднамеренное, целенаправленное моделирование деятельности, создаваемое учителем-мастером [1].

Важное место в успешной реализации целей компетентностного подхода принадлежит таким формам организации обучения как интерактивные организационно-деятельностные игры, имитационно-игровое моделирование.

Одной из таких форм является педагогическая мастерская – оригинальный способ обучения в составе малой группы (7-15чел.) при участии мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности обучающихся. Существуют несколько разновидностей мастерских, одной из них является мастер-класс – ярко выраженная форма ученичества, передача опыта, мастерства, искусства путем прямого комментированного показа приемов работы [4; 6].

В технологии мастерских главное – не сообщить информацию, а передать способы работы. И ребенок, и взрослый, отмечает С. Френе, не любят слушать объяснения *ex cathedra*, не любят слушать то, о чем они не просили и в чем не испытывают нужды. При обучении необходимо организовать работу так, чтобы он экспериментировал,

исследовал, выбирал и классифицировал информационные материалы. Тогда он будет задавать вопросы, в результате получится урок a posteriori, то есть строящийся на основе личного опыта [9].

Ядром концепции педагогической мастерской как формы творческого сотрудничества выступает творческое взаимодействие мастера и учеников, где огромную роль играет творческая личность учителя-мастера, поскольку без личного примера мастера развитие творческой готовности невозможно.

При этом взаимодействии не только мастер влияет на ученика, но и ученик (ученики) воздействуют на учителя и друг на друга [5].

Проникновение интерактивных технологий в образовательный процесс обусловлено пересмотром привычных форм педагогических взаимодействий, в новую эпоху от личности потребовались активность. Одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся [10].

Взаимодействие в образовательном пространстве как принцип построения образовательной системы, как продуктивный механизм учебного сотрудничества стало актуальным [3].

Разработка и применение интерактивных форм обучения в системе подготовки бакалавров специального дефектологического образования обоснованы следующими обстоятельствами:

- тем, что в структуре профессиональной компетентности специального педагога, учителя-логопеда в том числе, значительную роль играет практическая составляющая, так как педагогические ситуации, возникающие в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требуют изобретательности, способности быстро, творчески решать задачи деятельности, самостоятельно разрабатывать разнообразные программы обучения;

- ориентированностью вуза на формирование общепрофессиональных компетенций и необходимостью формирования специальных компетенций;

- противоречием между этой необходимостью и недостаточной разработанностью условий, обеспечивающих эффективность формирования специальных компетенций у бакалавров.

Полагаем, что процесс формирования специальных компетенций бакалавров дефектологического образования будет эффективным в условиях педагогической мастерской как формы обучения, предполагающей:

- включение участников в активную творческую деятельность овладения способами решения педагогических задач;

- включение в кооперированную деятельность, связанную с общением, взаимодействием, с практической активностью субъектов;
- приобретение деятельностных знаний, умений, навыков в условиях реальной деятельности.

Именно на это ориентирована наша модель и программа деятельности педагогической мастерской учителя-логопеда, предполагающая формирование опыта самостоятельного решения задач профессиональной деятельности, профессиональной компетентности обучающихся [8, с.131].

Значимость проведенного нами исследования заключается в разработке и практическом осуществлении организации деятельности педагогической мастерской, разработке учебно-методического обеспечения деятельности участников (лекции, практические занятия, дидактические приемы и формы работы), разработке диагностического материала для определения уровня профессиональной компетентности учителя-логопеда.

В нашем исследовании мы выделяем в структуре профессиональной компетентности учителя-логопеда, следующие составляющие:

1) теоретический компонент профессиональной компетентности подразумевает компетенции в области теории и методики логопедической работы с лицами, имеющими речевые нарушения;

2) практический (технологический) компонент профессиональной компетентности содержит компетенции применения приемов логопедической работы; методические компетенции разработки логопедических занятий;

3) личностный компонент профессиональной компетентности включает компетенции творческого решения профессиональных задач; компетенции профессионального сотрудничества, обмена опытом; общения детьми, с их родителями, с коллегами; компетенции рефлексии эффективности своей профессиональной деятельности.

Программа педагогической мастерской может использоваться в обучении бакалавров специального дефектологического образования по направлению «логопедия», а также применяться при подготовке бакалавров педагогики вне зависимости от направления подготовки.

В структуре программы мы выделяем различные этапы:

- этапы организации деятельности участников педмастерской: диагностический, обучающий (основной), обобщающе-контрольный, которые реализуются в содержании разделов, объединяющих теоретический и практический блоки программы педагогической мастерской;

- этапы деятельности участников: 1. Представление педагогического опыта учителя-мастера. 2. Совместное творческое моделирование логопедических занятий. 3. Представление педагогического опыта участников педагогической мастерской;

- этапы взаимодействия участников в педагогической мастерской нами представляются как: 1. Подготовительный. 2. Репродуктивно-конструктивный. 3. Конструктивно-творческий.

Важнейшей частью обучения в педагогической мастерской является моделирование – разработка логопедического занятия определенной структуры на основе практической поисковой деятельности участников. В процессе моделирования происходит выделение проблемы и формулировка темы занятия, определение цели и предполагаемого результата, последовательности решения задач урока, форм, методов работы на каждом этапе занятия, отбор конкретного содержания заданий на основе выдвижения вариантов решения учебной задачи, оформление последовательного четкого алгоритма выполнения задания учениками [7, с.86].

Эффективность организации обучения в педагогической мастерской мы объясняем тем, что:

- обучающиеся выступают в активной роли участников педагогической мастерской, создается творческая команда с демократическими отношениями, осуществляется перевод из позиции слушателя в позицию творца;

- руководитель педагогической мастерской – учитель-мастер выступает соучастником коллективной творческой деятельности, организует гибкое обучение в составе малой группы на основе осмысления конкретных профессиональных ситуаций;

Табл. 1.

**Программа педагогической мастерской бакалавров
специального дефектологического образования по направлению
«логопедия»**

Содержание деятельности участников	Формы, методы организации деятельности
<i>1 этап . Представление педагогического опыта мастера (17 ч.).</i>	
Подготовительный этап взаимодействия	
Диагностический этап организации деятельности	
1 разд. программы.	
Изучение уровня сформированности участников (2 часа).	профессиональных ЗУН

Проведение изучения уровня сформированности профессиональных участников. ЗУН	Анкетирование. Тестирование. Наблюдение. Собеседование. Анализ результатов изучения.
Обучающий (основной) этап организации деятельности	
2 разд. программы.	
Представление мастером теоретических и практических основ педагогического опыта (6 ч.)	
Представление темы, концепции, программы мастер-класса, педагогической технологии.	Презентация. Лекция 1, 2. Авторские уроки. Демонстрация методических материалов.
3 разд. программы. Представление мастером системы занятий и приемов работы. (9 ч.)	
1.Описание системы уроков и приемов работы в режиме предлагаемой педтехнологии.	Лекция 3. Авторские уроки. Демонстрация приемов работы. Дискуссия 1.
2 этап. Совместное творческое моделирование логопедических занятий (27 часов).	
Репродуктивно-конструктивный этап взаимодействия	
4 разд. программы Разработка и представление логопедических занятий обучающимися(47 часов).	
1.Обучение моделированию занятий. 2.Практические задания: подготовка проектов и моделей занятий. (9 часов)	Имитационная игра. Мозговой штурм. Обсуждение. Консультирование участников по содержанию проектов. Домашнее задание.
3.Разработка собственных моделей уроков, 4.Разработка и подготовка к представлению проектов. (6 часов)	Импровизированный урок, интегрированный урок - разработка урока по материалам домашнего задания. Консультирование.
Конструктивно-творческий этап взаимодействия	
5.Представление проектов (15 мин.), подготовка к представлению занятий (4 ч.).	Защита проектов уроков. Анализ результатов. Консультирование по содержанию занятий.
6.Представление участниками собственной модели урока (30 мин.). (6 часов)	Творческий урок с участниками. Анализ урока. Консультирование участников.
7. Анализ результатов совместной	Дискуссия 2.

деятельности. Подготовка к представлению педагогического опыта участников (2 часа).	Консультирование участников по структуре и содержанию моделей уроков. Домашнее задание.
3 этап. Представление педагогического опыта участников мастерской (28 часов).	
8. Представление педагогического опыта участников на практических занятиях, при прохождении педпрактики. Апробация педагогического опыта (16 часов).	Отчётный урок. Открытый урок. Анализ урока. Экспертиза. Консультирование участников. Собеседование с наблюдателями.
9. Организация обмена опытом участников. Анализ опыта участников (4 часа).	Выставка-ярмарка. Игротека, конкурс методических разработок, творческие отчеты.
Обобщающе-контрольный этап организации деятельности	
5 разд. Обобщение и распространение опыта творческого сотрудничества участников (8 ч.).	
1. Внедрение педагогического опыта и материалов педагогической мастерской в практическую деятельность других педагогов (4 часа).	Семинар для логопедов, желающих ознакомиться с опытом участников. Выставка. Консультирование участниками своих коллег.
3. Анализ творческого сотрудничества.	Тестирование, анкетирование участников, составление отчетов. Отчетная конференция «Логосдамы - мастер класс!».
4. Подведение итогов сотрудничества. Предоставление материалов (4 часа).	

- теоретическое представление содержания педагогического опыта учитель-мастер сопровождает практической демонстрацией авторских уроков, прямым комментированным показом приемов работы;

- осуществляется приобретение участниками собственного педагогического опыта в процессе творческого моделирования и проведения логопедических занятий;

- имеется устойчивая обратная связь, осуществляется непосредственное целенаправленное поэтапное отслеживание и корректировка освоения приемов работы в практической деятельности.

Использование педагогической мастерской в подготовке будущих учителей-логопедов способствует развитию

технологического компонента профессиональной компетентности и формированию специальных компетенций.

Таким образом, эта форма обучения наиболее полно отвечает задаче реализации практикоориентированной составляющей в структуре подготовки бакалавров специального дефектологического образования, которая также может использоваться при обучении бакалавров педагогики вне зависимости от направления подготовки.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5 С. 12.
3. Коротаяева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия [Текст] / Е.В. Коротаяева. – М.: Профит Стайл, 2007. – С. 9, 107.
4. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта [Текст] / авт.-сост. И.А. Мухина // СПб. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. - 1995. – Вып.1. – 136 с.
5. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
6. Профессиональные объединения педагогов. Метод. рекомендации [Текст] / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 118 с.
7. Сайтханова, В.Я. Мастер-класс как модель профессионального совершенствования учителя [Текст] / В.Я. Сайтханова // Социально-гуманитарные знания. Научно-образовательное издание. – 2006. – № 9 – С. 85-93.
8. Сайтханова, В.Я. Модель формирования профессионального опыта учителя в условиях педагогической мастерской (на примере педагогической мастерской учителей-логопедов) [Текст] / В.Я. Сайтханова // Искусство и образование. – 2008. – № 10 – С. 130-136.
9. Френе, С. Избранные педагогические сочинения: пер. с фран. [Текст] / С. Френе / Сост., общ. ред. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
10. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст] / Е.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН БАКАЛАВРИАТА

Сизганова Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент ОГУ, г. Орск

E-mail: sizganov@rambler.ru

В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта высшего педагогического образования дисциплины, которые включены в структуру основной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование», должны способствовать формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников. Под компетенцией в проекте стандарта предлагается понимать способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1].

Дисциплины базой части профессионального цикла в основной образовательной программе, могут и должны стать серьезным фактором развития этих компетенций. Мы предполагаем, что формирование названных в ФГОС ВПО требований к уровню подготовки студента обеспечивает комплекс практических заданий, основанных на решении профессиональных задач при реализации совокупности дидактических условий:

- определение содержания и структуры комплекса профессиональных задач, дающих студенту возможность овладеть основами педагогической деятельности;
- обеспечение целевой направленности заданий на развитие профессиональных мотивов личности, активизирующей субъектность студента в процессе обучения;
- использование современных педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки студентов бакалавриата.

Решение педагогических задач ставит студента в позицию педагога-практика и требует не только актуализации социально-педагогических знаний, но и стимулирует развитие стремления к профессиональному саморазвитию. Анализ педагогических задач

помогает студентам смоделировать программу своих действий в ситуации (как стереотипной, так и нестандартной), имитирующей реальную, и развивает навыки преобразования необходимой информации с целью решения проблемы.

Задачи были составлены нами на основе принципов поведенческо-аналитического характера:

1. Принципа подражания, основанного на воспроизведении деятельности педагога школы, требующего проявления умения выполнять основные функции педагога – обучающую, воспитательную, коммуникативную, организаторскую и т.п.;

2. Принципа критического случая, предполагающего изучение ситуационной специфичности и представляющего собой фактологическое описание конкретных примеров поведения педагога в кризисных ситуациях;

3. Принципа проблемности, предполагающего обзор ситуаций, возникающих в работе педагога, предназначенных для оценки адекватности и эффективности реагирования студента на профессиональную проблему.

Принципиально важной для реализации поставленных задач мы считаем опору на принципы современного деятельностного подхода, рассматривающего общество через призму деятельности. В рамках этого подхода целью образования видится подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержанием – освоение общих методов и форм человеческой деятельности. Педагогическая деятельность при этом рассматривается как специфический вид деятельности, предполагающий умение педагога не просто использовать педагогическое знание для выполнения заданного набора конкретных действий и операций, но и умение перестраивать действия в соответствии с теми или иными возникающими изменениями реального контекста.

Одним из путей формирования у студентов позитивной мотивации к профессиональному саморазвитию мы видим смещение приоритетов с традиционной лекционно-семинарской формы обучения на самостоятельную работу студентов с опорой на развитие практического мышления. Для реализации этой цели могут быть использованы следующие педагогические технологии (по классификации Г.К. Селевко) [2]:

1. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса (педагогика сотрудничества).

Цель - помочь сохранить студенту свою индивидуальность, выявить потребности, помочь ему в интеллектуальном и нравственном развитии. Основные идеи: учение без принуждения, идея свободы выбора, идея диалогического размышления, идея совместной деятельности. Полученный эффект - позитивная познавательная мотивация студента, установление продуктивного взаимодействия педагог-студент в процессе образования.

2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения):

а) Игровые технологии.

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на потребность личности в самоопределении. Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей. Модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

б) Проблемное обучение.

Представляет собой организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения (цепочка действий - постановка преподавателем учебно-проблемной задачи, создание проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы).

в) Проектное обучение.

Метод проектов - педагогическая технология, ориентированная не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат.

г) Интерактивные технологии (дискуссии, тренинги)

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Формирование умения студента критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения.

Реализуется возможность учиться в соответствии со способностями.

Налаживается взаимодействие между студентами, развиваются общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.).

Появляется возможность релаксации, снятия нервного напряжения

3. Педагогические технологии на основе применения новых информационных средств.

Включают в себя - применение информационно-компьютерных средств в обучении, освоение и разработку средств компьютерной поддержки процесса обучения, использование Internet в учебном процессе.

Технологии основаны на использовании интеллектуальных обучающих систем, информационных образовательных сред. Включают работу с электронными образовательными ресурсами, создание презентаций, решение педагогических ситуаций с помощью технологий мультимедиа, создание электронных методических материалов (электронный учебник, тесты).

4. Авторская технология проектирования и реализации учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности [3].

Комплекс является целостным образованием, содержательно представленным разноплановыми модулями (целевым, структурно-содержательным, концептуальным, технологическим). Алгоритм реализации комплекса предусматривает преемственность этапов и последовательность шагов (шаги - «целеполагание», «познание», «действие», «контроль», «результат»). Результатом, подтверждающим эффективность реализации технологии, является положительная динамика развития показателей готовности к социально-педагогической деятельности.

Практика преподавания в вузе показывает, что применение современных образовательных технологий позволяет не только сделать процесс образования более интересным и результативным, но и выстроить индивидуальную образовательную траекторию студенту, определяя тем самым личностную значимость профессионального саморазвития будущего специалиста.

Список литературы:

1. ФГОС ВПО по направлениям педагогического образования [электронный ресурс] // «Российское образование» - Федеральный портал. - Режим доступа: www.edu.ru

2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Официальный сайт. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.selevko.net>.
3. Сизганова, Е.Ю. Проектирование учебно-методического комплекса как средства формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности: монография [текст] / Е.Ю. Сизганова - Орск: ОГТИ, 2008. - 149с.

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОМАНДОБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Татьяненко Светлана Александровна

канд. пед.наук, доцент ТИИ ТюмГНГУ, г. Тобольск

E-mail: tatianenco@mail.ru

Чижикова Елена Сергеевна

канд. пед.наук, старший преподаватель ТИИ ТюмГНГУ, г. Тобольск

E-mail: lena_ks2006@mail.ru

Стремительные изменения в обществе предъявляют все более высокие требования к профессии инженера. В большей степени инженерная деятельность носит коллективный характер. Поэтому к основным профессиональным качествам личности инженера многие ученые ([1], [2], и др.) относят такие качества как умение общаться (деловое общение), уважать мнение других, способность легко вступать в контакты с другими людьми, подчинять свои интересы интересам коллектива, чувство товарищества, ответственность за общее дело, умение входить в положение другого и понимать его образ мыслей, способность отстоять свою точку зрения и др. Кроме того, в современных условиях резко возрастает роль специалистов, которые осуществляют процесс управления. От их квалификации, деловой активности, умения достигать социально значимого результата зависит перспективы развития компании.

Ключевым фактором эффективной командной работы является способность каждого ее члена «работать на результат» [3]. Однако сегодня на практике выпускники вузов нередко ощущают в компаниях межличностную конкуренцию, что может приводить к скрытой и явной конфронтации. Все это негативно отражается на

психологической обстановке внутри коллектива, разрушительно воздействует на личность.

Формирование навыков работы в команде, а также навыков командообразования имеет особое значение в становлении профессиональной компетенции инженера, и таким образом становится одной из ключевых задач профессионального образования в современных вузах.

Возникновение интереса к командному подходу можно объяснить следующими тенденциями в области развития организаций и высокоэффективного менеджмента.

1. В современных компаниях преобладают тенденции к усложнению и увеличению своей организационной структуры и функционального состава, в связи с чем возникает необходимость внедрения более эффективных организационных форм и методов коллективного управления, которые должны быть продуктивными, целесообразными и своевременными. Проблему можно решить путем создания хорошо сформированной управленческой команды.

2. Происходит мощное использование командного подхода в инновационном менеджменте, которое предусматривает создание инновационных исследовательских групп, коллективов единомышленников, принимающих на себя ответственность за перспективы развития организации вместе с администрацией.

3. Увеличение производительности управленческого труда зависит от осознания того факта, что менеджер любого ранга связан с созданием коллективного продукта труда [3]. Принадлежность отдельного сотрудника к «философии общего дела», т.е. выработка «духа командности», имеет огромное значение как мотивирующий фактор для повышения производительности организации в целом.

4. Признание самого существования командного подхода связано с представлениями организации как об обладающей особой культурой, ценностями, символическими ритуалами в связи с исследованиями в области организационного менеджмента.

Преимущества командного управления и проектной командной работы стали уже очевидными для многих, так как являются одним из важнейших ресурсов для развивающихся предприятий. Однако, трудным становится принятие решения о необходимости изучения данного вопроса во вузах.

В связи с этим коллективом кафедры Математики и информатики филиала «Тобольский индустриальный институт» разработан специальный интегрированный курс «Основы инженерной культуры».

Основной целью внедрения курса в учебный процесс втуза является создание организационно-педагогических условий формирования общекультурных и основных профессиональных компетенций специалистов, в том числе и навыков командной работы.

Одним из модулей данного курса является «Командообразование». Командообразование - это процесс формирования группы единомышленников и последующей координации ее деятельности, осуществляемый лидером для достижения поставленных целей.

Цель изучения модуля - дать знания и технологию налаживания эффективно организованной командной работы. Разумное командообразование, проведенное с учетом современных условий, способно сделать коллектив более мобильным, компенсировать недостаток специалистов, и развить в людях таланты. Ретиминг (от англ. «re-teaming») - форма организации командной работы, позволяющая обозначить наиболее существенные проблемы в организации, переформулировать их в цели и задачи, определить ресурсы для их достижения и запланировать действия по их решению, а также повысить мотивацию членов команды на достижение поставленных целей) позволяет людям конструктивно преодолеть настороженность по отношению к переменам, приобрести полезные навыки командной работы и коммуникации, ориентированной на решение.

Изучив этот модуль, студенты научатся диагностировать проблемы группы, узнают об основных условиях ее продуктивности, выработают готовность противостоять социальной лени. Особое место будет уделяться процессу принятия решений в группах и раскрытию секретов командной креативности.

В результате изучения данного модуля студенты должны:

- иметь представления о типах команд, ролях в команде, методах управления ею;
- осознать свою роль в эффективной работе в команде;
- приобрести навыки организации командного решения проблем и принятия групповых решений;
- приобрести навыки эффективной коммуникации;
- понимать цели и задачи развития личных лидерских качеств.

Данный модуль включает четыре блока:

Первый блок – «Команда как организационная форма коллективного управления».

Второй блок – «Этапы возникновения и развития команды».

Третий блок – «Роль лидера в команде».

Четвертый блок – «Принципы создания условий эффективной командной деятельности».

В ходе практических занятий со студентами по командообразованию используются активные и интерактивные формы обучения: интерактивная экскурсия, видеоконференции, круглый стол, мозговой штурм, дебаты, деловые и ролевые игры, case-study, различные виды тренингов («Прокси-тренинг», «Стори-тренинг», «Гоупп-баддинг», командообразования Teambuilding и эффективной коммуникации Storytelling).

В процессе проведения тренинговых занятий у студентов отрабатываются умения: установления и поддержания контактов; оценки эмоционального состояния партнеров; выхода из конфликтных ситуаций. Кроме того, решаются и более общие задачи, такие как сплочение коллектива, выработка умений командного взаимодействия.

Данные методы наиболее максимально способствуют осознанию студентами своих личных способностей, самопознанию, отработке навыков эффективной командной работы. В результате у студентов формируются профессиональные компетенции, связанные с использованием полученных знаний и отработанных навыков, которые позволят применять их на творческом уровне для эффективной работы в командах как в учебно-практической деятельности, так и в будущей профессиональной деятельности.

Для проверки успешности изучения студентами данного модуля, им предлагается разработать проект в командах (по 4-5 человек), связанный с разрешением определенной проблемы (например, создание бизнес-кейса, создание программы развития начинающей рекламной фирмы и т.п.). В ходе разработки такого проекта студенты распределяют роли, определяют лидера, готовят презентации. Оценивается проект по результатам презентации на двух языках (русском и английском).

При подготовке проектов весьма полезной оказывается технология сотрудничества, которая позволяет всем участникам проекта полноценно осмыслить и освоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное – научиться работать совместно и самостоятельно.

В частности предлагается использовать Student Team Learning или обучение в команде. Этот вариант метода обучения в сотрудничестве был разработан в Университете Джона Хопкинса [4].

Метод обучения в команде уделяет особое внимание «групповым целям» и успеху всей группы, который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой/проблемой/вопросом, подлежащими изучению. Таким образом, задача каждого студента состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, а в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый учащийся.

Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, а также в совместном решении поставленной перед группой проблемы. Обучение в команде сводится к трем основным принципам:

а) «награды» команда/группа получает одну на всех в виде бальной оценки. Для этого необходимо выполнить предложенное для всей группы одно задание. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную «планку» и разное время на ее достижение;

б) индивидуальная (персональная) ответственность каждого студента означает, что успех или неуспех всей команды зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за деятельностью друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении и понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя готовым к любому виду тестирования, контрольной проверке, которые могут быть предложены учителем любому студенту отдельно, вне группы;

в) равные возможности каждого студента в достижении успеха означают, что каждый учащийся приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других обучающихся этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами. Это дает равные возможности продвинутым, средним и отстающим студентам в получении очков для своей команды. Стараясь улучшить результаты предыдущего опроса, теста, зачета, экзамена (и улучшая их), и средний, и слабый ученики могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными

членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную «планку». Поощрение успеха, достигнутого по отношению к результатам, ранее полученным учеником, оказывается значительно эффективнее, чем поощрение учащихся в сравнении друг с другом, поскольку в этом случае учащиеся понимают, что стоит стремиться к улучшению собственных результатов для блага всей группы.

Метод командного обучения, метод проектов, обучение в сотрудничестве находят все большее распространение в образовательных системах разных стран мира. Причин тому несколько и корни их не только в сфере собственно педагогики, но и в сфере социальной:

— необходимость не столько передавать студентам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

— актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т. е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и т. д.);

— актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

— значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Если выпускник вуза приобретает указанные профессиональные компетенции, он оказывается более приспособленным к профессиональной жизнедеятельности, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать совместно в различных коллективах.

Список литературы:

1. Грачев, Н.Н. Психология инженерного труда: учеб. пособие [текст] / Н.Н. Грачев. - М.: Высшая школа, 1998. - 333с.
2. Дружилов, С.А. Психология профессионализма: инженерно-психологические аспекты: учеб. пособие [текст] / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: ИПК, 1998. - 103с.
3. Томпсон, Л. Создание команды: [текст] / Лей Томпсон. – М.: Вершина, 2006. – 544с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. - 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. - 272с.

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРУПП

Ханипова Любовь Борисовна

канд. пед. наук, доцент, ЕГПУ, г. Елабуга

E-mail: lyubov.hanipova@mail.ru

Академическая группа представляет собой сложно организованную, многоуровневую систему отношений, состояние которой во многом определяет эффективность образовательной деятельности входящих в ее состав студентов. Ценностно-ориентационное единство академической группы, ее сплоченность и социальная направленность, другие интегративные свойства группы, вытекающие из индивидуальных особенностей учащихся, но не сводимые к ним, обеспечивают наибольшую педагогическую эффективность групповой формы обучения по отношению к индивидуальной.

Существует зависимость субъектных характеристик академических групп от трех основных переменных: способа организации внутригруппового взаимодействия, уровня развития межличностных отношений и личностных характеристик участников группы. Попробуем осуществить типологизацию академических групп по выделенным основаниям.

По способу организации внутригруппового взаимодействия выделяют типологизацию малых групп по характеру управления и по социометрической структуре.

Разделение групп по характеру управления производится по аналогии с политическими системами: различают группы автократические, демократические и охлократические.

Автократия – форма правления с неограниченным бесконтрольным полномочием одного лица. Нередко, характеризуя автократию как форму управления, аналитики дают ей негативную оценку. Переходя от макросоциальных систем и политических рассуждений к малым группам, отметим, что автократической может считаться малая группа, имеющая ярко выраженного лидера, обладающего способностью влиять на всех членов группы (или их

большинство), определяющего систему внутригруппового взаимодействия. Группа авторитарического типа состоит преимущественно из людей, желающих подчиниться чужой воле или не способных осуществлять формальную деятельность без выраженного давления со стороны.

Демократия в буквальном смысле означает власть народа и предусматривает активное участие в управлении всех членов общности. Академическую группу демократического типа можно определить как академическую группу, состоящую из студентов, осознающих необходимость достижения высокого уровня профессионального развития, способных самостоятельно проектировать свою жизнедеятельность с учетом этой необходимости, группу, характеризующуюся установкой на равноправное взаимодействие даже при наличии в ней ярко выраженных неформальных лидеров.

Охлократия означает господство толпы. Это такой тип отношений, в котором доминируют кратковременные интересы. Составляющие охлократическую группу студенты чаще всего не связывают свою дальнейшую судьбу с получаемой специальностью, не имеют устойчивых образовательных интересов, ориентированы на «веселье» как смысл времяпрепровождения, не склонны к установлению долгосрочных социальных связей как источника нежелательной для них ответственности [3, с. 337].

На основе характера социометрической структуры отношений выделяют академические группы типа «Звезда», «Кольцо», «Сеть», которые существенным образом отличаются друг от друга.

Кроме этого различают группы «Вертикальные», отличающиеся наличием в их составе ярко выраженных и признанных лидеров, и «Горизонтальные», основанные на равенстве отношений [2, с. 90].

Помимо разделения малых групп на типы по стилю управления и социометрической структуре широкое распространение получила и типологизация групп по уровню развития системы межличностных отношений.

Первый уровень сформированности системы межличностного взаимодействия в академической группе характеризуется как эмоционально-коммуникативный и связывается со стремлением удовлетворить потребность в установлении социальных связей. Актуализация этой потребности связана с тем, что студенты, только поступившие в институт, разорвали прежние (школьные) социальные связи. Наиболее яркими особенностями данной группы являются повышенная коммуникативность, стремление каждого к

взаимодействию, относительная однородность группы как отсутствие четко очерченных подгрупп [4, с. 7].

Академические группы второго уровня сформированности системы межличностных отношений мы можем определить как группы функционально - деятельностного типа. Они отличаются снижением интенсивности эмоционально-коммуникативного обмена. Это обусловлено тем, что внутригрупповые социальные связи уже установлены. Академгруппа представляет совокупность четко очерченных подгрупп, входящие в состав которых студенты практически игнорируют участников других подгрупп, ограничиваясь во взаимодействии с ними формальным уровнем отношений.

В практике образования встречаются также и группы ценностно-ориентированного типа, которые представляют собой группы третьего, высшего уровня развития системы межличностных отношений. Группа данного типа отличается от предыдущих тем, что эмоционально-коммуникативные и функционально-деятельностные отношения между студентами опосредуются, в первую очередь, ценностно-смысловыми составляющими учебной деятельности [1, с. 39].

Каждый из обозначенных типов академической группы имеет ряд взаимных отличий, определяющих эффективность моделирования педагогического взаимодействия с группой конкретного типа. Основные отличия показаны в таблице 1.

1 – Типы академгрупп и их особенности

Тип	Педагогические особенности	Социологические особенности
По особенностям социометрической структуры		
Звезда	Слабо выражена способность к коллегияльному взаимодействию. Студенты ориентированы на индивидуальные формы образовательной и воспитательной деятельности.	Высокая скорость решения организационных задач; ярко выражена система лидерства. Наиболее эффективно взаимодействие через неформального лидера.

Кольцо	Обладает средней выраженностью способности к коллегиальному решению задач. Более склонна к демократическому, нежели к автократическому педагогическому воздействию	Низкая скорость решения организационных задач; система лидерства выражена слабо; коммуникации затруднены и во многом зависят от состава студентов «здесь и сейчас».
Сеть	Ярко выражена способность к коллегиальному решению образовательных задач. Группа настроена на взаимопомощь в любой ситуации; принимает только демократические способы взаимодействия с преподавателем.	Характеризуется высокой степенью самоорганизации, динамичной системой взаимодействия. Коммуникационные цепочки «замыкаются» одновременно через нескольких студентов.
По стилю управления		
Автократическая	Ориентирована на авторитарное педагогическое воздействие. Готова принять педагога, если он представляет сильную личность. Чаще участвует в образовательной деятельности «по необходимости».	Группа пассивна, неспособна к принятию самостоятельных ответственных решений. Легко принимает автократического лидера. Собственная инициатива практически полностью отсутствует.
Демократическая	Активно участвует в образовательной деятельности только если принимает ее условия. Студенты активно поддерживают друг друга в процессе решения образовательных задач.	Группа активна. Способна проявить инициативу. Характеризуется гибкостью в принятии решений. Готова к позитивному взаимодействию если видит в нем необходимость.

Охлократическая	Характеризуется ситуативностью образовательных интересов. Слабо поддается педагогическому прогнозированию. Ориентирована только на индивидуальную работу и активно – эмоциональный стиль отношений.	Система межличностного взаимодействия характеризуется ситуативностью. Слабо поддается управлению. Ярко выражен «эффект толпы», заключающийся в стремлении привлечь внимание окружающих любым способом.
По уровню развития межличностных отношений		
Эмоционально-коммуникативная	Способствует формированию навыков эмоционально - коммуникативного взаимодействия. Группа легко воспринимает формы образовательной деятельности, основанные на необходимости интенсивного обмена информацией	Группа характеризуется направленностью учащихся на общение «каждого с каждым», установление товарищеских отношений. Как правило, учащиеся лояльно настроены относительно товарищей по учебе.
Функционально-деятельностная	Способствует формированию навыков функционального взаимодействия между различными группами. Эффективны формы деятельности, основанные на командном взаимодействии, соревновании.	Группа разбита на подгруппы по интересам, тесно взаимодействующие между собой в области решения образовательных и культурно - досуговых проблем.
Ценностно-ориентированная	Наиболее эффективны смысловые формы деятельности. Способствует формированию и развитию ценностной составляющей личности, терпимости к мнению окружающих, смысловой составляющей будущей профессиональной деятельности.	Студенты и академгруппа в целом настроены на смысловые аспекты взаимодействия. Легко воспринимаются те виды деятельности, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью.

Подводя краткий итог всему вышесказанному, отметим, что нами выделены три наиболее значимых (на наш взгляд) основы типологизации академических групп: особенности социометрической структуры группы, характер управления и уровень развития межличностных отношений. Все обозначенные основы типологизации взаимосвязаны между собой. То есть, любая академгруппа может характеризоваться одновременно по любому из трех оснований. При этом особый интерес представляет сочетание типологических характеристик академгруппы, полученных по каждому из оснований. Наглядно это может быть проиллюстрировано посредством своеобразного «социального пространства», построенного по типу геометрического (Рис 1). На рисунке наглядно видно, что сочетание типологических характеристик обуславливает многообразие проявлений академической группы как субъекта деятельности.

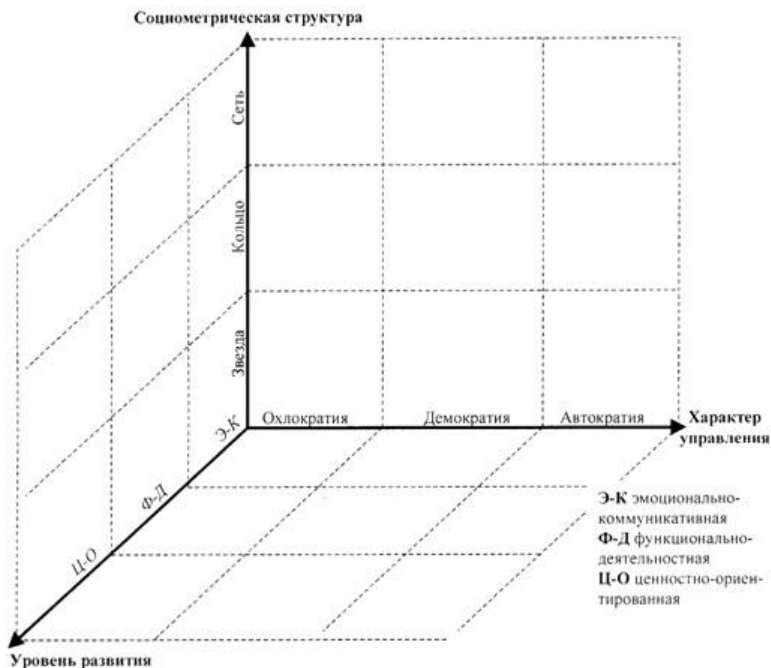


Рис. 1 Система социальных координат академической группы

Список литературы

1. Багрецов С.А. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом [Текст] / С.А. Багрецов, В.М. Львов, В.В.Наумов, К.М. Оганян. – СПб.: Изд-во «Лань», 1999. – 640 с.
2. Макаревич В.Н. Групповая работа как метод конструктивной социологии [Текст] / В.Н. Макаревич // Социологические исследования. – 1993. – №11. – С.90-94.
3. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П.А. Сорокин. – М.: Изд-во политической литературы, 1992. – 544с.
4. Шакуров Р.Х. Теоретические проблемы исследования сплоченности педагогического коллектива [Текст] / Р.Х. Шакуров // Социально-психологические проблемы педагогического коллектива ПТУ: Сб. ст. – М.: НИИ ПТП, 1982. – С.3-53.

СЕКЦИЯ 7: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

МОДЕРНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОБХОДИМО НАЧИНАТЬ С УЧИТЕЛЯ

Беленкова Марина Николаевна

учитель физики МОУ СОШ№60 г. Воронеж

E-mail: marina.belenkova@gmail.com

Подготовка педагога нового поколения, является с одной стороны — важнейшей составляющей, с другой — необходимым условием модернизации образования.

В школах в настоящее время образовательный процесс осуществляется учителями, получившими традиционное — классическое профессионально-педагогическое образование и в силу разных причин не освоившими актуальные ныне подходы к обучению.

Выпускники педагогических специальностей вузов так же не отвечают современным потребностям образования, так как в годы обучения усваивают преимущественно репродуктивную и ориентированную на педагога парадигму взаимодействия с учащимися, тогда как модернизация образования требует перехода к продуктивной и ориентированной на ученика модели образовательного процесса. Таким образом, основные параметры деятельности учителя и студента, который готовится стать учителем, неадекватны запросам общества.

Отсюда возникает противоречие между образовательными запросами общества, перспективой развития образовательной системы и реальным воплощением этих ожиданий в педагогической среде.

Для разрешения данных противоречий призваны курсы повышения квалификации учителей региональных ИПКРО. Институт повышения квалификации рассматривается как структурное звено в системе непрерывного образования, с помощью которого может быть решена проблема создания оптимальных условий профессионального роста и совершенствования квалификации педагогов до уровня профессионального мастерства. Дополнительное педагогическое образование может обеспечить возможность нескольким поколениям педагогов адаптироваться к современным потребностям образовательной системы без отрыва от их практической педагогической деятельности.

Однако форма обучения на курсах повышения квалификации носит в большей степени информативный, чем практико-ориентированный характер.

Современный учитель должен владеть приемами управления развитием личности, знать критерии оценки уровня ее развития, уметь гибко корректировать данный процесс по мере необходимости.

В этих условиях центр тяжести в подготовке педагога на курсах повышения квалификации должен быть перемещен с пассивных на активные формы и методы деятельности, с преобладанием самостоятельной работы в процессе повышения квалификации.

В образовательном процессе следует моделировать реальную профессиональную деятельность, ее предметное и социальное содержание, то есть использовать контекстный, личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы.

Ведущее место в системе форм и методов по развитию личности педагога в системе повышения квалификации должны занять: проблемные лекции, семинары-дискуссии, профессионально-деловые игры, мастер-классы, профессиональные олимпиады и конкурсы, моделирование, индивидуальные тренинги, анализ конкретных ситуаций, метод «инцидента», «казуса», «разбора критических случаев», «мозговой атаки»

Кроме того, можно отметить, что в существующей системе переподготовки основное внимание уделяется методическим вопросам того или иного учебного предмета, тогда как самые актуальные педагогические, психологические и технологические (то есть надпредметные, междисциплинарные) проблемы остаются за рамками обучающего процесса.

Организуя познавательную деятельность взрослых, которые ничего не принимают на веру, управляя ею нельзя рассчитывать на успех, если не созданы условия для саморегулирования их «деятельности», чтобы новое знание явилось самостоятельно найденной ценностью и было найдено для себя. Поэтому систему повышения квалификации работников образования следует рассматривать в контексте андрагогики — науки об образовании взрослых и широком социально-историческом контексте.

С точки зрения андрагогики характерными особенностями взрослого, как субъекта учения, по словам С.И. Змеева, являются: осознанность самостоятельности и самоуправляемости собственной личности; наличие жизненного, профессионального и социального опыта как источника обучения; готовность к обучению определяется стремлением решить свои жизненно важные проблемы и достичь

конкретных целей; стремление к быстрой реализации полученных знаний, умений, навыков, качеств; обусловленность учебной деятельности временными, пространственными, бытовыми, профессиональными и социальными факторами.

Следует заметить, что в настоящее время в образовательных системах всех уровней превалирует педагогический подход, в том числе и в системе повышения квалификации, в то время как необходимо учитывать особенности обучения взрослых — андрагогику, которая предусматривает: обращение с учеником как с коллегой обучающего, как с человеком, который привносит в процесс обучения существенную долю своего предшествующего педагогического опыта ; обсуждение со слушателями курсов повышения квалификации учебного плана и использование обучающего преимущественно как консультанта в учебном процессе; перспективное планирование результата обучения, согласованного с обучающимися, взаимоотношения с которым строятся на основе сотрудничества и взаимного обмена идеями.

Основными принципами, лежащими в основе моделирования процесса формирования профессионально-творческой компетентности учителя являются: принцип единства формирования и развития; принцип единства системного, компетентностного, личностно-развивающего подходов; принцип творческой направленности образовательного процесса на всех этапах педагогической профессионализации; принцип непрерывности и преемственности становления и развития творческой компетентности будущего учителя; принцип взаимообусловленности обобщенной образовательной траектории и индивидуального образовательного маршрута учителя; принцип формирования ориентировочно-поисковой позиции учителя по отношению к любым аспектам своего педагогического опыта.

Как же можно оценить уровень профессионального мастерства педагога? Для диагностики общепедагогического профессионализма необходимо использовать многопараметрическую критериальную оценку. К числу наиболее перспективных параметров оценки профессионализма относятся: владение предметной областью, диагностика развития школьника, проектирование воспитательной стратегии, тактики и действий, организация развивающей деятельности школьников, приемы педагогического оценивания результатов воспитания, развития, накопления опыта учащихся.

До 1990 года для оценки педагогического мастерства использовались профионограммы учителей (как правило, учителей-

предметников), до 1996 - квалификационные характеристики. Принятые стандарты педагогического образования нового поколения весьма непоследовательно используют компетентностную модель подготовки педагога и касаются выпускников педвузов, а квалификационные характеристики, опубликованные и утверждённые в 2009 г. позволяют учителю увидеть верхнюю планку требуемого от него профессионализма, но не позволяют ему оценить свой профессиональный уровень, что очень важно для осознания учителем дальнейшей траектории своего развития.

Согласно положению о формах и процедурах проведения аттестации педагогических работников (приложение 1 к приказу Министерства образования от 13.08.2010г. №1070) педагогические работники должны пройти следующие испытания: аттестационное тестирование (знание нормативно-правовой базы, предметное тестирование, ИКТ-тестирование) и экспертную оценку портфолио.

Такой подход не предполагает оценку качества профессионально-педагогической подготовки и переподготовки учителя на основе концепции практических умений и навыков. Новое положение об аттестации исключает такую форму аттестации как серия уроков и внеклассных мероприятий. Урок-это основная форма учебного процесса в современной школе. В процессе аттестации следует моделировать реальную профессиональную деятельность, а не ограничиваться сбором документов и тестированием.

Современный учитель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. Его профессиональные умения должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений школьников, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль значительно сложнее, нежели при традиционном обучении, и требует от учителя более высокой степени мастерства.

Необходимо обратить особое внимание на процедуру оценки педагогического мастерства и формулирование целей подготовки педагога как на важнейшее условие модернизации российского образования.

Список литературы:

1. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] /А. А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009.-336 с.
2. Кротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии

[Текст] / Е.В. Кротаева. Мин-во образования и науки: Уральский гос. пед. ун-т. - М:Academia, 2007 — 256 с.

3. Савинков Ю. А. Проектирование региональной системы повышения квалификации педагогов на основе новых информационных технологий [Текст] / Ю. А. Савинков; Воронеж: Изд-во Воронеж гос. ун-та, 2003. - 280 с.

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ – СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Дубровин Валерий Александрович

*директор Государственного общеобразовательного учреждения
средней общеобразовательной школы № 333 Невского района Санкт -
Петербурга, соискатель АППО кафедры «Управления и экономики
образования»*

E-mail: ya_dubrovin@mail.ru

Реализация модернизации образования напрямую зависит от уровня подготовки педагогических кадров [1, с.14]. Проблема повышения квалификации педагогов, которое рассматривается как составная часть системы непрерывного повышения квалификации, в современных условиях обусловлена двумя группами факторов, связанных, с одной стороны, с тенденциями изменения в самой системе повышения квалификации, с другой – с задачами управления современного профессионального образования.

Промышленность, знания и технологии развиваются настолько быстро, что в течение каждых пяти лет количество информации удваивается. Сегодня невозможно пользоваться только теми знаниями, которые были приобретены в высшем учебном заведении. Уже в середине 80-х годов американские корпорации расходовали на образование и профессиональную подготовку около 60 млрд. долл., а на принадлежащих им предприятиях обучалось около 8 млн. человек — примерно столько же, сколько в вузах США. Обучение в рамках фирм или специальных учебных центров как бы дополняет знания, полученные в ВУЗе, приспособливает их к своим производственным нуждам. 75% фирм обеспечивают занятый у них персонал программами профессиональной подготовки.

Рассматривая важность процесса внутрифирменного обучения в целом, необходимо иметь в виду, что успех процесса обучения зависит

от успешности каждого отдельного учебного мероприятия. Общий эффект обучения не может быть получен, если каждое отдельное занятие не будет давать существенного прироста в знаниях, умениях, раскрытии новых возможностей работающих специалистов.

Руководители ОУ при развертывании систем внутрифирменного обучения стремятся для повышения квалификации: удержать и уберечь работника; создать резерв в сфере управления, а значит продвижение по службе; повысить производительность труда, а значит - повысить качество образования. Отечественный и мировой опыт также подтверждает, что именно внутрифирменная форма организации образовательного процесса является одним из эффективных путей решения проблемы обновления и прироста знаний.

Немаловажное значение имеет и тот факт, что самым ценным ресурсом любой организации и предприятия являются люди, так как именно они производят продукты и услуги. Развитие персонала, его профессиональных и личностных качеств - ключ к развитию и позитивным переменам в организации [1, с. 21-24].

И не удивительно, что данные тенденции не остановились в рамках образовательных учреждений. Проблемы повышения эффективности профессиональной подготовки, совершенствования профессионального обучения, непрерывного образования, методик его проведения, постоянно находились и находятся в поле внимания современных педагогов и руководителей. [2, с.35]

Изучение теории и практики в области развития методологии образования в своих работах рассматривали Ю.К. Бабанский, М.С. Каган, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.; совершенствование системы профессионального образования — С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.Н. Елютин, С.И. Зиновьев, Н.Э. Касаткина, Н.В. Кузьмина, Т.С. Панина, В.Н. Столетов, Н.Ф. Талызина и др.

Несмотря на новизну, проблемы внутрифирменного обучения уже были рассмотрены в работах Н.Н. Аниськиной, В.А. Афанасьева, Л.Я. Барановой, Л.Н. Басовой, Ж.А. Гавриловой, В.Я. Горфинкеля, А.В. Карпова, И.М. Скитяевой, М.А. Сочивец, И.П. Чернобаева, А.В. Щукина, И.А. Ямщикова.

Последние полтора-два десятилетия педагогической науки прошли под знаменами «инновации» и «человеческие ресурсы». Это время характеризуется усложнением внешней организационной среды, резким возрастанием темпов ее изменения и ужесточения конкуренции на мировых рынках. Все это потребовало поиска скрытых резервов и новых путей повышения эффективности деятельности. Причем из всех

ресурсов именно в «человеческом ресурсе» или «человеческом потенциале» скрываются наибольшие резервы для повышения эффективности функционирования современной организации [3, с.248-251]. «Человеческий фактор» стал рассматриваться как объект инвестиций, более важный, чем оборудование и технологии. Значит, чем больше средств и внимания будет потрачено на подготовку персонала, чем результативнее будет организовано его обучение, тем более качественно в дальнейшем специалист выполнит свои задачи.

Но проблемы реализации принципов внутрифирменного обучения в российских условиях рассматриваются недостаточно полно, не выделяя при этом его ресурсный аспект [2, с.39-40]. Значимость ситуации подчеркивается существующими противоречиями между: возможностями внутрифирменного обучения как ресурса развития при подготовке высококвалифицированных кадров; современными требованиями развития экономической сферы к качеству подготовки кадров и низким уровнем квалификации специалистов; существующими образовательными программами и задачами технического прогресса по функционированию организации на конкурентном рынке.

Повышение квалификации на уровне образовательного учреждения объективно требует новой управленческой философии, то есть разработки модели управления системой повышения квалификации педагогов. Создание такой модели рассматривается как важнейшее условие формирования и функционирования системы повышения квалификации в любом образовательном учреждении, способствующее повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, эффективно организованная система внутрифирменного обучения становится важнейшим фактором в непрерывном профессиональном образовании педагогов и позволяет организовать его с максимальной пользой для каждого работника в соответствии с его запросами, целенаправленно используя все возможности и средства образовательного учреждения. Индивидуальная форма самообразования предполагает проектирование программ и учебных модулей профессионального развития педагогических работников [3, с.98].

Индивидуальная программа профессионального развития является новым подходом к обучению педагогического персонала [1, с. 38]. Она позволяет определить проблемное поле педагога, выявить наиболее результативный опыт и показать авторский вклад в реализацию общих целей и задач.

Проектирование индивидуальной программы профессионального развития должно осуществляться поэтапно и может иметь следующий маршрут:

- заполнение индивидуальной карты с учетом образовательных потребностей;
- составление индивидуальной программы самообразования (учебного модуля, бизнес-плана);
- определение степени личного участия в коллективных формах внутрифирменного профессионального обучения;
- выбор видов и направлений дополнительного профессионального образования.

Система обучения должна быть направлена на устранение профессиональных затруднений, трансляцию наиболее результативного опыта и создание условий для осуществления учебно-методической и научно – методической деятельности.

Занятия строятся по системе форм и методов активного обучения, что позволяет развивать аналитические, проектировочные, исследовательские, информационные, коммуникативные, организационные умения. [1, с.41]

Сформировать эти и другие умения можно только в процессе деятельности, поэтому обучение педагогического коллектива строится примерно по одинаковому алгоритму:

- индивидуальная работа с различными источниками информации по намеченной проблеме через изучение и обзор информации с оценкой собственного мнения;
- теоретический семинар в интерактивном режиме, требующий обязательного участия в беседе, дискуссии, обобщении результатов деятельности;
- практический семинар в интерактивном режиме, требующем обязательного погружения в работу по выполнению конкретных заданий: алгоритм проектирования учебного процесса, описание стандартов достижений, проектирование планов уроков различных типов, вербальное описание самоанализа урока и т.д.;
- «круглый стол» с целью организации публичных выступлений в виде доклада, творческого отчета, методической разработки, презентации «портфолио» и участия в обобщении результатов через «свободный микрофон».

Грамотно построенная система внутрифирменного обучения педагогических кадров, в которой используются активные формы, приведет к повышению уровня учебно-воспитательного процесса ОУ [2, с.35]. При организации разнообразных форм внутрифирменного

обучения важно, чтобы каждая форма работы принесла конкретную пользу, а полученные знания, умения нашли отражение в педагогической деятельности. Не каждый педагог может подняться до вершины новаторства или педагогического изобретения [3, с. 52-53]. Но к творческому поиску оптимальных средств, форм, методов обучения и воспитания учащихся может прибегнуть каждый.

Любовь к своей профессии, детям, сформированная гуманистическая направленность личности, хорошие профессиональные знания, развитые педагогические способности, умения в области педагогической техники, постоянная работа над собой – вот необходимые условия достижения педагогом высокого профессионального мастерства. Внутрифирменное обучение, реализуемое в ОУ, способствует развитию у педагогов познавательного интереса к профессии, активному освоению приёмов работы с учащимися, позволяет развивать навыки самооценки, самоконтроля, стимулирует желание повышать своё образование и квалификационную категорию.

Список литературы:

1. Вершловский С.Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителя / С.Г. Вершловский // Стимулирование социально-профессиональной активности учителя. - М.: Педагогика, 1980. - С. 13.
2. Поташник М., Моисеев А. Управление современной школой / М. Поташник, А. Моисеев // Директор школы. - 1997. - № 6. - С. 34-40.
3. Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая деятельность, управление на предприятии / В.Г. Шипунов, Е.Н. Кишкель. - М.: Высшая школа, 1999. - 304 с.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

25 января 2011 г.

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 02.02.11. Формат бумаги 60x84/16. Бумага офсет
№1. Гарнитура Times. Печать RISO. Усл. печ. л. 11,25. Тираж 550 экз.
Заказ 8.

Издательство ЭНСКЕ
630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.
E-mail: enske@mail.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленного оригинал-макета в типографии ЭНСКЕ
630049, г. Новосибирск, Дуси Ковальчук, 270.